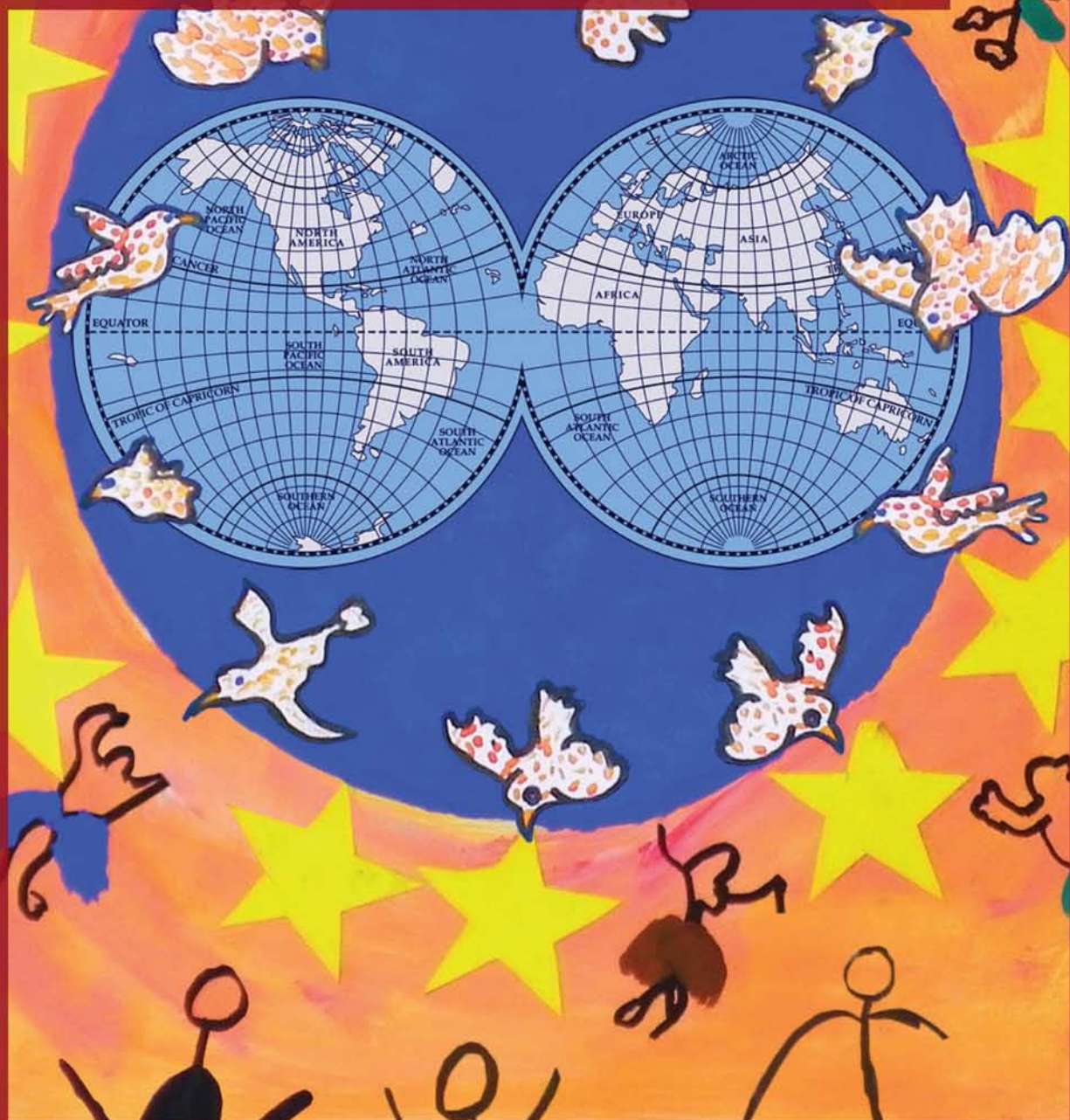


Multiculturele diversiteit en onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften



**MULTICULTURELE DIVERSITEIT
EN
ONDERWIJS AAN LEERLINGEN MET
SPECIFIEKE BEHOEFTE**

SAMENVATTEND VERSLAG



Het European Agency for Development in Special Needs Education, hierna het Agency, is een onafhankelijke en autonome organisatie, ondersteund door de lidstaten van het Agency en de Europese Instellingen (Commissie en Parlement).

De standpunten die in dit document worden verwoord komen niet noodzakelijkerwijs overeen met de officiële standpunten van het Agency, haar lidstaten of de Commissie. De Commissie is niet verantwoordelijk voor enig gebruik van de informatie uit dit document.

Dit rapport is samengesteld door Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou en Victoria Soriano, stafmedewerkers van het Agency, op basis van de bijdragen van leden van de Representative Board, National Coordinators en nationale experts op het gebied van multiculturele diversiteit. Voor contactgegevens verwijzen wij u naar de lijst van medewerkers achteraan in dit document.

Wij danken Trinidad Rivera (adviseur van het National Agency for Special Needs Education and Schools) voor zijn bijdrage aan de voorbereiding van dit verslag.

Gebruik van delen van dit document is toegestaan mits de volgende bronvermelding wordt opgenomen: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Multiculturele diversiteit en onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften*, Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education.

Digitale versies van dit verslag zijn beschikbaar in 21 talen op de website van het Agency: website: www.european-agency.org

Deze versie van het verslag is een vertaling verzorgd door de lidstaten van het Agency vanuit het originele Engelse manuscript.

Vertaling: M. Jansweijer

Omslag: collage op basis van het werk van Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, België.

ISBN: 978-87-92387-57-8 (Elektronisch)

ISBN: 978-87-92387-94-3 (Gedrukt)

© European Agency for Development in Special Needs Education 2009

Secretariaat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denemarken
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
Avenue Palmerston 3
BE-1000 Brussel België
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

De publicatie van dit document is mede mogelijk gemaakt door het DG voor Onderwijs en Cultuur van de Europese Commissie:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



INHOUD

VOORWOORD	5
INTRODUCTIE	7
1. RESULTATEN VAN HET LITERATUURONDERZOEK	13
1.1 Overzicht op Europees niveau.....	13
1.2 Controversen en debatten	16
1.2.1 <i>Doelgroep</i>	16
1.2.2 <i>Bestaande gegevens</i>	17
1.2.3 <i>Onderwijsmaatregelen</i>	18
1.3 Belangrijkste gemeenschappelijke uitkomsten uit het geanalyseerde werk.....	19
1.3.1 <i>Bestaande gegevens</i>	19
1.3.2 <i>Onderwijsvoorzieningen</i>	22
1.3.3 <i>Ondersteunende maatregelen</i>	23
1.3.4 <i>Assessment</i>	26
2. LANDENINFORMATIE.....	29
2.1 Doelgroep	29
2.2 Bestaande gegevens over leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond.....	32
2.3 Onderwijsvoorzieningen	36
2.3.1 <i>Voorzieningen gericht op leerlingen met een allochtone achtergrond</i>	37
2.3.2 <i>Voorzieningen voor leerlingen met beperkingen/SEN en een allochtone achtergrond</i>	39
2.3.3 <i>Verantwoordelijke diensten</i>	40
2.3.4 <i>Samenwerking tussen diensten</i>	42
2.3.5 <i>Informatie voor en betrokkenheid van ouders</i>	42
2.3.6 <i>Financiering van diensten</i>	44
2.4 Ondersteunende maatregelen	46
2.4.1 <i>Belangrijkste problemen voor scholen/leraren</i>	46
2.4.2 <i>Opvattingen van belanghebbenden</i>	49
2.4.3 <i>Behaalde/positieve resultaten van ondersteunende maatregelen</i>	50



2.4.4 <i>Succesfactoren in relatie tot een inclusieve leeromgeving binnen het raamwerk van een multiculturele klas</i>	53
2.5 Assessment	54
3. SAMENVATTING RESULTATEN VAN PRAKTIJK ANALYSE ..	59
3.1 Presentatie en belangrijkste kenmerken van de bezochte locaties.....	60
3.1.1 <i>Malmö (Zweden)</i>	60
3.1.2 <i>Athene (Griekenland)</i>	62
3.1.3 <i>Parijs (Frankrijk)</i>	64
3.1.4 <i>Brussel (België)</i>	66
3.1.5 <i>Amsterdam (Nederland)</i>	68
3.1.6 <i>Warschau (Polen)</i>	71
3.2 Algemene opmerkingen	73
3.2.1 <i>Doelgroep</i>	73
3.2.2 <i>Bestaande gegevens</i>	74
3.2.3 <i>Onderwijsvoorzieningen</i>	74
3.2.4 <i>Ondersteunende maatregelen</i>	76
3.2.5 <i>Assessment</i>	77
4. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	79
4.1 Bestaande gegevens	79
4.2 Onderwijsvoorzieningen	80
4.3 Ondersteunende maatregelen	82
4.4 Assessment	83
LITERATUUR	86
MEDERWERKERS	90
Namen en adressen van bezochte plaatsen	93



VOORWOORD

Dit verslag is een samenvatting van de resultaten van de analyse die is uitgevoerd door het European Agency for Development in Special Needs Education (het Agency) over het Onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en een allochtone achtergrond, een belangrijk thema voor de lidstaten van het Agency.

In 2005 gaven de leden van de Representative Board van het Agency aan geïnteresseerd te zijn in een onderzoek dat dit gevoelige onderwerp nader moest verkennen. De nadruk moest liggen op hoe het beste omgegaan kan worden met de specifieke behoeften van leerlingen uit verschillende culturen die vaak een andere taal spreken dan die in het gastland gesproken wordt.

In totaal waren 25 landen betrokken bij deze analyse: België (Vlaamse en Franse Gemeenschap), Cyprus, Denemarken, Duitsland, Estland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Hongarije, IJsland, Italië, Letland, Litouwen, Luxemburg, Malta, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Spanje, Tsjechië, Verenigd Koninkrijk (Engeland), Zweden en het Zwitserland (Frans en Duits sprekende gemeenschappen).

Per land werden een of twee experts benoemd om mee te werken aan de analyse. Zonder hun expertise en competentie zou de analyse niet mogelijk zijn geweest. Zij hebben zeer waardevolle informatie aangeleverd op lokaal en/of nationaal niveau en hebben met hun reflecties bijgedragen aan het uiteindelijke resultaat. De contactgegevens van de experts staan vermeld achteraan in dit verslag en ook op de webpagina van het project. Hun inbreng, samen met die van de leden van de Representative Board van het Agency en van de National Coordinators wordt zeer op prijs gesteld. Alle bijdragen hebben dit project tot een succes gemaakt.

Dit samenvattende verslag geeft de belangrijkste uitkomsten van het project weer. Het is gebaseerd op informatie uit landenrapporten en een analyse van de praktijk. Al deze informatie is beschikbaar op de webpagina Multicultural Diversity and SNE project: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Directeur

European Agency for Development in Special Needs Education



INTRODUCTIE

Dit verslag is een samenvatting van de analyse die is uitgevoerd door het European Agency for Development in Special Needs Education (het Agency) op verzoek van de leden van de Representative Board van het Agency over het onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en een allochtone achtergrond. De deelnemende landen werden verzocht informatie te verstrekken over de gecombineerde effecten van dit tweeledige probleem. De landen werden ook gevraagd om concrete aanbevelingen te formuleren naar aanleiding van de analyse.

De term onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften (SNE) verwijst naar de voorzieningen gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SEN). UNESCO (1994) definieert SNE binnen het raamwerk van inclusief onderwijs als onderwijsinterventie en ondersteuning gericht op specifieke onderwijsbehoeften. De term is in zwang geraakt als vervanging voor de term 'speciaal onderwijs'.

Migratie is een gevoelig onderwerp dat soms een negatieve bijklank heeft. Migratiebewegingen zijn altijd kenmerkend geweest voor de Europese maatschappij (met burgers die, vooral om economische redenen, op zoek zijn naar een beter leven en betere arbeidssomstandigheden). Recenter is er een nieuw type migratie opgekomen, voortkomend uit conflicten en oorlogen. Mensen met een verschillende culturele achtergrond worden echter niet altijd als een bron van verrijking beschouwd voor de maatschappij of voor het onderwijssysteem. Integendeel, het verschil wordt juist gezien als een problematische kwestie.

Dit is de reden dat belangrijke Europese en internationale organisaties deze kwestie hebben benadrukt en nationale overheden hebben aangemoedigd om kwalitatief hoogstaand onderwijs voor alle leerlingen te ondersteunen en te verstrekken, onafhankelijk van hun afkomst en culturele situatie. UNESCO (1994) heeft duidelijk aangegeven dat 'scholen onderdak moeten bieden aan alle kinderen, onafhankelijk van hun fysieke, verstandelijke, sociale, emotionele, linguïstische of andere toestand. Dit moet ook gelden voor kinderen met een beperking en hoogbegaafde kinderen, werkende en straatkinderen, kinderen uit afgelegen en nomadische populaties, kinderen van linguïstische, etnische of culturele minderheden en



kinderen uit andere achtergestelde of gemarginaliseerde gebieden of groepen' (blz. 6).

De Council of Europe Action Plan 2006–2015 geeft ook aan dat 'personen met een beperking', waaronder minderheden, migranten en vluchtelingen niet altijd gelijke kansen hebben, veroorzaakt door discriminatie of onbekendheid met overheidsdiensten. Lidstaten moeten er zorg voor dragen dat er bij de ondersteuning van personen met een beperking rekening wordt gehouden met de taal, de culturele achtergrond en de specifieke behoeften van de betrokken minderheidsgroep' (Bijlage 4.6, blz. 32).

Het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap stelt dat personen met een beperking net als iedereen recht hebben op erkenning en ondersteuning van hun specifieke culturele en linguïstische identiteit (Artikel 30, 2008).

De term 'immigrant' heeft in de verschillende landen verschillende definities. De verschillen hebben te maken met landelijke situaties met betrekking tot de betreffende bevolkingsgroep. De definities hangen ook samen met de geschiedenis en de politieke en economische situatie van het land. Landen gebruiken de term immigrant of buitenlander afhankelijk van de geboorteplaats van de leerling of zijn ouders, of afhankelijk van de taal die thuis gesproken wordt – dit is niet altijd de taal van het gastland.

Zowel de OESO (2006) als Eurydice (2004) gebruiken de term immigrantenleerlingen om te verwijzen naar 'buitenlandse leerlingen' of 'eerste generatie leerlingen' als leerlingen en hun ouders buiten het gastland geboren zijn. 'Tweede generatie leerlingen' zijn leerlingen die geboren zijn in het gastland, maar van wie de ouders in een ander land zijn geboren. Derde of vierde generatie leerlingen worden beschouwd als autochtonen: zij kunnen genationaliseerd zijn, geboren zijn in het gastland en ten minste een ouder is ook in het gastland geboren. In landen met een lange immigratietraditie worden derde en verdere generaties migranten niet beschouwd als immigrantenleerlingen, maar eerder als leerlingen met een verschillende etnische achtergrond, behorende tot een minderheidsgroep of komend uit een etnische minderheidsgroep.

Het is belangrijk om te benadrukken dat de analyse die is uitgevoerd door het Agency niet gericht was op algemene onderwijszaken betreffende leerlingen met een allochtone achtergrond, maar alleen



op onderwijsaspecten die samenhangen met leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Het voornaamste doel van de analyse was te onderzoeken hoe het beste tegemoet kan worden gekomen aan de behoeften van leerlingen met SEN, die een verschillende culturele achtergrond hebben en in sommige gevallen een andere taal spreken dan in het gastland gesproken wordt.

De nadruk bij deze tweeledige overweging lag op de volgende sleutelgebieden:

- a) In welke mate taalproblemen als leerproblemen worden beschouwd;
- b) Hoe de mogelijkheden en behoeften van leerlingen met een allochtone achtergrond worden vastgesteld;
- c) Hoe leraren en gezinnen het beste ondersteund kunnen worden.

Voor het doel van de analyse hebben de experts de doelgroep als volgt vastgesteld leerlingen:

- Met alle typen van beperkingen/specifieke onderwijsbehoeften;
- Die 'immigranten' zijn in de betekenis van:
 - i) eerste, tweede of derde generatie migranten;
 - ii) die een verschillende, of misschien slechts een soortgelijke taal gebruiken als die van het gastland;
 - iii) met/zonder de nationaliteit van het gastland;
 - iv) met/zonder een lage opleidings- en/of economische achtergrond in vergelijking met het gastland;
- Die een andere culturele achtergrond hebben dan het gastland.

Tijdens de analyse werd de behoefte aan een verduidelijking van de term 'immigrant' steeds groter. Een definitie van de term zou de gehele betreffende schoolpopulatie moeten omvatten, dus zowel de net aangekomen leerlingen (overeenkomend met de term 'immigranten') en de leerlingen die inwoners van het land zijn, maar tot etnische minderheidsgroepen behoren. Daarom omvatte de doelgroep van de analyse leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die immigrant zijn of die tot etnische minderheidsgroepen behoren. De term allochtone achtergrond zoals in dit document gebruikt wordt omvat de gedefinieerde doelgroep.



Ondanks de verschillen tussen de landen, heeft de analyse de aandacht gevestigd op vijf kerngebieden. Deze gebieden hebben centraal gestaan bij het verzamelen van informatie en bij de daarop volgende analyse van de praktijk op het gebied van onderwijs aan leerlingen met de gecombineerde kenmerken van SEN en een allochtone achtergrond:

1. Doelgroep, zoals gedefinieerd op landniveau;
2. Bestaande gegevens op lokaal (en/of nationaal) niveau;
3. Onderwijsaanbod voor leerlingen en gezinnen;
4. Ondersteunende maatregelen;
5. Assessment instrumenten die in eerste instantie gebruikt worden om de behoeften en vaardigheden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en een allochtone achtergrond vast te stellen.

Het gebrek aan bestaande gegevens over dit onderwerp was een belangrijk probleem dat tijdens deze analyse opgelost moest worden. Er kan gesteld worden dat het hebben van geen of weinig gegevens het positieve resultaat en gevolg is van een non-discriminatiebeleid dat in de onderwijssystemen van de landen is ingevoerd.

We denken echter dat het project heeft geleid tot het verzamelen van informatie die leidt naar een wat meer genuanceerde weergave van de realiteit, zoals die beschreven is in de volgende hoofdstukken.

De uiteindelijke projectanalyse is het resultaat van een proces waarbij de volgende stappen zijn genomen:

- Er is een synthese uitgevoerd van onderzoek en publicaties over het onderwerp, waarbij de vijf kerngebieden zoals hierboven beschreven, werden betrokken. Hoofdstuk 1 geeft de resultaten van dit literatuuronderzoek.
- Samen met de experts is een vragenlijst opgesteld die hen in staat stelde essentiële informatie te verzamelen op lokaal niveau over de vijf bovengenoemde kernthema's. Een uitgebreidere vragenlijst voor het verzamelen van informatie op nationaal niveau kon optioneel worden afgenomen. Lokale/nationale landenrapporten werden door de experts opgesteld op basis van de uitkomsten van de vragenlijsten. Deze rapporten fungeerden vervolgens als basis voor de globale synthese beschreven in hoofdstuk 2.



-
- De vijf kerngebieden van de vragenlijst vormen ook de basis voor de analyse van praktijksituaties die tijdens het project is uitgevoerd. Er werden zes locaties gekozen om te onderzoeken hoe het onderwijs wordt vormgegeven in landen met een lange immigratietraditie of met recent aangekomen leerlingen. Resultaten van deze analyse staan in hoofdstuk 3.
 - De uitkomsten van het onderzoek, de landenrapporten en voorbeelden uit de praktijk zijn door het Agency projectteam samengevat. Deze samenvatting vormde de basis van de discussie met de groep projectexperts. De voornaamste bevindingen en conclusies van deze discussie staan vermeld in hoofdstuk 4: Conclusies en Aanbevelingen.



1. RESULTATEN VAN HET LITERATUURONDERZOEK

1.1 Overzicht op Europees niveau

Het doel van dit hoofdstuk is het samenvatten van de belangrijkste opbrengsten uit verschillende Europese studies, analyses en onderzoeken naar het onderwijs van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SEN) met een allochtone achtergrond. De samenvatting gaat in op de vijf kerngebieden zoals aangegeven in de introductie (definitie, gegevens, onderwijsaanbod, ondersteunende maatregelen en assessmentprocedures). Een literatuurlijst met de bestaande Europese, internationale en nationale documenten die in deze analyse zijn gebruikt is beschikbaar op de website van het Agency: www.european-agency.org/agency-projects

Voor dit literatuuronderzoek zijn databases (zoals ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, enz.) en gedrukte publicaties waarin onderwijs aan leerlingen met SEN aan bod kwam, of daarop gericht was, systematisch doorzocht. Vanwege het groeiend gebruik van informatie- en communicatietechnologie voor het verspreiden van informatie is ook uitgebreid gezocht op het internet om relevante websites, online uittreksels, rapporten en dissertaties die verwijzen naar de link tussen leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te vinden.

Voor deze analyse is vooral gezocht naar resultaten van onderzoek en werk verricht binnen Europa, aangezien dit Agency project vooral gericht was op dit geografische gebied. Belangrijk werk is echter ook verricht buiten Europa en daarom is ook gekeken naar interessant werk uit Amerika en Canada (bijv. AMEIPH, 1998 en 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen en Orfield, 2002).

Naast de analyses verricht door individuen, of met een nationaal of lokaal bereik, is ook aandacht besteed aan onderzoek en verslagen gepubliceerd door internationale instituten gericht op Europa, zoals de Europese Commissie, het Europees Waarnemingscentrum voor racisme en vreemdelingenhaat (tegenwoordig het Europees bureau voor de grondrechten), Eurydice, of met een breder geografisch bereik, zoals de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) of de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).



Uitkomsten en onderzoeken tot 15 jaar geleden zijn betrokken in de analyse: deze brede tijdschaal bleek nodig te zijn vanwege de zeer hoge mate van specificiteit van het onderwerp en de beperkte aanwezigheid van literatuur over het onderwerp.

Vooraleer nader in te gaan op de belangrijkste resultaten van de analyse van eerder werk op het gebied van de vijf kerngebieden van het Agencyproject, is het belangrijk een overzicht te geven van de belangrijke factoren die de context van de analyse bepalen.

In de meeste Europese landen is sprake van significante immigratiestromen en sommige landen hebben hierin een lange traditie. Voor andere landen is immigratie een nieuw fenomeen, in sommige delen van Europa waar voorheen emigratie overheerste, zien landen nu buitenlandse populaties zich binnen hun grenzen vestigen. Een recente OESO studie over migratie (2006) onderstreept dat immigratie 'waarschijnlijk' hoog zal blijven en zelfs zal stijgen binnen Europese landen. Deze veelzijdige demografische veranderingen hebben de identiteit van de Europese bevolking gewijzigd: de Europese maatschappij wordt meer multicultureel.

Deze diversiteit wordt weerspiegeld in de huidige schoolpopulatie in Europa. Scholen ontvangen leerlingen met een grote verscheidenheid aan etnische achtergronden, die afkomstig zijn uit een land dat niet gelijk is aan hun land van verblijf, of die ouders hebben die in het buitenland geboren zijn. Hun cultuur en soms de taal verschilt van het gastland waar ze onderwijs ontvangen.

Onderwijssystemen en wetgeving spelen een rol bij het ondersteunen van de integratie van de bevolking met een allochtone achtergrond in het gastland. Het Groenboek van de Europese Commissie over migratie (2008) benadrukt dat: 'de aanwezigheid van aanzienlijke aantallen migrantenleerlingen heeft grote gevolgen voor de onderwijssystemen. Scholen moeten zich aanpassen aan hun aanwezigheid en hun specifieke behoeften inbouwen in de traditionele gerichtheid op het verschaffen van kwalitatief hoogwaardig en onpartijdig onderwijs ... Scholen moeten een toonaangevende rol spelen bij het creëren van een inclusieve maatschappij, aangezien zij de belangrijkste gelegenheid vormen voor jongeren uit migranten- en gastgemeenschappen om elkaar te leren kennen en elkaar te respecteren ... Linguïstische en culturele verscheidenheid kunnen voor scholen van onschatbare waarde zijn'



(blz. 3). Het benaderen van deze nieuwe bevolking en het voldoen aan de behoeften van leerlingen met een allochtone achtergrond op school vormen een belangrijk aandachtspunt voor beleidsmakers en is een belangrijke uitdaging waar onderwijssystemen in Europa voor staan.

Op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften, laten praktijkmensen, onderzoekers en beleidsmensen op EU en nationaal niveau in toenemende mate zien geïnteresseerd te zijn in de situatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Ondanks het feit dat alle Europese landen aandacht besteden aan het aanpassen van hun onderwijsbeleid en -praktijk om rekening te houden met de nieuwe multiculturele identiteit van de schoolpopulatie, is er nog geen grootschalige studie uitgevoerd om het effect van deze verandering op het onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften in Europa te analyseren.

Het thematische project dat door het Agency is uitgevoerd is het eerste initiatief waarbij geprobeerd wordt de situatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond in scholen binnen Europa te analyseren.

Informatie uit bestaande literatuur op dit gebied laat zien dat er enkele onderzoeken in Europa zijn uitgevoerd gericht op het onderwerp van onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften (bijv. Meijer, Soriano en Watkins, 2003, 2006; OESO, 2004) of op het gebied van onderwijs aan leerlingen met een allochtone achtergrond (bijv. Eurydice, 2004; OESO, 2006). Er is echter geen enkele analyse gericht op de combinatie van beide onderwerpen met een Europese reikwijdte.

De enige literatuur over de combinatie van deze twee gebieden op Europees niveau zijn een Comenius Actie 2 project (getiteld 'Development of Conditions for Disabled Children of Gypsies and Migrant Workers – the SEN Project') uitgevoerd tussen 1996 en 1998 waarbij negen landen betrokken waren, en een Comenius Actie 2 project (getiteld 'Teaching materials for pupils with disabilities and immigrant background') uitgevoerd tussen 1999 en 2001 en betrekking hebbend op drie landen en de Europese Conferentie over Migrant Children with Special Educational Needs, die in Kopenhagen plaats vond op 7 en 8 juni 1999.



Dit wetende, zou het totaal verkeerd zijn om te concluderen dat er in Europa geen onderzoek is verricht naar potentiële dubbele onderwijskundige nadelen waarmee leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond geconfronteerd worden. Er zijn inderdaad wel enkele belangrijke onderzoeken en analyses uitgevoerd, maar deze blijven beperkt tot een lokale of nationale focus.

De rest van dit hoofdstuk beschrijft de belangrijkste uitkomsten die uit deze onderzoeken naar voren komen. Het moet benadrukt worden dat de analyse met opzet gericht is op werk dat juist de combinatie van de twee onderwerpen immigratie/allochtone herkomst en onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften onderzoekt. Daarom is, hoewel ook interessant voor dit project, de enorme hoeveelheid van onderzoek uitgevoerd en gepubliceerd over de situatie van leerlingen met een allochtone achtergrond op school zoveel mogelijk uitgefilterd als niet ook onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften werd besproken.

Voordat de gemeenschappelijke uitkomsten uit de voor het Agencyproject bestudeerde publicaties beschreven worden (paragraaf 1.3), beschrijven we eerst de aspecten waar controversen over bestaan, en vragen waarvoor verschillende benaderingen en uitkomsten gevonden zijn in de literatuur (paragraaf 1.2). In beide volgende paragrafen worden alle uitkomsten beschreven in lijn met de vijf kerngebieden die voor de projectanalyse zijn vastgelegd.

1.2 Controversen en debatten

1.2.1 Doelgroep

Er bestaat geen Europese overeenstemming over de terminologie die gebruikt wordt om leerlingen met een allochtone achtergrond vast te stellen. Sommige analyses gebruiken de term 'etnische minderheid' of 'etnische minderheidsgroepen' (UNESCO, 1994, SIOS, 2004; Lindsay, Pather en Strand, 2006; Rosenqvist, 2007) terwijl anderen de termen 'migranten' (OESO, 2007; Europese Commissie, 2008), 'immigranten' (OESO, 2006; Eurydice, 2004), 'tweetalige leerlingen' of 'minderheidsgroepen' (Raad van Europa, 2006) gebruiken. Tegenwoordig worden de meeste kinderen in Europa geboren in het land waarin ze wonen en onderwijs ontvangen. In gebieden in de buurt van Europese grenzen echter, vormen migranten op doorreis (zij die niet van plan zijn zich in het Europese land te vestigen waar ze het eerst aankomen, hoewel ze



daar wel lang kunnen verblijven) een toenemende realiteit. Daarom kan het gebruiken van termen die gerelateerd zijn aan bepaalde vormen van 'migratie' problematisch zijn.

De diversiteit in en gebrek aan overeenstemming over de gebruikte terminologie weerspiegelt verschillende benaderingen – op het niveau van beleid en praktijk – voor het fenomeen migratie waarvoor Europese landen gekozen hebben. Deze verschillen weerspiegelen ook de duidelijke historische achtergrond van ieder land. Het doel van deze analyse was niet te verkennen welke verschillen er bestaan op het niveau van definities. De analyse is juist gericht op hoe aan de behoeften van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond kan worden voldaan.

1.2.2 Bestaande gegevens

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het momenteel onmogelijk is om een globaal en vergelijkbaar statistisch beeld te krijgen van het aantal leerlingen met een allochtone achtergrond in het onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften in Europa. Uit onderzoeken blijkt dat het nauwelijks mogelijk is om landenstatistieken te verzamelen over migratie op internationaal niveau, omdat de nationale systemen voor gegevensverzameling niet op elkaar zijn afgestemd.

Zoals Poulain, Perrin en Singleton (2006) vermelden: 'er wordt algemeen erkend dat het niet makkelijk is om gegevens over migratie te verzamelen, en dat systemen voor het verzamelen van gegevens, evenals de gebruikte definities om migratie en aanverwante zaken te bepalen in landen aanzienlijk uiteenlopen' (blz. 77). Ze gaan verder met: '... Vanuit een statistisch oogpunt is op internationaal niveau geen geschikte indicator aangewezen om de bevolking met een buitenlandse of allochtone achtergrond te tellen ... Gegevens die als betrouwbaar worden gezien zijn niet noodzakelijkerwijs vergelijkbaar op EU-niveau, door de verscheidenheid aan gebruikte gegevensbronnen, definities en begrippen' (blz. 373).

Volgens Fassmann (in Pfliegerl, 2004) betreft immigratie tegenwoordig niet meer slechts een kleine populatie, dit in tegenstelling tot de jaren vijftig. Er moet zeer voorzichtig worden omgegaan met statistieken betreffende de immigratiestroom, omdat de ware omvang van immigratie vaak onderschat wordt. Fassmann heeft gesteld dat in 2002 de positieve netto migratie in Europa hoger



was dan in de VS, hoewel de VS vaak gezien wordt als een belangrijk immigratieland.

De analyse die door het Agency is uitgevoerd heeft geprobeerd om een beeld van de werkelijke situatie vast te stellen. De gegevens, vooral op lokaal niveau, worden weergegeven in hoofdstuk 2.

1.2.3 Onderwijsmaatregelen

Er wordt verschillend gedacht over strategieën om de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te verbeteren.

De belangrijkste controverse die uit het literatuuronderzoek naar voren kwam betrof de plaats en de rol van de moedertaal van de leerling op school. Er is geen algemene overeenstemming over het gebruik van de moedertaal van de leerling op school: sommige onderzoekers zijn voor tweetalig onderwijs, maar anderen beargumenteren dat leerlingen alleen de taal van het gastland op school (en soms zelfs binnen het gezin) zouden moeten gebruiken.

Het gebruik van de moedertaal van een leerling op school kan beschouwd worden als ondersteuning voor de leerling, maar het kan net zo goed het risico inhouden dat leerlingen die dezelfde buitenlandse taal spreken worden buitengesloten door de groep die de taal van het gastland spreekt. De multi-linguïstische benadering voor alle leerlingen (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot en de Pietro, 2003) is een nieuwe sociale en didactische manier om alle talen op school te erkennen en alle kinderen aan diversiteit bloot te stellen.

Een ander punt van discussie in de literatuur betreft beroepsprofielen. Enkele onderzoeken concluderen dat het voor een goed contact niet nodig is dat professionals veel kennis hebben over de culturele achtergrond van de leerling of zijn gezin. 'Men hoeft niet alles te weten over de culturele achtergrond van iemand om goed contact te hebben en iemand goed te laten presteren ... Men hoeft geen expert te zijn op het gebied van 'cultuur' of verschillende talen. Maar men moet iemand en zijn/haar cultuur wel onvoorwaardelijk tegemoet treden ... wat zwaarder weegt is waarin mensen overeen komen, dat wat hetzelfde is voor iedereen' (SIOS, 2004, blz. 64).

Andere documenten zijn juist sterk voor interventie door professionals met dezelfde etnische achtergrond als die van de



leerling of het gezin: 'Liefst alleen tweetalige of uit twee culturen afkomstige medewerkers, of anders ten minste medewerkers met een breed begrip van de belangrijkste kenmerken van de culturele achtergrond en taal zouden met tweetalige kinderen mogen werken' (Rapport van de Europese Conferentie over Migrant Children with Special Educational Needs gehouden in Kopenhagen in juni 1999, blz. 7).

Leman (1991) noemt de aanwezigheid van leraren uit de allochtone gemeenschap als een belangrijke interculturele factor: deze leraren kunnen een overbruggings- en een taalfunctie hebben binnen de gemeenschap van herkomst. Verkuyten en Brug (2003) benadrukken ook dat leraren met verschillende etnische achtergronden een extra gezichtspunt kunnen opleveren binnen de school en als rolmodel kunnen fungeren.

Ondanks deze verschillen toont de Europese literatuur over de onderwijssituatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond een aantal gemeenschappelijke uitkomsten en conclusies. Deze staan vermeld in de volgende paragraaf.

1.3 Belangrijkste gemeenschappelijke uitkomsten uit het geanalyseerde werk

1.3.1 Bestaande gegevens

Het eerste element waarover de verschillende geanalyseerde onderzoeken het eens zijn is het feit dat er een discrepantie is in de verhoudingen waarin leerlingen met een allochtone achtergrond vertegenwoordigd zijn binnen het speciaal onderwijs. Sommige lokale en nationale studies (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather en Strand, 2006; Werning, Löser en Urban, 2008) constateren een aanzienlijke vooringenomenheid bij het assessment van leerlingen met een allochtone achtergrond die leidt tot een onder- dan wel oververtegenwoordiging in het speciaal onderwijs. Internationale onderzoeken bevestigen deze trend waarbij 'immigranten en minderheidsgroepen onevenredig instromen in instellingen voor het speciaal onderwijs' (OESO, 2007, blz. 156).

Zoals het Europees Waarnemingscentrum voor racisme en vreemdelingenhaat heeft opgemerkt, is 'in verschillende lidstaten van de EU een oververtegenwoordiging van migrantenleerlingen en leerlingen van etnische minderheden in scholen voor speciaal



onderwijs gewoon ... Als men veronderstelt dat de verdeling van leerlingen met beperkingen gelijk is in alle etnische groepen, is de oververtegenwoordiging van migrantenleerlingen en leerlingen van etnische minderheden in deze klassen een aanwijzing dat een deel van deze leerlingen ten onrechte in deze klassen geplaatst is' (Europees Waarnemingscentrum voor racisme en vreemdelingenhaat, 2004, blz. 28). Studies die zijn uitgevoerd in de VS bevestigen deze trend. Zoals Losen en Orfield (2002) die beargumenteren dat oneigenlijke praktijken in zowel reguliere klassen als klassen in het speciaal onderwijs geleid hebben tot oververtegenwoordiging, misclassificatie, en achterstelling van (vooral zwarte) minderheidsleerlingen' (blz. xv).

Onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs komt vooral voor bij leerlingen met een verstandelijke beperking en leerproblemen. Mogelijke redenen die in de literatuur hiervoor worden gegeven zijn vaker optredende problemen met sociaal gedrag binnen de allochtone populatie en etnische minderheidsgroepen, het gebrek aan vroeghulp of gezondheidszorg voor deze groepen, het bestaan van vooroordelen binnen de gastmaatschappij t.a.v. mensen met een allochtone achtergrond, en ten slotte, problemen bij het vaststellen van de behoeften en vaardigheden van leerlingen met een allochtone achtergrond.

Het blijft een probleem om leerproblemen te onderscheiden van taalproblemen. Bijvoorbeeld, 'de ondervertegenwoordiging van alle Aziatische groepen en Chinese leerlingen bij specifieke leerproblemen en autismspectrumstoornissen zou kunnen suggereren dat er soms problemen zijn bij het onderscheiden van leerproblemen van zaken die samenhangen met Engels als tweede taal' (Lindsay, Pather en Strand, 2006, blz. 117). Ook Salameh (2003; 2006) stelt, 'tweetaligheid is nooit de oorzaak van taalproblemen. Een tweetalig kind met taalproblemen heeft deze problemen in beide talen: de moedertaal en taal van het gastland'.

Onderzoek onderstreept ook het feit dat armoede een sterk effect heeft op de plaatsing van leerlingen in het speciaal onderwijs. Samenhangend met de lage sociaaleconomische omstandigheden waarin sommige immigranten en etnische minderheden leven, kunnen gezondheidsproblemen optreden die de ontwikkeling van deze kinderen beïnvloeden. Armoede is daarom een risicofactor voor



het later optreden van sommige specifieke onderwijsbehoeften. Dit vormt de basis van de sociaaleconomische deprivatie theorie, die stelt dat leerlingen met een allochtone achtergrond met dezelfde problemen te maken hebben als autochtone leerlingen met een gelijke sociaaleconomische status (Nicaise, 2007).

Uit de gegevens zou kunnen worden afgeleid dat de onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs verklaard kan worden door het feit dat de vertegenwoordiging van etnische minderheden groter is op lagere sociaaleconomische niveaus van de Europese maatschappij. Zoals Werning, Löser en Urban (2008) stellen, 'de situatie van kinderen en hun gezinnen met een allochtone achtergrond kan worden voorgesteld als uitsluiting op verschillende systemen. De uitsluiting van de gezinnen van het burgerschap en hun marginalisatie bij mogelijkheden om deel te nemen aan het economische systeem en hun toegang tot de arbeidsmarkt zijn verbonden met de sterke beperkingen in het potentieel van hun kinderen om succes te halen in het onderwijs' (blz. 51).

Deze situaties moeten echter zorgvuldig geanalyseerd worden, zoals ook door Lindsay, Pather en Strand (2006) benadrukt wordt 'Sociaaleconomische achterstelling (armoede) en geslacht hebben een sterker verband dan etniciteit met het voorkomen van specifieke onderwijsbehoeften en van bepaalde categorieën van specifieke onderwijsbehoeften. Echter, na controle voor de effecten van sociaaleconomische achterstelling, geslacht en klas, is er nog steeds een significante over- en ondervertegenwoordiging van de verschillende etnische minderheidsgroepen ten opzicht van witte Britse leerlingen' (blz. 3).

De onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs zou er op kunnen wijzen dat in sommige gevallen het regulier onderwijs heeft gefaald om tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerlingen. Dit heeft ertoe geleid dat onderzoekers twifelen aan de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met een allochtone achtergrond in het reguliere onderwijssysteem. In de literatuur worden vooral de volgende twee aspecten kritisch bekeken: aan de ene kant, het verwijsbeleid en de assessments en aan de andere kant de onderwijsmethoden voor kinderen met een allochtone achtergrond.



Analyses die in verschillende Europese landen zijn uitgevoerd op dit onderwerp constateerden een andere belangrijke trend: individuele mensen met SEN of een allochtone achtergrond worden door andere mensen (maatschappelijk werkers, schoolprofessionals, andere leerlingen, enz.) gezien als vertegenwoordigers van hun groep. Met andere woorden, er schijnt een neiging te bestaan om leerlingen met een allochtone achtergrond of met SEN te categoriseren en te behandelen op basis van vooroordelen over de 'groep' waartoe ze behoren. Deze vooroordelen verbergen de ware persoon, daar de individuele leerlingen een symbool worden voor de collectieve groep en de groep wordt geassocieerd met zorg en ondersteuning (in het geval van mensen met SEN) of met cultuur en religie (in het geval van immigranten en etnische minderheden). Deze neiging is betreurenswaardig, aangezien mensen natuurlijk geen vertegenwoordigers zijn van een gehele cultuur of de hele groep. Het indelen in categorieën en vooroordelen over de 'groep' overschaduwden de ware persoon in kwestie en maken hem/haar onbelangrijk, waardoor een marginalisatieproces ontstaat (SIOS, 2004).

1.3.2 Onderwijsvoorzieningen

De geanalyseerde onderzoeken en publicaties over het onderwerp suggereren ook dat de onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs veroorzaakt zou kunnen worden door het feit dat de pedagogiek en onderwijsmethoden die in het reguliere onderwijs gebruikt worden niet tegemoetkomen aan de behoeften van deze bepaalde groep.

Literatuur over de situatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond suggereert dat leraren zich niet realiseren hoezeer hun onderwijs is ingebed in hun eigen cultuur. Leermethoden en de houding van leerlingen variëren enorm per cultuur. In sommige maatschappijen is het normaal dat leerlingen leren door de interactie met leraren, terwijl in andere culturen kinderen volwassenen niet direct horen aan te spreken, maar leren door te luisteren naar volwassenen die met elkaar spreken. Daarom zouden leraren zo veel mogelijk moeten uitleggen wat de culturele achtergrond van hun lesmethoden is en duidelijk moeten maken wat van leerlingen verwacht wordt. In plaats van te neigen naar het verminderen van de moeilijkheidsgraad van de gegeven taken aan leerlingen met een allochtone achtergrond (vooral als de taal van het gastland niet de moedertaal is) zouden leraren moeten proberen om hen meer



vertrouwd te maken met de activiteiten die in de klas worden ondernomen (Verslag van de Europese Conferentie over Migrant Children with Special Educational Needs, Kopenhagen, juni 1999).

1.3.3 Ondersteunende maatregelen

Literatuur over het onderwijs van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond benadrukt ook de belangrijke rol van gezinnen. Analyses wijzen uit dat gezinnen van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond in het algemeen niet zo veel gebruik maken van ondersteunende diensten als mogelijk zou zijn. De redenen die hiervoor vooral worden aangegeven zijn onder andere dat het gezin van de leerling de taal van het gastland niet spreekt, dat het gezin het systeem en de diensten die worden aangeboden aan de bevolking niet voldoende begrijpt, of er in het land van oorsprong niet aan gewend is dat deze diensten worden aangeboden, het gezin van de leerling is bang dat ze het land zal worden uitgezet als het 'excessief' gebruik maakt van de diensten.

Daarom is het belangrijk om uitgebreide informatie te verschaffen aan gezinnen van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Die informatie moet er voor zorgen dat ouders begrijpen hoe het land van verblijf denkt over specifieke onderwijsbehoeften, hoe het onderwijssysteem er uit ziet en wat de onderwijskundige benadering is in het land van verblijf. Vanaf het begin zou heldere en duidelijke informatie aan de gezinnen ter beschikking moeten worden gesteld. Indien noodzakelijk zou dit gedaan moeten worden via een tolk of een medewerker die de taal van het gezin spreekt. Het gebruik van verschillende soorten materialen (foto's van leerlingenactiviteiten, enz.) zou een soepele informatiestroom tussen de school en het gezin van de leerling kunnen ondersteunen. Ook discussiegroepen voor de gezinnen werken goed en hebben daarbij het voordeel dat er banden ontstaan tussen de ouders waardoor isolatie van gezinnen van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond vermeden kan worden.

Onderzoek geeft aan dat de informatiestroom geen eenrichtingsverkeer moet zijn van de school naar de gezinnen. Gezinnen moeten ook de school van informatie voorzien over hun kind en moeten worden geraadpleegd over en betrokken worden bij de besluitvorming over hun kind. Zoals aangegeven door de Europese Conferentie over Migrant Children with Special Educational



Needs in Kopenhagen in juni 1999, hangt succesvol onderwijs van een leerling met een andere etnische achtergrond voor een groot deel af van samenwerking, raadpleging en wederzijds begrip tussen ouders en leraren. Het beroep van leraren moet gedemythologiseerd worden en de ouders moeten toegang krijgen tot de bottom-up besluitvorming in de school' (Conferentierapport, blz. 15).

In het algemeen zouden gezinnen als partners gezien moeten worden. Onderzoeken over dit onderwerp benadrukken dat de hele familie bij school betrokken zou moeten worden, niet alleen de ouders, maar ook de kinderen, de grootouders en de overige familie. Sommige analyses laten ook zien dat, vooral binnen de context van gezinnen met een allochtone achtergrond, het hebben van een kind met SEN een sterke invloed heeft op de gezinsstructuur, soms leidt dat tot veranderingen binnen de rollen van de gezinsleden (SIOS, 2004).

Kort samengevat is het de rol van de professionals om er zorg voor te dragen dat er een goed contact is met de gezinnen en om culturele geschillen te vermijden. Zoals Moro (2005) stelt: 'voor de kinderen van immigranten draagt iedere techniek die geen rekening houdt met hun culturele individualiteit alleen maar bij aan het versterken van de kloof die bestaat tussen hun twee referentiewerelden. We dragen hierdoor bijkomend aan bij hun de facto uitsluiting van de maatschappij en tot hun marginalisatie. Het rekening houden met hun culturele achtergrond leidt daarentegen tot het ruimte bieden aan individuele behandelingsstrategieën, het leerproces en deelname aan de samenleving' (blz. 21).

Uit literatuur blijkt dat een positieve benadering bij het betrekken van leerlingen en hun ouders, gericht op succes, overwogen moet worden. Het prijzen van de sociaalculturele, cognitieve en talige diversiteit van gezinnen en hun leerlingen is belangrijk, niet alleen om een mogelijk discriminerende houding te bestrijden, maar ook om de eigenwaarde en motivatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te vergroten.

Ten slotte onderstreept literatuur het feit dat om deze taak te kunnen vervullen en om met succes de uitdagingen die de nieuwe schoolpopulatie stellen aan te kunnen, professionals goed opgeleid moeten zijn. Alle analyses die zijn uitgevoerd over de onderwijssituatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond



tonen het cruciale belang aan van opleiding van professionals om de assessmentprocessen, de kwaliteit van het aangeboden onderwijs en de samenwerking met de gezinnen en leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te verbeteren. Om aan de behoeften van de nieuwe schoolpopulatie te voldoen, is er een groeiende behoefte aan bijscholing en aan de ontwikkeling van onderwijsmethoden door de medewerkers van de school. Bovendien moeten de verschillende beroepskrachten met elkaar samenwerken om aan de behoeften van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te voldoen, niet alleen de leraren, maar ook de psychologen, ondersteunend personeel, gezondheidswerkers, enz.

De belangrijkste conclusie die getrokken kan worden uit de analyse van het, vooral in Europa, gepubliceerde werk over onderwijs aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond is dat ondanks het feit dat dit veld steeds zichtbaarder wordt op de agenda van beleidsmakers en beroepskrachten die actief zijn in het speciaal onderwijs, de hoeveelheid onderzoek en analyses gewijd aan deze specifieke kwestie verhoudingsgewijs erg beperkt is. Meestal wordt slechts aan een van de twee besproken factoren aandacht besteed: het onderwijs aan leerlingen met SEN, of het onderwijs aan leerlingen met een allochtone achtergrond. Heel weinig onderzoek is verricht naar de combinatie van deze twee onderwijsaspecten.

Het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk in Europese landen lijken dezelfde eensporige benadering te volgen. Analyses laten zien dat ondersteuning aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond vaak slechts een van de twee karakteristieken van de doelgroep aanpakt. Er wordt of aandacht besteed aan de specifieke behoeften van de leerling of aan zijn/haar allochtone achtergrond. Programma's opgesteld om leerlingen met een allochtone achtergrond de taal van het gastland te leren, besteden meestal geen aandacht aan SEN. Aan de andere kant houden de assessmentinstrumenten en -methoden gericht op het bepalen van de vaardigheden van de leerling geen rekening met de culturele identiteit van de leerling.

Al het onderzoek dat is verricht naar de onderwijssituatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond concludeert dat verdere ontwikkelingen in dit veld nodig zijn: dit vereist reflectie over nieuw beleid en praktijk om aan de behoeften van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te voldoen. Om dit te bereiken is



het nodig dat meer onderzoek en analyses worden uitgevoerd in dit veld.

1.3.4 Assessment

In verband met de belangrijke onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in het speciaal onderwijs vinden we in een aantal onderzoeken twijfels over de kwaliteit van (vooral de aanvankelijke) assessmentprocedures voor leerlingen met een allochtone achtergrond (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Deze assessmentinstrumenten en -methoden vinden meestal hun oorsprong in de cultuur en de scholing van het land van verblijf van de leerling. De assessmentprocedures zijn daarom cultureel vooringenomen. Kinderen met een andere cultuur dan het land van verblijf hebben minder kans om de culturele verwijzingen die impliciet aanwezig zijn in het assessmentmateriaal te decoderen. Daarom vinden we in de literatuur aanbevelingen dat het assessmentmateriaal en de werkwijzen nader bekeken moeten worden om duidelijkheid te verschaffen over eventuele aanwezige culturele verwijzingen.

Een van de belangrijkste en opvallendste culturele barrières waarmee leerlingen met een allochtone achtergrond te maken krijgen bij een assessment, die herhaaldelijk wordt aangestipt in de literatuur, heeft te maken met de taal die gebruikt wordt voor het bepalen van de vaardigheden en behoeften van een leerling. Zoals Landon (1999) illustreerde aan de hand van dyslexie op de in Kopenhagen gehouden Europese Conferentie over Migrant Children with Special Educational Needs: 'we moeten de moeilijkheden die deze studenten ervaren verwijderen voordat we degenen met perceptuele of cognitieve problemen kunnen vinden. Het aantal tweetalige kinderen dat verdacht wordt van dyslexie is veel lager dan onder autochtonen: in werkelijkheid hebben leerlingen leesproblemen maar niemand stelt een goede diagnose ... Leraren zien het probleem niet omdat ze niet weten hoe ze een assessment moeten afnemen' (Conferentierapport blz. 18).

Sommigen dringen er op aan dat tweetalige leerlingen met een allochtone achtergrond een volledig tweetalig initieel assessment zouden moeten ondergaan en/of dat dit afgenomen moet worden door professionals die goed op de hoogte zijn van de taal en



culturele achtergrond van de leerling (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

In sommige gevallen is het zeker mogelijk een initieel assessment uit te voeren zonder taal te gebruiken. Er zijn echter culturele verschillen (bijv. op het niveau van kleurbepaling of van de leercontext, zoals aangegeven door Salameh, 2006) die het non-verbaal assessment beïnvloeden als daar geen rekening mee wordt gehouden. Hoofdstuk 2 gaat dieper in op het gebruik van non-verbaal assessment.

Ten slotte toont de analyse van onderzoeken aan dat assessment alomvattend moet zijn, dit houdt in dat het rekening moet houden met de gehele situatie van de leerling; de omstandigheden die hebben geleid tot de migratie van het gezin, taal, cultuur, situatie waarin de gemeenschap zich bevindt in het land van verblijf, thuisomgeving, enz.

De analyse uitgevoerd door het Agency (Watkins, 2007) over Assessment in Inclusieve Settings liet zien dat de meeste Europese landen de laatste jaren anders zijn gaan denken over formatief¹ assessment; de zwakke punten zijn naar voren gekomen. Als gevolg hiervan is de focus van formatief assessment verbreed om meer dan alleen de curriculumgebonden inhoud te omvatten. Tegelijkertijd zijn formatieve assessment procedures steeds meer in samenwerking met de leerling, zijn/haar ouders en de leraren ontwikkeld, in plaats dat het wordt uitgevoerd door professionals van buiten de klas. Het Agencyproject heeft uitgewezen dat deze benadering voor de meeste landen nog steeds het doel is dat zij willen bereiken met het initiële assessment voor specifieke onderwijsbehoeften.

¹ Zoals gedefinieerd in het Agency assessment project, beslaat '*formatieve assessment*' procedures die uitgevoerd worden in de klas, vooral door leraren en door professionelen die met leraren samenwerken die aan de basis staan van de besluitvorming over de onderwijsmethoden en de volgende stappen in het leren van een leerling. '*Initieel assessment*' omvat de onderkenning van mogelijke SEN bij een leerling, leidend tot de verzameling van systematische informatie die gebruikt kan worden bij het ontwikkelen van een profiel van sterke en zwakke punten en behoeften die de leerling heeft. Initieel assessment van SEN kan verbonden worden met andere assessmentprocedures waarbij ook professionelen van buiten de reguliere school betrokken kunnen worden.



2. LANDENINFORMATIE

Het doel van dit hoofdstuk is een synthese te geven van de landenrapporten die met betrekking tot de vijf kerngebieden (definitie van de doelgroep, gegevens, onderwijsaanbod, ondersteunende maatregelen en assessment) van de projectanalyse is voorbereid. Het hoofdstuk is gebaseerd op informatie en gegevens over het onderwijs aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond verzameld (d.m.v. een vragenlijst) door landenexperts in samenwerking met de verschillende betrokken diensten, gemeenten en scholen en die de lokale en nationale situatie weergeeft. Hoewel ook gekeken is naar zaken die de nationale situatie weergeven, is de verzamelde informatie vooral gericht op informatie over de lokale situatie. Dit hoofdstuk bevat ook gegevens over het percentage van de bevolking met een allochtone achtergrond en het percentage leerlingen met een allochtone achtergrond in de schoolpopulatie, in de verschillende landen. Gegevens over het percentage leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond worden niet gegeven omdat de verstrekte informatie in de landenrapporten hiervoor te beperkt was.

Meer gedetailleerde informatie over specifieke nationale en lokale gegevens, kwesties en vraagstukken op het gebied van de situatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond in de verschillende deelnemende landen is te vinden in de landenrapporten op het website van het Agency gewijd aan het thematische project: www.european-agency.org/agency-projects

Een synthese van de antwoorden op de vragen wordt hieronder gegeven.

2.1 Doelgroep

Er is een aanzienlijke immigrantenstroom in Europa en kwesties betreffende 'migratie' staan in veel landen toenemende mate in de belangstelling. Volgens de landenrapporten worden er in Europa verschillende definities gehanteerd voor de term 'immigrant'. De meeste landen gebruiken de term 'immigrant', 'buitenlander' of 'vreemdeling' met betrekking tot de plaats van geboorte van de persoon en zijn/haar ouders, hun nationaliteit en de taal die thuis gesproken wordt.



Landen met een lange immigratietraditie maken onderscheid tussen:

- Nieuwkomers en/of eerste generatie immigranten, als leerlingen en/of hun ouders niet in het gastland geboren zijn;
- Tweede generatie immigranten zijn geboren in het gastland, maar hun ouders zijn in een ander land geboren; en
- Derde of vierde generatie immigranten, die geboren zijn in het gastland en waarvan tenminste een van de ouders ook in het gastland is geboren en die de nationaliteit van het gastland verworven kunnen hebben. In de meeste gevallen worden deze oudere generaties niet meer als 'immigrant' beschouwd, maar als 'leerlingen met een andere etnische achtergrond', behorende tot 'minderheidsgroepen' of 'etnische groepen'.

Binnen de onderwijscontext van veel landen is de wetgeving die betrekking heeft op leerlingen met een allochtone herkomst, evenals de praktijk, gebaseerd op een meer onderwijskundig georiënteerde benadering die overeen komt met de taalvaardigheden van de leerling: tweetalige/meertalige leerlingen, of leerlingen met een andere moedertaal dan die van het land van verblijf. Deze definitie komt overeen met alle leerlingen die meer dan een taal moeten verwerven tijdens hun kindertijd.

Voor het doel van de analyse, en zoals ook al aangegeven in de introductie, werden landenexperts gevraagd informatie te verschaffen over alle leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond (nieuw aangekomen immigranten, evenals leerlingen die behoren tot etnische minderheidsgroepen).

In lijn met de immigratiepatronen in Europa, kunnen landen in verschillende groepen worden opgedeeld:

- Landen met een lange immigratietraditie, gerelateerd aan hun industriële en economische kenmerken en/of koloniaal verleden (bijv. België, Denemarken, Duitsland, Frankrijk, Koninkrijk, Luxemburg, Nederland, Oostenrijk, Verenigd Zweden, Zwitserland).
- Landen waar immigratie een relatief nieuw fenomeen is, opkomend in de laatste decennia van de 20^{ste} eeuw, zoals Finland, IJsland, Noorwegen, of landen die voorheen emigratielanden waren zoals Cyprus, Griekenland, Italië, Malta, Portugal, Spanje.

- Nieuwe EU-landen zoals Estland, Hongarije, Litouwen, Polen, Tsjechië die vooral asielzoekers of vluchtelingen ontvangen vanuit landen uit het Midden-Oosten en immigranten uit landen van de voormalige Sovjet-Unie.

Immigranten die zich in Europa gevestigd hebben zijn uit veel verschillende landen afkomstig, maar kunnen in drie hoofd-categorieën verdeeld worden, voormalige burgers van de Europese Unie (EU), Europees Economische Ruimte (EER) of Zwitserland; asielzoekers, vluchtelingen en voormalige burgers uit Noord-Afrika; en voormalige burgers uit andere landen.

Het percentage van de bevolking met een allochtone achtergrond varieert veel binnen de Europese landen. Sommige landen hebben ongeveer 1% immigranten (bijv. Polen, Litouwen). In andere landen heeft ongeveer 40% van de bevolking een allochtone achtergrond (bijv. Luxemburg). Landengegevens zijn moeilijk te vergelijken door:

- De verschillende definities van de term 'immigrant';
- De verschillende procedures voor naturalisatie binnen de landen;
- Het feit dat gegevens betrekking hebben op lokale of nationale situaties of beiden;
- De gegevens niet altijd in hetzelfde jaar verzameld zijn (2005, 2006 of 2007).

Met deze restricties in gedachte, laat tabel 1 zien dat in het merendeel van de landen tussen 6–20% van de totale bevolking een allochtone achtergrond heeft.

Tabel 1 Percentage van de bevolking met een allochtone achtergrond (gegevens gebaseerd op landenrapporten voor het jaar 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Denemarken	België	Duitsland	Luxemburg*
Finland	Cyprus	Engeland	Zwitserland
Hongarije	Griekenland	Estland	
Litouwen	IJsland	Frankrijk	
Malta	Italië	Letland	
Polen	Noorwegen	Nederland	
Portugal	Spanje	Oostenrijk	
Tsjechië		Zweden	

*meer dan 40%



Het aantal verschillende talen dat door de leerlingen en hun gezinnen met een allochtone achtergrond gesproken wordt, varieert enorm per land of gemeente: van 18 tot meer dan 100 verschillende talen in sommige landen.

Een groot percentage van de bevolking heeft een allochtone achtergrond. In sommige landen/gemeenten is meer dan de helft van de plaatselijke bevolking afkomstig uit niet-Europese landen (bijv. Turkije, Irak, Somalië, Rusland, Pakistan, Brazilië, Oekraïne, Marokko, enz.).

Voor landen zoals Zweden bestond de meerderheid van de immigranten uit economische migranten uit Europa op zoek naar betere werk- en levensomstandigheden. Dit gold tot 1970, voor andere landen tot 1990. Hierna nam het aantal vluchtelingen vanuit het Midden-Oosten en inwoners vanuit Oost-Europa en de voormalige Sovjet-Unie enorm toe.

Deze gegevens verschillen per land, maar in het algemeen kan gesteld worden dat in Europa momenteel sprake is van een groei van de groep sociaaleconomische immigranten. Dit wordt versterkt door het vrije verkeer van Europese inwoners binnen de EU grenzen.

2.2 Bestaande gegevens over leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond

Veel landen die bij het project betrokken zijn rapporteerden dat er momenteel een gebrek is aan gegevens over leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Verschillende overheidsinstanties hebben verschillende verantwoordelijkheden en er is geen gecoördineerde benadering voor het verzamelen van gegevens. Er zijn ook andere redenen voor het gebrek aan gegevens. Sommige landen houden geen officiële statistieken bij van de etnische afkomst van mensen, anders dan hun nationaliteit en geboorteland, omdat het verboden is om gegevens te registreren over ras, etniciteit, beperking of religie. In andere landen worden er geen systematische gegevens bijgehouden over leerlingen met SEN of leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond op nationaal of lokaal niveau. In sommige gemeenten is het aantal leerlingen met een allochtone achtergrond zo klein dat het niet nodig is, noch relevant, om informatie te verzamelen. De meest praktische manier om momenteel aan gegevens te komen is via de school, zij hebben



immers de kinderen. Sommige gemeenten verzamelen deze gegevens, maar nationale statistieken zijn niet betrouwbaar.

Uit de lokale en/of nationale gegevens die door de landenexperts verzameld zijn blijkt dat het percentage leerlingen met een allochtone achtergrond in de Europese landen enorm verschilt. Dit is ook het geval per gemeente en/of per school binnen hetzelfde land. Nogmaals, landengegevens zijn slecht te vergelijken door de verschillende definities van de term ‘immigrant’ en het feit dat de gegevens lokale of nationale situaties weergeven, of beiden.

Met deze bezwaren in het achterhoofd, blijkt uit tabel 2 dat in het merendeel van de deelnemende landen het percentage leerlingen met een allochtone achtergrond tussen 6–20% van de leerplichtige leerlingen is (in Luxemburg is het meer dan 38%).

Tabel 2 Percentage leerlingen met een allochtone achtergrond in schoolpopulatie (leerplichtige leerlingen op lokaal niveau, schooljaar 2005/2006/2007)

1–5%	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Finland	België	Engeland	Duitsland
Hongarije	Cyprus	Estland	Luxemburg
Litouwen	Denemarken	Frankrijk	Zwitserland
Malta	Griekenland	Letland	
Polen	IJsland	Nederland	
Portugal	Italië*	Oostenrijk	
Tsjechië	Noorwegen	Zweden	
	Spanje		

*In Italië zijn de gegevens uit het schooljaar 2007/2008

De aantallen en verhoudingen van leerlingen/gezinnen met een allochtone achtergrond varieert aanzienlijk tussen gemeenten binnen een land en zijn vaak afhankelijk van de geografische locatie en de grootte van de gemeente betrokken bij de verzameling van de gegevens. De meeste gezinnen met een allochtone achtergrond wonen in grote steden, of in de buitenwijken van deze steden, door de veronderstelde betere werk- en onderwijsmogelijkheden in stedelijke gebieden. Als gevolg hiervan is het mogelijk dat de concentratie leerlingen met een allochtone achtergrond in hoofdsteden (bijv. Amsterdam, Athene, Brussel, Lissabon, Londen,



Madrid, Parijs, enz.) twee, of zelfs drie keer zo hoog is als het landelijke percentage.

Hoewel er voor dit onderzoek niet in alle deelnemende landen cijfers voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond beschikbaar waren, leverden sommige landen enkel gegevens op nationaal, federaal, regionaal, en/of lokaal niveau. Sommige landen (bijv. Cyprus, Duitsland, Italië, Litouwen, Luxemburg, Nederland, Oostenrijk, Spanje, Zwitserland) leverden sommige gegevens op zowel nationaal en federaal, regionaal of lokaal niveau. Andere landen (bijv. België, Finland, Frankrijk, Griekenland) leverden enkele gegevens op regionaal of lokaal/school niveau. In andere gevallen (bijv. Engeland, Portugal, Tsjechië) hadden de geleverde gegevens betrekking op nationaal niveau. De landengegevens die door de experts verzameld werden, hadden ofwel betrekking op het algemene aantal en percentage leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond op nationaal, federaal, regionaal en/of lokaal niveau, ofwel op specifieke aantallen en percentages in verschillende gemeenten en/of scholen. Deze gegevens zijn daarom niet eenvoudig te vergelijken en kunnen niet worden weergegeven in een tabel.

Meer gedetailleerde informatie over specifieke nationale en lokale gegevens uit de verschillende deelnemende landen is beschikbaar in de landenrapporten op de website van het Agency gewijd aan het project.

Op basis van bovengenoemde informatie blijkt uit veel landenrapporten een aanzienlijke onevenredigheid die van invloed is op leerlingen met een allochtone achtergrond en leidt tot hun onder- of oververtegenwoordiging in het onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften. In sommige landen is dit al meer dan 30 jaar een bron van grote zorg, bijvoorbeeld in het Engeland. In de jaren 70 was er bewijs voor een oververtegenwoordiging van kinderen die geplaatst waren op speciale scholen en die geëmigreerd waren naar Engeland vanuit de Caribische Eilanden. Andere landen (bijv. België, Denemarken, Finland, Noorwegen, Zweden) vermeldden in veel gemeenten verhoudingsgewijs meer leerlingen met een allochtone achtergrond in het onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en hun aantal groeit op hogere onderwijsniveaus (bovenbouw basisschool en hoger). Een onderzoek dat in 1998 werd uitgevoerd in Oslo wees uit dat leerlingen met een allochtone



achtergrond oververtegenwoordigd waren in alle vormen van het speciaal onderwijs (Nordahl en Øverland, 1998).

Ook is het percentage leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond op speciale scholen hoger dan leerlingen met SEN uit het gastland, en het omgekeerde is daarom ook waar in het reguliere onderwijs. Het landenrapport voor Zwitserland laat duidelijk zien dat deze oververtegenwoordiging de afgelopen 20 jaar continu is toegenomen en dat de gemiddelde toename van leerlingen met een allochtone achtergrond op speciale scholen veel hoger is dan de totale toename van leerplichtige leerlingen met een allochtone achtergrond in de leerplichtige leeftijd.

Een paradox lijkt op te treden als statische gegevens van deelnemende gemeenten/scholen (bijv. Oostenrijk, Finland, Griekenland) worden bekeken. Het wordt dan duidelijk dat op sommige scholen er meer leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond zijn dan leerlingen met SEN zonder allochtone achtergrond. In andere gemeenten/scholen lijkt het omgekeerde het geval.

Een mogelijke verklaring die door de landen wordt aangeleverd zou kunnen zijn dat alleen het toeval bepaalt hoeveel leerlingen met SEN een school bezoeken. Een andere mogelijkheid zou kunnen zijn dat sommige scholen de vooruitgang van leerlingen effectiever vaststellen dan anderen. Andere rapporten benadrukken dat het toenemende aanbod van speciale klassen en het groeiende aantal speciaal personeel het aanbod hiervoor beïnvloedt – als er aanbod is hebben de leraren de neiging hiervan gebruik te maken, vooral als zij geen verdere ondersteuning ontvangen. Een andere mogelijkheid, ten slotte, is dat op sommige scholen van leerlingen met een allochtone achtergrond gedacht wordt dat zij SEN hebben, terwijl er in werkelijkheid sprake kan zijn van een communicatieprobleem samenhangend met de taal. Oververtegenwoordiging komt vaak voor in relatie met problemen met het spreken en lezen van de taal (maar ook met andere factoren).

Aan de andere kant kan het voorkomen dat leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond niet als zodanig herkend worden, omdat de school problemen bij het leren, de taal, lezen en spelling verklaart door een gebrek aan competentie in de taal van het gastland. Het belangrijkste probleem lijkt te liggen bij het onderscheiden van



leerlingen met een allochtone achtergrond die behoefte hebben aan taalondersteuning in het onderwijs en leerlingen met een allochtone achtergrond die specifieke onderwijsbehoeften hebben.

Een recent nationaal onderzoek in Engeland onderzocht de totale leerlingenpopulatie op Engelse staatsscholen (ongeveer 6,5 miljoen leerlingen) en vond een nog veel complexere situatie (Lindsay, Pather en Strand, 2006). Kort samengevat varieerde de leerlingen van elke willekeurige etnische minderheidsgroep die gediagnosticeerd waren met SEN, of een bepaald type SEN, op een complexe manier. Enkele conclusies worden als belangrijk beschouwd. Ten eerste toonde dit onderzoek aan dat er een aanzienlijke variatie bestaat tussen etnische minderheidsgroepen op het gebied van sociaaleconomische achterstelling. Bijvoorbeeld, terwijl 14,1% van de witte Britse leerlingen in aanmerking kwamen voor gratis schoolmaaltijden (een ondersteuningsprogramma voor kinderen met een lagere sociaaleconomische achtergrond, gebruikt als indicator voor armoede), was dit het geval voor 30% van de zwarte Caribische leerlingen en 43,8% van de zwarte Afrikaanse leerlingen.

Ten tweede, na verdiscontering voor de invloed van de sociaaleconomische achtergrond, geslacht en leeftijd, vertoonde de waarschijnlijkheid van leerlingen uit verschillende etnische minderheidsgroepen die SEN hadden een interessant patroon. Vergeleken met de waarschijnlijkheid van witte Britse leerlingen voor het hebben van SEN, was het percentage van zwarte leerlingen met SEN niet beduidend verschillend. De waarschijnlijkheid van zwarte Caribische leerlingen op het hebben van gedrags-, emotionele en sociale problemen was echter 1,5 zo hoog. Leerlingen afkomstig van Pakistan en Bangladesh hadden minder kans dan witte Britse leerlingen op verschillende typen SEN. Vooral Pakistaanse leerlingen hadden echter een 2,5 keer grotere kans op slechthorendheid, visuele beperkingen en zware en meervoudige leerproblemen.

2.3 Onderwijsvoorzieningen

Uit de landenrapporten blijkt dat in de meeste Europese landen er een tendens is op het gebied van de toenemende immigratie om de integratie te bevorderen gebaseerd op de principes van mensenrechten en gelijke kansen. In meer praktische termen is dit beleid vastgelegd in voorzieningen voor mensen met een allochtone achtergrond en hun gezinnen, gericht op het leren van de taal van



het gastland, het vinden van een baan en integratie in de lokale gemeenschap. Deze voorzieningen bestaan o.a. uit taalcursussen, voldoende mogelijkheden voor algemeen en beroepsonderwijs, het verbeteren van de sociale en onderwijssituatie van meisjes en vrouwen, integratie in de lokale gemeenschap, wonen in een multiculturele omgeving en het vergroten van interculturele competenties, integratie door betrokkenheid bij sportactiviteiten, enz.

Binnen het kader van het algemeen onderwijsbeleid hebben leerlingen met een allochtone achtergrond in de meeste Europese landen dezelfde rechten op voorschools, basis- en voortgezet onderwijs als leerlingen van het gastland. Met andere woorden, dezelfde onderwijswetgeving en regelingen zijn van toepassing op alle leerlingen, inclusief leerlingen met een allochtone achtergrond.

In lijn met het algemene onderwijsbeleid, tonen de landenrapporten dat de voorzieningen voor leerlingen met SEN ook beschikbaar zijn voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Dus volgens de onderwijswetgeving en regelingen in de meeste Europese landen hebben leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond recht op hetzelfde soort onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en worden dezelfde onderwijsvoorzieningen en diensten aangeboden op nationaal, regionaal en lokaal niveau als aan leerlingen van het gastland. Leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond kunnen aanspraak maken op dezelfde diensten als andere leerlingen in de meeste bij het onderzoek betrokken landen.

Ook hebben zij recht op extra voorzieningen die in twee categorieën kunnen worden opgedeeld: de voorzieningen gericht op alle leerlingen met een allochtone achtergrond en de voorzieningen speciaal gericht op leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. In beide gevallen worden er in de verschillende landen voorzieningen aangeboden op nationaal, regionaal of zelfs lokaal niveau. Het type voorzieningen in elk van deze categorieën wordt beschreven in de paragrafen hieronder.

2.3.1 Voorzieningen gericht op leerlingen met een allochtone achtergrond

- Speciale opvangafdeling op lokaal of zelfs op schoolniveau om nieuwkomers te verwelkomen en wegwijs te maken;
- Voorbereidende of opvangklassen voor leerlingen met een allochtone achtergrond: vooral gericht op nieuwkomers en leerlingen



die de taal van het gastland onvoldoende beheersen. Leerlingen krijgen extra taalonderwijs om de taal te leren en vertrouwd te raken met de cultuur van het gastland, meestal tot een jaar. Hierna stromen de leerlingen door naar het type onderwijs dat het beste bij ze past;

- Asielzoekercentra: voor asielzoekers en vluchtelingen op locaties waar ook scholen zijn voor hun kinderen;
- Taalvaardigheidstesten van alle tweetalige leerlingen die scholen bezoeken om het taalniveau van de taal van het gastland te bepalen en de lessen aan de hand van de uitslag aan te passen;
- Intensieve taalcurssussen om de taal van het gastland te leren;
- Expertisecentrum voor multiculturalisme: er wordt, meestal op lokaal niveau, een school aangewezen om leerlingen met een allochtone achtergrond op te vangen;
- Culturele tolken: meestal leraren die de moedertaal van de leerling spreken die een culturele brug bouwen tussen gezinnen met een allochtone achtergrond en de schoolgemeenschap;
- Huiswerkactiviteiten: leerlingen hebben de mogelijkheid ondersteuning te krijgen bij het maken van huiswerk na schooltijd;
- Ondersteunend onderwijs: leerlingen hebben de mogelijkheid meer individuele begeleiding en ondersteuning te krijgen in een kleinere groep;
- Schoolassistenten: enkele van de schoolassistenten hebben een allochtone achtergrond en kunnen ondersteuning bieden in de moedertaal van de leerling;
- Tolkdiensten: beschikbaar voor gesprekken tussen medewerkers van de school en ouders met een allochtone achtergrond;
- Interculturele programma's voor alle kinderen: toegepast op verschillende onderwijsniveaus met als doel het ontwikkelen van sociale, cognitieve, affectieve en instrumentele vaardigheden, een veeltalig bewustzijn, vaardigheden in taal en communicatie;
- Verspreiding van informatie over school- en onderwijsdiensten naar ouders: dergelijke informatiefolders zijn meestal vertaald in verschillende talen (vooral de meest voorkomende buitenlandse talen);



- Aanvullende ondersteuning: gebruik van materialen voor intercultureel onderwijs, aanbieden van begeleiding bij onderwijs, ontwikkelen en gebruiken van aangepaste boeken en materialen, interactieve materialen op het internet, enz.;
- Interculturele training en bijscholing voor alle leraren.

Landenrapporten benadrukken het belang van middelen die worden meegebracht door leerlingen met een allochtone achtergrond en hun gezinnen om hun zelfbeeld en de onderdelen van hun identiteit te versterken en om hun motivatie om te leren te ontwikkelen.

In sommige landen is ondersteuning en instructie in de moedertaal in alle onderwijsvormen, vanaf voorschools tot en met het voortgezet onderwijs, wettelijk gegarandeerd. Dit naar aanleiding van onderzoek waaruit bleek dat onderwijs in de moedertaal, vooral bij de jongste leerlingen, de resultaten van de leerlingen verbetert. Indien nodig kunnen leerlingen ook in andere vakken onderwijs in de moedertaal krijgen. Het doel is om leerlingen te helpen hun zelfvertrouwen te versterken en hun ontwikkeling als tweetalige individuen met een multiculturele identiteit te bevorderen.

Hoewel in veel landenrapporten tweetalige instructie als een zeer positief initiatief wordt beschouwd, wordt de kloof tussen wettelijke verplichtingen en de huidige praktijk op dit gebied ook benadrukt, evenals verschillen in toepassingsstrategieën tussen de verschillende regio's/gemeenten van hetzelfde land.

2.3.2 Voorzieningen voor leerlingen met beperkingen/SEN en een allochtone achtergrond

Naast de bovengenoemde voorzieningen worden aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond ook extra, aan hun specifieke behoeften gerelateerde, diensten aangeboden. Dit zijn meestal dezelfde diensten als die worden aangeboden aan andere leerlingen met SEN, en zijn o.a.:

- Leerlingen bezoeken reguliere klassen en worden ondersteund door een leraar speciaal onderwijs in de klas;
- Leerlingen bezoeken reguliere klassen en worden voor beperkte perioden ondersteund door een leraar speciaal onderwijs buiten de klas;



- Leerlingen bezoeken reguliere klassen, maar gaan ook voor kortere of langere perioden naar een kleinere groep met een leraar speciaal onderwijs;
- De leerling en de leraar kunnen ondersteuning krijgen van een lokale dienst of andere specialisten;
- Leerlingen worden begeleid via de ontwikkeling en toepassing van individuele handelingsplannen;
- Leerlingen bezoeken full-time of part-time speciale klassen op scholen voor regulier onderwijs;
- Leerlingen bezoeken het speciaal onderwijs.

Het belangrijkste probleem dat wordt aangegeven in de meeste landenrapporten is dat deze maatregelen, acties of voorzieningen ofwel het aspect 'allochtone achtergrond' dan wel de 'SEN' component betreffen. Er zijn niet veel initiatieven en maatregelen die zowel competentie en expertise combineren op beide gebieden zodat ervoor gezorgd wordt dat de betreffende actie zowel wederzijds ondersteunend is als beantwoordt aan alle behoeften van de leerling. Dienstverleners, scholen, leraren en specialisten hebben weinig ervaring met leerlingen met een allochtone achtergrond in het algemeen. Nog minder zijn competent op beide gebieden. Er moet meer werk worden verricht om vaardigheden en werkmethoden te ontwikkelen die ervoor zorgen dat het dubbele probleem van het hebben van SEN en een allochtone achtergrond ondersteunen.

2.3.3 Verantwoordelijke diensten

Verschillende diensten zijn verantwoordelijk voor maatregelen, acties en initiatieven ten behoeve van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Het aanbod van deze diensten is in lijn met het gecentraliseerde of gedecentraliseerde algemene politieke en administratieve systeem evenals met het onderwijssysteem in de verschillende Europese landen.

In de meeste gevallen ligt de algemene verantwoordelijkheid bij het ministerie van Onderwijs, dat de algemene nationale doelen van het onderwijsbeleid en activiteiten vaststelt, de resultaten evalueert en de kwaliteitsontwikkelingen in dit veld ondersteunt. In sommige gevallen wordt dit werk uitgevoerd in samenwerking met andere verantwoordelijke ministeries (bijv. ministerie van immigratie en integratie).



Afhankelijk van de mate van decentralisatie van het onderwijssysteem in de verschillende landen, is de verdeling van de verantwoordelijkheden gebaseerd op het belangrijkste principe dat het betreffende ministerie de nationale doelen voor onderwijs vaststelt, terwijl centrale of federale autoriteiten, gemeenten en scholen verantwoordelijk zijn voor de toepassing van de onderwijsactiviteiten in lijn met het wetgevende raamwerk zodat de nationale of federale doelen worden bereikt.

In de meeste gevallen specificeren de richtlijnen en raamwerken van het curriculum van het land de leidende onderwijswaarden, de verantwoordelijkheid voor de verschillende aspecten van de schoolactiviteiten en de onderwijsdoelen. Binnen dit raamwerk stelt iedere gemeente of school een plan op voor het onderwijssysteem op lokaal niveau. In veel gevallen is iedere school vrij de middelen en bronnen toe te wijzen om deze doelen te bereiken en zijn er verschillende manieren om het curriculum in praktijk te brengen.

Een aantal verschillende diensten en instellingen zijn betrokken bij het onderwijs en de ondersteuning die aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond worden geboden op nationaal, regionaal of lokaal niveau. De meest voorkomende zijn:

- Nationale instellingen voor onderwijs;
- Nationale instellingen voor verbetering van scholen;
- Nationale instituten voor onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften;
- Nationale instellingen voor speciale scholen;
- Universiteiten (bijv. voor lerarenopleiding);
- Nationale organisaties van etnische minderheidsgroepen;
- Centra voor sociale en gezondheidsdiensten;
- Centra voor diagnostiek, assessment en counseling;
- Centra voor het ontwikkelen van onderwijsmaterialen;
- Onderzoekscentra;
- Psychologische onderwijsadviesdiensten;
- Netwerken van scholen, sociale diensten en organisaties, gemeenten, enz.;



- Revalidatiecentra;
- Interculturele centra;
- Religieuze verenigingen.

In gemeenten met een groot aantal leerlingen met een allochtone achtergrond plannen en ontwikkelen speciale coördinatoren specifiek het onderwijs voor deze leerlingen. In andere gemeenten wordt dit uitgevoerd door een speciaal team van verschillende experts voor multicultureel onderwijs, afkomstig uit verschillende onderwijsniveaus: voorschools onderwijs en zorg, primair onderwijs, beroepsonderwijs en volwassenen onderwijs. Het probeert effectieve vormen van ondersteuning voor de ontwikkelings- en onderwijscondities van leerlingen met een allochtone achtergrond te creëren binnen het perspectief van levenslang leren.

In grote steden waar een groot aantal gezinnen met een allochtone achtergrond wonen, ontvangen vaak een paar scholen de overgrote meerderheid van deze kinderen, afkomstig uit de hele stad. Hierdoor hebben op een paar scholen meer dan 80% van de leerlingen een allochtone achtergrond, waardoor het risico op 'getto's' ontstaat. Een voorbeeld van een strategie om deze getto's te vermijden is Denemarken waar de wetgeving het mogelijk maakt leerlingen van verschillende etnische achtergronden te verwijzen naar niet-lokale scholen.

2.3.4 Samenwerking tussen diensten

Het belang van samenwerking tussen de verschillende sectoren, niveaus en actoren binnen de onderwijsautoriteiten op het gebied van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond, wordt duidelijk genoemd in alle landenrapporten. Actieve intersectorale samenwerking tussen onderwijs-, sociale en gezondheidsdiensten, tussen de sectoren jeugdwerk, voorschools onderwijs en zorg, gezondheidszorg, maatschappelijk werk, enz. wordt als een basisvoorwaarde beschouwd. In praktijk lijkt het gebrek aan voldoende samenwerking tussen de betrokken diensten een van de belangrijkste obstakels te zijn voor de efficiency van onderwijs voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond in veel landen.

2.3.5 Informatie voor en betrokkenheid van ouders

In de Europese landen bestaan verschillende maatregelen op het gebied van informatievoorziening aan ouders en de mate van



betrokkenheid van ouders. De maatregelen zijn bedoeld om leerlingen met een allochtone achtergrond en hun gezinnen te helpen bij inschrijving, acclimatisering en de toegang tot informatie over schoolkeuze. Er ligt weinig nadruk op onderwijsvoorziening voor immigrantenouders. De meeste nadruk wordt gelegd op het verspreiden van informatie. Wat dit betreft is er veel verschil in de methoden die door de verschillende landen, gemeenten en zelfs door scholen binnen hetzelfde land gebruikt worden ten aanzien van hoe actief de ouders zijn.

Onder de verschillende soorten voorzieningen vallen:

- Geschreven of multimedia (DVD) materialen in verschillende talen (meestal de meest voorkomende buitenlandse talen) over het systeem voor regulier en onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften, de beschikbare diensten, het curriculum, enz.;
- Organiseren van informatiedagen op gemeentelijk- of schoolniveau waar tolken beschikbaar zijn om informatie te verstrekken over het onderwijssysteem, over de beschikbare diensten voor leerlingen met een allochtone achtergrond, het curriculum, enz.;
- Tolken in die situaties waar communicatie plaatsvindt op school en thuis en in sommige gevallen op ouderavonden. Tolken zijn indien nodig ook beschikbaar op speciale introductiebijeenkomsten die gehouden worden met nieuw aangekomen gezinnen om hun rechten op het gebied van voorschools onderwijs en scholen uit te leggen en tevens de basiswaarden die ten grondslag liggen aan het nationaal curriculum uit te leggen;
- Moedertaal leraren of assistenten om met gezinnen samen te werken;
- Vergaderingen met organisaties die actief zijn voor immigrantengezinnen, waar gezinnen informatie kunnen krijgen en vragen kunnen stellen aan het begin van en tijdens de opleiding van hun kind;
- Taalcursussen in de taal van het gastland;
- In sommige gevallen nemen ouderraden contact op met de ouders van leerlingen met een allochtone achtergrond.

Veel landenrapporten benadrukken het belang van samenwerking tussen school en gezin voor de beste en meest uitgebalanceerde



ontwikkeling en integratie van leerlingen met een allochtone achtergrond binnen de onderwijsgemeenschap. Ze wijzen ook op het feit dat dit veel tijd kost en dat meer werk nodig is om de ouders daadwerkelijk bij schoolactiviteiten te betrekken.

2.3.6 Financiering van diensten

Het is moeilijk om in detail de financiële implicaties voor de beschikbare voorzieningen voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond en hun gezinnen te beschrijven. Dit komt vooral doordat in de meeste landen de voorzieningen aan alle leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond worden aangeboden, ongeacht hun afkomst of status. Het ministerie van Onderwijs en andere verantwoordelijke ministeries voor integratie- en inclusiebeleid voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond verstrekken subsidies om extra belangrijke activiteiten en projecten te ondersteunen. In de meeste gevallen zijn lokale autoriteiten en scholen het meest geschikt om prioriteiten vast te stellen en fondsen te ontvangen van de centrale of federale overheid voor alle noodzakelijke diensten, met bepaalde restricties voor wat er uitgegeven kan worden.

Een extra budget wordt verstrekt voor integratieactiviteiten en programma's gericht op het wegwerken van onderwijsachterstand en taalproblemen. Deze investering dekt o.a. de uitgaven voor voorbereidende en/of opvangklassen, voorschools, primair en secundair onderwijs, voorzieningen voor specifieke onderwijsbehoeften, ondersteuning voor taalcursussen en ondersteuning voor het onderwijzen van de moedertaal. Het dekt ook projecten in het primaire en secundaire onderwijs gericht op het wegwerken van taalproblemen van nieuw aangekomen leerlingen met een allochtone achtergrond, projecten voor de betrokkenheid van ouders, maatregelen om de overgang naar de verschillende onderwijsniveaus te ondersteunen, kwalificaties voor taalleraren, initiatieven voor het beheersen en verminderen van het grote aantal van vroegtijdige en ongediplomeerde schoolverlaters, enz.

Een nieuw financieel initiatief, dat wordt toegepast in enkele gemeenten (bijv. in Nederland), het persoonsgebonden budget lijkt efficiënt te zijn voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Het idee achter dit initiatief is het veranderen van aanbodgerichte financiering naar een systeem waarin de middelen



worden uitbetaald aan de persoon die de diensten nodig heeft; de vraaggerichte financiering. Leerlingen kunnen de gelden meenemen naar de school van hun keuze.

In andere landenrapporten wordt de vraaggerichte benadering van financiering echter kritisch bekeken. Sommige schrijvers (bijv. Bleidick, Rath en Schuck, 1995) verwijzen naar het problematische 'etikettering-middelen-dilemma', scholen ontvangen alleen middelen om problematische situaties op te lossen (zoals toegenomen immigratie) als leerlingen gediagnosticeerd worden met een afwijking, tekort of een specifieke behoefte.

Een alternatief financieringssysteem is geïntroduceerd door sommige Zwitserse kantons: in plaats van leerlingen individueel te etiketteren met beperkingen of SEN ontvangen scholen fondsen afhankelijk van de sociaaleconomische status van hun schoolpopulatie. Prioriteit ligt bij scholen met meer leerlingen met een allochtone achtergrond gevestigd in buurten met hoge werkloosheid en minder eengezinswoningen. De sociale-index die aan de basis ligt van de verdeling van middelen is ontwikkeld op empirische basis. (Milic, 1997, 1998). Scholen kunnen dan zelf bepalen waarvoor ze het extra geld willen gebruiken, bijv. voor het verkleinen van klassen in het reguliere onderwijs, het aannemen van leraren speciaal onderwijs, of voor het sturen van individuele leerlingen naar speciale programma's.

Het onderwijzen van andere vakken in de moedertaal blijkt in sommige landen onderwerp van controverse. Sommige professionals evenals onderzoekers wijzen op de hoge kosten van tweetalig onderwijs en vechten de wettelijke verplichting van de staat om het te organiseren aan. Ook is het moeilijk om redelijkerwijs het recht op onderwijs in de moedertaal te garanderen als er meer dan 100 talen in een land gesproken worden. Sommige professionals benadrukken ook het gebrek aan een lerarenopleiding op dit gebied, terwijl andere claimen dat er behoefte is aan individuele leerwegen, met een geleidelijke overgang van onderwijs in de moedertaal naar scholing in de taal van het gastland.

Het is belangrijk om onderscheid te maken tussen:

- Aanbod in de moedertaal apart van reguliere voorzieningen;
- Geven van uitleg in de moedertaal van de leerling (bijv. door het gebruik van tolken) tijdens de taallessen;



- Tweektalig onderwijs in alle vakken.

In sommige landen wordt niet alleen in financiële termen naar bovengenoemde tweektalige kwestie gekeken, maar is het ook afhankelijk van het onderwijsbeleid evenals van de ideologieën op het gebied van de nationale identiteit van het land.

Het type en kwaliteit van voorzieningen die worden aangeboden variëren per land maar ook per regio en gemeente binnen hetzelfde land. Volgens de landenrapporten is deze variatie te wijten aan bijvoorbeeld het nationale of federale onderwijsbeleid; gecentraliseerde of gedecentraliseerde verantwoordelijkheid voor het onderwijsaanbod; aan voldoende menselijke en financiële middelen; de samenwerking tussen diensten en dienstenleveranciers; voldoende coherente strategieën; de competentie en inzet van de onderwijsgemeenschap, enz.

2.4 Ondersteunende maatregelen

Op basis van de verschillende ondersteunende maatregelen die door landen verstrekt worden aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond, wijzen de landenrapporten op de belangrijkste problemen waar scholen, leraren, leerlingen en hun gezinnen voor staan evenals op de positieve resultaten op het gebied van ondersteunende maatregelen.

2.4.1 Belangrijkste problemen voor scholen/leraren

De landen rapporteren verschillende factoren die op elkaar inwerken bij het ontstaan van de belangrijkste problemen waar scholen, leraren, leerlingen en hun gezinnen voor staan. Alle landenrapporten geven duidelijk aan dat de aanvankelijke bepaling van de behoeften van tweektalige leerlingen grote problemen voor de scholen en leraren veroorzaken. De resultaten van de gestandaardiseerde assessment-procedures en/of psychologische testen blijken niet erg betrouwbaar te zijn en geven geen exacte maat voor de vaardigheden en het potentieel van de leerling. De belangrijkste reden hiervoor is dat ze ontwikkeld en gebaseerd zijn op eentalige kinderen uit de gastcultuur of zelfs van andere landen, zoals bijvoorbeeld de VS.

Uitkomsten uit het onderzoek werden weerspiegeld in veel landenrapporten, bijvoorbeeld de discrepantie in de verhoudingen waarin leerlingen met een allochtone achtergrond zijn vertegenwoordigd in het speciaal onderwijs. Dit leidt tot over- of onder-



vertegenwoordiging in alle vormen van speciaal onderwijs. Oververtegenwoordiging komt voor bij problemen met taal, communicatie en lezen. Aan de andere kant worden leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond niet herkend omdat de school problemen bij het leren, de taal, lezen en spelling verklaart door gebrek aan competentie in de taal van het gastland. Het belangrijkste probleem voor scholen en leraren is het maken van het onderscheid tussen leerlingen die behoeften hebben aan taalondersteuning en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

In veel gemeenten en ook op landenniveau, wijzen landenrapporten uit dat er niet genoeg ondersteuning beschikbaar is in scholen om leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond te helpen bij het bereiken van de doelen van het curriculum. Dit is vooral moeilijk als leerlingen nog bezig zijn met het leren van de basis van de taal van het gastland. Landenrapporten wijzen uit dat er heel weinig materiaal is voor het onderwijzen van de verschillende vakken in de moedertaal van de leerlingen evenals voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Leerlingen die in het gastland aankomen op de leeftijd van 13–16 jaar en die beperkt onderwijs hebben genoten en problemen hebben met lezen en schrijven, kunnen op veel problemen stuiten bij hun scholing. Het niet aansluiten van het onderwijs van het land van herkomst op het onderwijs van het gastland vormt een probleem en scholen hebben grote moeilijkheden bij het ondersteunen van leerlingen in deze situatie.

Een ander probleem heeft te maken met een gesprek aan expertise van scholen en leraren op het gebied van leerlingen met een allochtone achtergrond in het algemeen. Het blijkt dat nog minder scholen ervaring hebben met leerlingen die zowel SEN als een allochtone achtergrond hebben.

Sommige landen rapporteren obstakels die zijn ingebed in de houding van sommige leraren die het hebben van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond in hun klas als een extra belasting beschouwen. Leraren richten zich vaak maar op een van de twee karakteristieken van de leerling: of de SEN van de leerling of de allochtone achtergrond van de leerling. Soms doen leraren het voor alsof deze twee aspecten los van elkaar staan of tegenovergesteld aan elkaar zijn; zo vermeldden landenrapporten gevallen van leerlingen met autisme die geen toegang hebben tot onderwijs in hun moedertaal. In deze gevallen werd voorrang



gegeven aan de specifieke behoeften van de leerling en werden deze gepresenteerd als een obstakel voor toegang tot voorzieningen voor leerlingen met een allochtone achtergrond. Leraren moeten stilstaan bij, en hun onderwijsbenadering aanpassen aan, nieuwe onderwijssituaties. Hiervoor is het nodig om de inhoud, methoden en processen die gebruikt worden bij het onderwijzen, de leermaterialen en middelen, betrokkenheid van ouders, enz. te heroverwegen. Ook vergeten leraren die werken met leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond vaak de achtergrond van de leerling, omdat ze gedurende de dag aan zo veel dingen moeten denken. Daarom richten zij zich op het onderwijzen van de leerling vanuit het perspectief van de beperking.

In sommige landenrapporten zijn aanwijzingen dat leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond, vooral in het voortgezet speciaal onderwijs, een groot risico lopen op beïnvloeding door andere leerlingen. Daarom moeten scholen voorkomen dat leerlingen betrokken raken bij criminaliteit. Een positieve benadering hierbij is het actief voorbereiden op de arbeidsmarkt. Volgens het Zwitserse rapport is een andere uitdaging de sociale segregatie op scholen, vooral als scholen speciale klassen voor leerlingen met SEN, of voor leerlingen van wie geen hoge prestaties worden verwacht, opzetten. Leerlingen in deze groepen lopen het risico dingen van andere studenten te leren die niet altijd als sociaal wenselijk worden beschouwd, waardoor ze onwenselijk gedrag ontwikkelen. Om dit te vermijden zou sociale inclusie van alle leerlingen de oplossing kunnen zijn.

Ten slotte werd door veel landen ook aangegeven dat onvoldoende samenwerking tussen de diensten betrokken bij de vaststelling en toepassing van interventiestrategieën gericht op leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond een probleem is. Ook blijkt in veel gemeenten de toepassing van interculturele pedagogische methoden niet systematisch opgevolgd en geëvalueerd te worden.

Vormen van onderwijskundige homogeniteit – zoals bij aparte klassen – kunnen leiden tot meer sociale problemen, terwijl een inclusieve benadering die onderwijskundige diversiteit bevordert, leidt tot een kans op ontwikkeling van sociale competenties bij alle leerlingen.



2.4.2 Opvattingen van belanghebbenden

In sommige scholen blijkt er sprake te zijn van discriminatie en een negatieve houding tegenover leerlingen met een allochtone achtergrond. Bij nadere bestudering van de landenrapporten blijkt dat er niet genoeg gedaan wordt aan wederzijdse aanpassing tussen leerlingen met een allochtone achtergrond en leerlingen die zijn opgegroeid in het gastland, er zijn onvoldoende interculturele contacten op schoolniveau. Er wordt beschreven dat leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond zich soms geïsoleerd voelen omdat het vaak moeilijk is een leerling met een allochtone achtergrond te integreren in het reguliere onderwijs na het volgen van een voorbereidende klas.

Het integratieproces vereist veel flexibiliteit van leraren uit het reguliere onderwijs. Landenrapporten geven aan dat leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond ook vaak last hebben van pestgedrag op school.

Landenrapporten wijzen er op dat ouders soms problemen hebben bij het helpen van hun kind met huiswerk door onvoldoende beheersing van de taal van het gastland, gebrek aan onderwijs en/of omdat ze analfabeet zijn. Ouders met een allochtone achtergrond werken niet altijd actief samen met de school. Ouders kunnen soms ook anders tegenover onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften en remedial teaching staan als ouders die zijn opgegroeid in het gastland. Zij kunnen speciaal onderwijs beschouwen als een vorm van negatieve etikettering. Ouders kunnen ook verschillende verwachtingen hebben van jongens en meisjes, als gedacht wordt dat onderwijs aan meisjes niet zo waardevol is als onderwijs aan jongens kunnen er problemen ontstaan tussen de waarden van school en thuis. Er moet daarom gestreefd worden naar wederzijds begrip, hoewel het belangrijk is om te benadrukken dat het ook de verantwoordelijkheid is van de school of het systeem om samenwerking met thuis te verbeteren, om zo sociale verschillen te verminderen.

Volgens de landenrapporten kan de relatie tussen culturele en religieuze kwesties ook problemen veroorzaken voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond en hun gezinnen. De onderwijsstijl in een gastland kan bijvoorbeeld erg verschillen van de manier waarop leraren werken in het land van herkomst van de



leerling. In bepaalde culturen worden kinderen met SEN totaal niet aangemoedigd in hun ontwikkeling, of schamen ouders zich omdat hun kind een beperking heeft. Tieners, vooral meisjes, worden ook thuisgehouden om te helpen met het huishouden. Het aanpassingsproces van ouders is vaak ook erg ingewikkeld en ouders moeten vaak sociale problemen oplossen. De problemen van de kinderen kunnen deze moeilijke gezinssituaties weerspiegelen.

Andere landenrapporten benadrukken dat de belangrijkste problemen liggen bij scholen die zich niet aanpassen aan hun veranderende omgeving en hun specifieke schoolpopulatie. Dit resulteert bijvoorbeeld in situaties waar schoolbuurten multicultureel zijn, maar waar scholen en leraren hun onderwijs nog steeds richten op een eentalig publiek, en hierbij alle leerlingen voorbereiden op een statische en monoculturele toekomst.

In veel gemeenten resulteert het huisvestingsbeleid voor inwoners met een allochtone achtergrond in de vestiging van veel deze gezinnen in dezelfde buurten. Een toenemende bevolking met een allochtone achtergrond in een lokaal gebied kan negatieve gevolgen hebben voor de integratie van leerlingen binnen de lokale gemeenschap. Aan de andere kant nemen andere gemeenten slechts enkele leerlingen met een allochtone achtergrond op waardoor deze scholen deze leerlingen slecht beperkt kunnen ondersteunen. In veel gevallen is er een gebrek aan gekwalificeerde leraren en aan middelen om leerlingen met een allochtone achtergrond te ondersteunen.

De meeste landenrapporten stellen, ten slotte, dat de culturele en taalproblemen van een of van beide ouders – en ook vaak van het kind – problemen kan scheppen bij de communicatie met de school.

2.4.3 Behaalde/positieve resultaten van ondersteunende maatregelen

Naast deze problemen kunnen ook een aantal positieve resultaten genoemd worden op het gebied van ondersteunende maatregelen, aangeboden aan/door de scholen, aan/door leraren en aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond uit de verschillende landen. Enkele voorbeelden worden hieronder gegeven.

In veel landen zijn op gemeentelijk niveau coördinatoren binnen de verschillende onderwijsniveaus verantwoordelijk voor het plannen,



organiseren en ontwikkelen van onderwijs aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Ook kunnen er gespecialiseerde experts zijn op het gebied van immigratie: psychologen, maatschappelijk werkers, enz. Veel gemeenten hebben ook adviserend en coördinerend personeel dat met scholen, leraren en gezinnen met een allochtone achtergrond werkt.

Op schoolniveau wordt speciaal personeel als zeer belangrijk ervaren. Hieronder vallen moedertaalleraren en assistenten, leraren voor de taal van het gastland als tweede taal, leraren voor voorbereidend onderwijs, samenwerkende pedagogische experts die fungeren als culturele tolken en leraren speciaal onderwijs voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond.

Individuele handelingsplannen, ontwikkeld voor en toegepast bij leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond, worden als een zeer belangrijke ondersteunende maatregel beschouwd. Tweektalig onderwijs wordt in sommige gemeenten ook gebruikt en wordt als een zeer effectieve manier van ondersteuning gezien. Een leerling met een allochtone achtergrond kan voortgang boeken in overeenstemming met zijn/haar eigen persoonlijke studieprogramma in plaats van gebaseerd op de syllabus van de jaargroep. Dit blijkt erg effectief vooral bij nieuw aangekomen leerlingen. Het geeft flexibiliteit in studietijd en inhoud en ook wordt de leerling niet gedwongen een jaar over te doen als hij/zij niet alle doelen van het jaar behaald heeft. Op veel scholen is extra ondersteuning en naschoolse ondersteuning bij het huiswerk beschikbaar voor leerlingen met een allochtone achtergrond.

Bij het onderwijzen van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond wordt de steun van de directeur van de school als zeer belangrijk beschouwd. De leraren zien teamwerk en steun van de hele lerarengemeenschap als essentieel voor het succes van hun werk met leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. De vaardigheden van de leraar spelen ook een belangrijke rol bij het succes van de geleverde ondersteuning. Sommige leraren hebben cursussen en training op school gevolgd en hebben begeleiding gekregen bij hoe leerlingen met SEN of met een allochtone achtergrond (of beiden) ondersteund moeten worden.

Onderzoek dat in enkele landen is uitgevoerd (bijv. Hongarije) kwam tot de conclusie dat incidentele en individuele factoren – vooral de



houding van leraren, professionele mobiliteit en geschiktheid – erg belangrijk zijn bij het vaststellen van succesvolle aanpassing van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Succes van de integratie op school van de leerlingen hangt vooral af van de persoonlijkheid, professionele inzet en pedagogische ervaring van leraren.

Het vroeg stimuleren van de taalontwikkeling bij leerlingen met een allochtone achtergrond (bijv. kinderen tussen 3–5 jaar) heeft een positief effect op de latere taalontwikkeling van kinderen. Ook erkennen onderzoekers dat taalstimulatie leidt tot snellere ontdekking van tweetalige kinderen met SEN. In sommige gevallen (bijv. Zweden) hebben onderzoeksteams een programma ontwikkeld voor het ondersteunen van jonge kinderen bij taalverwerving. Dit programma is gebaseerd op recent onderzoek.

Enkele principes van het programma zijn: het aanmoedigen van kinderen om zowel de taal van het gastland te spreken als hun moedertaal, kinderen te helpen bij het bereiken van een goed taalniveau, veel tegen hen te praten en hen zelf te laten praten, luisteren en een open houding hebben, contact met ouders en leeftijdsgenoten steunen, dialogen voeren, een omgeving creëren die rijk en stimulerend is, in kleine groepen werken, de middelen van kinderen en hun gezinnen erkennen.

In andere gevallen (bijv. in Zurich, Zwitserland), laten de resultaten van externe evaluaties zien dat het beeld van multiculturele scholen verbetert als de scholen als geheel steun krijgen bij het omgaan met de toenemende leerlingenpopulatie met een allochtone achtergrond. Ouders en het publiek in het algemeen denken positiever over deze scholen, het leren van alle leerlingen – niet alleen degenen met een allochtone achtergrond – verbetert, leraren ontwikkelen hun vaardigheden aanzienlijk, leraren verbeteren hun teamwerk en ontwikkelen gemeenschappelijke onderwijsstrategieën.

In sommige landen hanteren de scholen een interculturele benadering om de sociale gemeenschap tussen de kinderen te versterken, en multiculturele programma's om hun cognitieve, sociale en affectieve vaardigheden te versterken. In andere gevallen (bijv. Portugal) zijn alle voorzieningen, ondersteuning en assessment de verantwoordelijkheid van de klassenleraar zodat al de voorzieningen die voldoen aan de behoeften van de leerling gecoördineerd worden



op het niveau van de reguliere school. Het ondersteunen van taalvaardigheden wordt gecoördineerd door het ondersteunen van SEN via een individueel handelingsplan. Dit beleid wordt als inclusief gezien en verbetert *good practice* binnen het raamwerk van een kindgerichte benadering.

2.4.4 Succesfactoren in relatie tot een inclusieve leeromgeving binnen het raamwerk van een multiculturele klas

Wat betreft verwijzingen naar geplande of al uitgevoerde evaluatie van ondersteunende maatregelen gericht op de tweeledige uitdaging van SEN en een allochtone achtergrond, meldden de meeste landen dat hoewel er niet veel afgeronde studies zijn over deze duale kwestie, er enkele kleinschalige onderzoeken en evaluatierapporten zijn die zijn/worden uitgevoerd op nationaal of lokaal niveau. De belangrijkste succesfactoren en obstakels die samenhangen met of een inclusieve of een gesegregeerde leeromgeving binnen het raamwerk van een multiculturele klas die werden vermeld door de landen, en die uit de kleinschalige onderzoeken en evaluatierapporten naar voren kwamen, worden hieronder weergegeven.

Om te beginnen is het principe van inclusief leren succesvol bereikt op veel scholen waar leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond samen met hun leeftijdsgenoten de lokale school bezoeken. Er moet worden benadrukt dat dit soort succes afhankelijk is van het aanbod van voldoende extra middelen en ondersteuning voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Diversificatie van het curriculum, waarbij inhoud en onderwijsmaterialen worden gebruikt die de ervaringen van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond erkennen, wordt ook als zeer belangrijk beschouwd. Kleinere lesgroepen blijkt bij sommige vakken positief te werken.

De interventie van moedertaalleraren of assistenten, tweetalige leraren, of leraren speciaal onderwijs in de klas, die samenwerken met de eigen leraar, heeft bewezen goed te werken.

De steun van de directeur en een positieve houding van het schoolpersoneel zijn ook positieve factoren voor een inclusieve leeromgeving. De opleiding en bijscholing van leraren wordt gezien als een belangrijke factor. Schoolprofessionals hebben de openheid van scholen waar leraren met elkaar samenwerken en met organisaties en professionals van buiten het onderwijs geroemd.



Sommige gemeenten vinden dat voorbereidende klassen multiculturele groepen moeten ontvangen en geen groepen leerlingen uit slechts een of twee etnische achtergronden. Schoolpersoneel met een allochtone achtergrond wordt als een belangrijke aanwinst gezien.

Het gebruik van formatief assessment in de klas, ten slotte, (bijv. observatie en portfolio assessment) in plaats van gestandaardiseerde testen, blijkt zeer belangrijk te zijn bij het proces van inclusief onderwijs.

2.5 Assessment²

Tegenwoordig wordt in de meeste landen veel aandacht besteed aan het vaststellen van de taalvaardigheden van tweetalige leerlingen op het gebied van de taal van het gastland. Dit geldt ook voor de behoeften van leerlingen aan ondersteuning bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheden op voorschools niveau of als zij ingeschreven worden in het onderwijssysteem. Taalvaardigheden worden als essentieel beschouwd voor succesvolle scholing en veel landen gebruiken taaltesten voor dit doel.

In alle landen zijn een aantal assessmentinstrumenten en -testen ontwikkeld die zijn aangepast aan de nationale context en worden gebruikt bij het beoordelen van de ontwikkeling van een leerling, zijn/haar academische basisvaardigheden en het bepalen van specifieke onderwijsbehoeften van de leerling. De meeste assessmentinstrumenten en -testen zijn gestandaardiseerd en vooral ontworpen om gebruikt te worden bij eentalige leerlingen. Enkele van deze testen zijn vertaald in verschillende talen, maar als taaltesten vertaald worden, worden ze veranderd – ze kunnen ingewikkelder worden (of makkelijker), de zinsstructuur en afgeleide vormen verschillen van taal tot taal. De mate van moeilijkheid van een woord of uitdrukking kan ook verschillen per taal, zelfs als het woord

² 'Assessment' heeft betrekking op de manieren waarop leraren en andere professionelen systematisch informatie verzamelen en gebruiken over het niveau en/of de ontwikkeling van een leerling op verschillende gebieden van hun ondervinding (academisch, gedrag of sociaal). Deze paragraaf kijkt zowel naar het *initieel assessment* gericht op het bepalen van de vaardigheden van de leerling en mogelijke specifieke onderwijsbehoeften, en het *formatief assessment* gericht op het informeren van leraren over het leren van de leerling en ze te begeleiden bij het plannen van de volgende stappen in het onderwijzen.



ogenschijnlijk dezelfde betekenis heeft. Bovendien, zelfs als materialen worden vertaald in de moedertaal van de leerling, kunnen culturele verschillen met de cultuur van het gastland een barrière creëren en de testresultaten beïnvloeden.

In andere gevallen worden assessments afgenomen met de hulp van een tolk, die ofwel alleen vertaalt wat in de test geschreven staat en wat de instructies zijn, ofwel legt hij/zij ook veel meer over de test uit om de invloed van verschillen samenhangend met culturele en sociaal-economische factoren te verminderen. Soms wordt aan ouders gevraagd deze taak te vervullen, alhoewel de interventie van iemand die emotioneel zeer dicht bij de leerling staat sterk bekritiseerd wordt.

Om de culturele invloed en implicaties van taalvaardigheden in het assessmentproces te verminderen gebruiken sommige landen ook non-verbale instrumenten om de cognitieve vaardigheden van de leerling te beoordelen.

De grootste uitdaging, zoals gesteld in een aantal landenrapporten (bijv. Cyprus, Denemarken, Finland, Duitsland, Griekenland, Zweden), is dat assessmentinstrumenten niet ontworpen en aangepast zijn voor leerlingen met een allochtone achtergrond en daardoor veel problemen geven. Professionals moeten erg voorzichtig zijn bij het interpreteren van de resultaten van deze testen. Leerlingen met een allochtone achtergrond hebben niet dezelfde kans op het bereiken van goede resultaten als leerlingen uit het gastland door hun beperktere taalvaardigheid en/of andere vaardigheden die nodig zijn voor het assessmentinstrument. Psychologische instrumenten en testen zijn in Europa zelden aangepast om te voldoen aan de behoeften van leerlingen met een allochtone achtergrond.

Daarom hangt het effectief beoordelen van de individuele behoeften van de leerling sterk af van de voor de assessment verantwoordelijke professioneel en zijn of haar kennis en vaardigheden om tweetaligheid en multiculturele aspecten in beschouwing te nemen bij het gebruik van de assessmentinstrumenten en de evaluatie van de resultaten. Hoewel in veel landen tweetalige leerlingen op nationaal niveau zelfs meer dan 10% van de leerlingen uitmaken, zijn er geen specifieke regels of vereisten op het gebied van onderwijs en kennis van professionals in dit veld.



Om dit probleem op te lossen is een holistische benadering voor assessment gericht op het proces van leren en ontwikkeling cruciaal bij het beoordelen van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. In veel gevallen gebruiken leraren formatief assessment en dialoog met leerlingen en ouders als assessmentinstrumenten. Doelen die worden gesteld voor het leren van de leerling worden gebaseerd op het niveau van de basisvaardigheden van de leerling, zijn/haar leergeschiedenis en zijn/haar levenssituatie. Bij het assessment is de informatie die van ouders en de leerling zelf afkomstig is, fundamenteel. Als verder assessment nodig is gebruikt de school multi-professionele assessmentteams. Hierbij is informatie nodig van alle leraren die bij het onderwijzen van de leerling betrokken zijn (klassenleraar, vakleraar, taalleraar, voorbereidende leraar, moedertaalleraar en leraren speciaal onderwijs). Maatschappelijk werkers en psychologen zijn ook betrokken bij het beoordelen en vaststellen van specifieke onderwijsbehoeften en leerproblemen.

In sommige landen en/of gemeenten (bijv. Finland) kiezen sommige psychologen er voor om traditionele assessmentmethoden te combineren met een intertaal analyse van de ontwikkeling van de tweede taal van het kind en in sommige gevallen ook beschrijvingen van de vaardigheden in de moedertaal.

Als extra assessment voor het vaststellen van SEN of leerproblemen van de leerling nodig is, wordt in de meeste landen de leerling door de school en/of de ouders verwezen naar speciale diensten voor assessment, diagnose en dan ondersteuning (bijv. psychologische onderwijsadviesdienst, onderzoekscentra, medisch-pedagogische centra, centra voor assessment en ondersteuning, enz.) De assessmentprocedures worden uitgevoerd op basis van verklaringen van de school en de ouders plus waarnemingen, onderzoeken en testen van het kind, uitgevoerd door specialisten (bijv. psychologen, pedagogen, enz.) die advies en counseling verstrekken aan scholen en ouders over de ontwikkeling van het kind en de benodigde ondersteuning voor zijn/haar specifieke behoeften.

In de meeste landen wordt gevraagd naar documenten over het onderwijs van de leerling in het land van herkomst (schoolrapporten, resultaten van assessmentprocessen, enz.) als de leerling in het gastland op school komt; veel ouders beschikken niet meer over deze documenten. In die gevallen waarin er gebrek is aan voldoende



informatie of twijfel over de SEN van de leerling op het moment van aanmelding op een school in het gastland, wordt een onderwijskundig-psychologisch assessment op basis van de beschikbare documenten uit het land van herkomst en/of extra testen uitgevoerd om de vaardigheden van de leerling vast te stellen en een beslissing te nemen over de benodigde ondersteuning om aan zijn/haar behoeften te voldoen.

In enkele landen, bijv. Engeland, Schotland en Wales, hebben ouders het recht in beroep te gaan bij een rechtbank – of een ander geschillenorgaan dat gaat over speciaal onderwijsbehoeften en beperkingen – als ouders niet gelukkig zijn met de beslissing van de lokale autoriteit over het assessment en de ondersteuning van de specifieke onderwijsbehoeften van hun kind. Dit kan bijvoorbeeld een weigering van de lokale overheid zijn om een assessment uit te voeren of een SEN-indicatie op te stellen waarin wordt aangegeven voor welke specifieke onderwijsbehoeften een kind ondersteuning krijgt, de voorgestelde voorzieningen of de plaatsing van een kind op een bepaalde school.

Een aantal diensten en professionals zijn betrokken bij het assessment van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond, in lijn met de verschillende regels en assessmentmethoden in de landen. Meestal worden de behoeften en vaardigheden van de leerlingen eerst geobserveerd door de leraar, specifieke behoeften worden vastgesteld in samenwerking met de leraren speciaal onderwijs.

In veel gevallen neemt een team bestaande uit alle leraren betrokken bij het onderwijs van de leerling met een allochtone achtergrond (leraar voorbereidend onderwijs, moedertaalleraar, leraar in de taal van het gastland, leraar speciaal onderwijs, enz.) deel aan de assessmentprocedures. Indien nodig kunnen ook meer professionals (psycholoog, verpleegkundige, maatschappelijk werker, logopedist, dokter, enz.) van de gemeente/school sociale dienst of lokaal onderzoekscentrum deelnemen aan het assessmentproces. Ook de deelname van ouders aan het assessmentproces wordt als belangrijk beschouwd. Indien nodig kan de school de leerling en de ouders adviseren en begeleiden bij verdere hulp van de assessmentdiensten, revalidatiediensten buiten de school, sociale en gezondheidsdiensten, lokale onderzoekscentra, assessment/



diagnostische/ondersteuningscentra, voorzieningen voor speciaal onderwijs, enz.

Op basis van de resultaten van het assessmentproces wordt een besluit genomen over de benodigde specifieke onderwijsondersteuning van de leerling. In de meeste gevallen gebeurt dit door de lokale schoolautoriteit in samenwerking met de betrokken diensten. Vervolgens wordt een actieplan opgesteld waarin wordt aangegeven welke ondersteuning nodig is om aan de behoeften van de leerling te voldoen.

Alle informatie die in dit hoofdstuk vermeld staat heeft betrekking op de informatie uit de landenrapporten en benadrukt de complexiteit van de relatie tussen SEN en een allochtone achtergrond. Verschillende parameters, zoals sociaal-culturele achtergrond, normen en waarden, religie, geslacht, economische factoren, enz. kunnen ook aanzienlijk van invloed zijn op deze complexe relatie.



3. SAMENVATTING RESULTATEN VAN PRAKTIJK ANALYSE

De praktijk analyse voor het onderzoek is gebaseerd op de resultaten van de presentaties en discussies die, binnen het raamwerk van dit project, plaatsvonden tijdens de zes bezoeken in de volgende steden: Malmö (Zweden). Athene (Griekenland), Parijs (Frankrijk), Brussel (België), Amsterdam (Nederland) en Warschau (Polen). Drie hoofdcriteria bepaalden de locaties van de bezoeken:

- a) Landen die aanboden om werk voor de praktijk analyse te organiseren tijdens de studiebezoeken;
- b) Geografische locatie van landen die diversiteit in hun cultuur en onderwijsbenadering vertoonden;
- c) Immigratietraditie – combineren van locaties met een lange immigratietraditie met die met een relatief jonge traditie.

Het doel van de bezoeken was om in de praktijk te zien hoe de situatie van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond was in verschillende onderwijsomgevingen, dit in samenhang met de vijf gebieden van de projectanalyse.

Alle professionals die betrokken waren bij het ontvangen van de bezoekers werden vooraf geïnformeerd over het project en over de vijf gebieden die de groep zou gaan analyseren en met hen op niveau van de concrete praktijk wilden bespreken. Alle bezoeken volgden hetzelfde schema: introductie van het onderwerp door lokale en/of nationale experts, presentatie van de locaties door de ontvangende partij, bezoeken en discussies met professionals van de ontvangende locatie, gevolgd door discussies en voorlopige analyse door de expertgroep.

Hoewel alle bezoeken hetzelfde schema volgden, werden op iedere locatie, een van de volgende belanghebbenden betrokken bij de deelname: gezinnen, niet-onderwijzende professionals, professionals van assessmentcentra en beleidsmakers.

Vooraleer verder te gaan met het samenvatten van de belangrijkste kenmerken van de verschillende plaatsen die bezocht zijn, is het nodig om te benadrukken dat de professionals van alle bezochte locaties erg open waren en bereid waren om hun succeservaringen en problemen te delen met professionals van andere landen. Ze vertoonden allemaal een hoge mate van beroepsmatige inzet.



3.1 Presentatie en belangrijkste kenmerken van de bezochte locaties

De resultaten van de bezoeken zullen eerst worden gegeven in de vorm van een korte introductie van de verschillende locaties, gevolgd door enkele algemene opmerkingen. Meer gedetailleerde informatie evenals contactgegevens van de bezochte scholen en centra in de zes landen zijn te vinden op de website van het Agency, waar de complete landeninformatie beschikbaar is: www.european-agency.org/agency-projects

Contactgegevens van de bezochte plaatsen staan ook vermeld achteraan in dit verslag.

3.1.1 Malmö (Zweden)

Het eerste bezoek vond plaats in Malmö. Dit was de enige plaats waar de expertgroep geen onderwijscentra bezocht heeft, maar in plaats hiervan gesproken heeft met professionals van reguliere primaire scholen – voor leerlingen van 7 tot 16 jaar – en van een ondersteunend centrum.

De professionals werkten allemaal in Rosengård, een stedelijk gebied van de stad Malmö, een van de belangrijkste multiculturele Zweedse steden waar ongeveer 34% van de inwoners een allochtone achtergrond heeft. Er is sprake van een hoge werkloosheid. In Rosengård kan het werkloosheidscijfer oplopen tot 80%. In Zweden komen leerlingen met een allochtone achtergrond vooral uit landen uit het Midden-Oosten en de landen van voormalig Joegoslavië. Er is een hoge concentratie leerlingen met deze etnische achtergronden op scholen in Rosengård. Ook het voorschools onderwijs in Rosengård wordt vooral bezocht door kinderen met een allochtone achtergrond. Voorschools onderwijs wordt aangeboden vanaf 6 jaar.

Zweden heeft een zeer gedecentraliseerd onderwijsbeleid, gemeenten zijn erg autonoom en competent op het gebied van het implementeren van onderwijs. In het geval van Malmö verstrekt de gemeente extra subsidies om de allochtone bevolking te ondersteunen. Vrij veel diensten zijn beschikbaar voor alle leerlingen en hun gezinnen, sommige diensten zijn specifiek gericht op degenen met een allochtone achtergrond: migratieraad, lokaal gezondheidscentrum voor zeer jonge kinderen, gezondheidscentrum voor vluchtelingen en immigranten, moedertaalcentrum, enz. De



betrokkenheid van ouders heeft een hoge prioriteit, maar professionals meldden dat er soms communicatieproblemen zijn met ouders. Gezinnen met een allochtone achtergrond begrijpen niet altijd de structuur en het functioneren van scholen en van het onderwijssysteem. Daarom melden leerlingen en gezinnen soms dat zij zich gesegregeerd voelen. Een andere belangrijke kwestie voor de gezinnen is dat zij een lange procedure moeten volgen voordat hun wordt toegestaan zich in het gastland te vestigen.

Wat de scholen betreft, stelt de wet dat kinderen en jongeren waarvan de moedertaal niet Zweeds is recht hebben op les in de moedertaal tijdens de leerplicht en de bovenbouw van de middelbare school. Het doel is om kinderen en jongeren te helpen hun moedertaal te ontwikkelen en hun een kans te geven meer over hun eigen cultuur en de verschillen en overeenkomsten tussen beide culturen te leren. Indien nodig, kunnen leerlingen ook ondersteuning in andere vakken in hun moedertaal ontvangen. Professionals vertelden dat het soms moeilijk is om leraren te vinden die de moedertaal spreken, vooral als het een kleine minderheidsgroep betreft. Verder benadrukten professionals dat het onderwijzen en beoordelen van leerlingen in beide talen, moedertaal en Zweeds, erg belangrijk is. Verschillende culturele achtergronden hebben verschillende manieren van onderwijs en communicatie nodig. Culturele diversiteit moet zichtbaar zijn op school en moet op een positieve manier ondersteund worden.

In principe bezoeken leerlingen met een allochtone achtergrond reguliere scholen, met uitzondering van slechthorende leerlingen die vaak speciale ondersteuning ontvangen en waarvoor speciale programma's beschikbaar zijn. Een speciaal programma wordt aangeboden aan leerlingen met verstandelijke problemen: zij gaan naar speciale klassen op reguliere scholen waar interventie vooral binnen de klas plaatsvindt door interne begeleiders en een ambulante team. Scholen hebben ondersteunende materialen voor de leraar en instrumenten van goede kwaliteit.

Duidelijke prioriteiten werden aangegeven door leraren en ook door professionals van het ondersteunende centrum. Dit waren onder andere hoge prioriteit voor vroegtijdige interventie; het belang van, en de behoefte aan samenwerking met ouders; samenwerking met/tussen professionals op school; het scheppen van een goede sfeer in de school. Zij stelden ook dat hoge concentraties van



mensen met een allochtone achtergrond zouden kunnen leiden tot het ontstaan van 'getto's'.

3.1.2 Athene (Griekenland)

Het tweede bezoek vond plaats op een primaire en een secundaire reguliere school in Athene. Leerlingen van de scholen waren tussen de 5 en 16 jaar. Ook werd een assessmentcentrum bezocht.

De basisschool had in totaal 110 leerlingen, inclusief 40 met een allochtone achtergrond. Enkel van deze 40 hadden lichte leerproblemen. De secundaire school had 270 leerlingen, inclusief 25 met een allochtone achtergrond, twee waarvan specifieke onderwijsbehoeften hadden. Het merendeel van de leerlingen kwam uit niet EU-landen, vooral Albanië, Moldavië, Oekraïne, Rusland, Afrika, Pakistan, de Verenigde Arabische Emiraten en Turkije, maar ook uit Roemenië, Polen en Bulgarije.

Zowel de primaire als de secundaire school kregen sinds enige tijd een aanzienlijk aantal leerlingen met een allochtone achtergrond uit verschillende landen. Het is vaak moeilijk leerlingen met een allochtone achtergrond te herkennen, omdat gezinnen de mogelijkheid hebben hun naam te veranderen in een Griekse naam. Deze mogelijkheid wordt geboden aan gezinnen met een allochtone achtergrond om discriminatie te vermijden en in het algemeen lijkt dit goed te werken voor degenen met een goede kennis van de Griekse taal. Beide scholen stonden open voor multiculturalisme en hadden een flexibele onderwijsbenadering. De primaire school probeerde gezinnen te benaderen om hen en hun kinderen welkom te heten. Ook ontving het personeel de benodigde ondersteuning om de inclusieve praktijk toe te kunnen passen. Hoewel scholen een nationaal curriculum moeten volgen, bieden leraren individuele handelingsplannen voor alle leerlingen. Voor nieuw aangekomen leerlingen wordt gewerkt met een langzaam en flexibel integratieproces zodat ze de Griekse taal kunnen leren. Gedurende het eerste anderhalf jaar hebben de leerlingen geen schriftelijke overhoringen, alleen mondelinge.

Leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond worden beoordeeld door een assessmentcentrum. Dit centrum adviseert leraren hoe de vereiste aanpassingen aan het curriculum uitgevoerd kunnen worden. Er wordt ook ondersteuning verleend door een psycholoog en een gespecialiseerde leraar, die vooral wiskunde en



Grieks onderwijst in een aparte klas met niet meer dan vijf leerlingen voor een maximum van tien uur.

Het assessmentcentrum dat bezocht werd, is nieuw. Het levert diensten aan leerlingen van 250 scholen in Athene met een staf van 18 professionals die op een interdisciplinaire manier werken. Het is een publieke dienst die valt onder het ministerie van Onderwijs, gratis, maar met een wachtlijst van een tot twee jaar. Alle leerlingen met SEN krijgen dezelfde diensten aangeboden, zowel de Griekse als de leerlingen met een allochtone achtergrond. De taken worden echter wel aangepast, waarbij rekening wordt gehouden met verschillen in taal en cultuur. Professionals maken gebruik van observatie thuis of op school, non-formele, non-verbale en formele testen bij leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond. Soms zijn leerlingen beoordeeld in hun land van afkomst, de uitslag wordt vertaald in het Grieks, maar de leerlingen worden ook nogmaals beoordeeld. Een follow-up wordt gepland, waarbij na drie jaar een nieuwe beoordelingsprocedure wordt gestart. Het beoordelen van leerlingen met een allochtone achtergrond gebeurt altijd op school.

Het centrum werkt, vooral op informele manier, samen met ouders, scholen en het ministerie van Onderwijs. De ouders ontvangen de eindindicatie voor de behoeften van de leerlingen en zijn vrij die al dan niet aan de school te overhandigen. Professionals gaven aan dat gezinnen onvoldoende informatie ontvingen in hun eigen taal en dat dit communicatieproblemen kan veroorzaken. De samenwerking tussen scholen en het assessmentcentrum is gebaseerd op aanbevelingen gedaan door de schoolprofessionals; er is echter geen verplichting voor de scholen om de aanbevelingen over te nemen. Als reden hiervoor gaven leraren soms aan dat er niet voldoende middelen waren, of het werken in overvolle klassen. Het centrum doet ook aanbevelingen aan het ministerie van Onderwijs op het gebied van de vereiste soorten middelen die aan leerlingen en scholen verstrekt moeten worden

Hoewel het omgaan met een groeiend aantal leerlingen uit verschillende culturele achtergronden een nogal nieuwe situatie was, speelde de inzet van de directeuren en leraren een belangrijke positieve rol op beide scholen. Scholen maakten gebruik van een flexibel curriculum, ontwikkelden samenwerkend leren, werkten samen en deelden verantwoordelijkheden met andere diensten.



3.1.3 Parijs (Frankrijk)

Het derde bezoek vond plaats in Parijs op vier reguliere voorschoolse en primaire scholen. Leerlingen op deze scholen waren tussen 3 en 11 jaar. Een van de scholen had een 'CLIS', een speciale integratieklas ('Classe d'Intégration Spécialisée'). Deze klas volgt een integratieprogramma ter ondersteuning van leerlingen met SEN in het regulier onderwijs gecombineerd met waar nodig aparte ondersteuning.

De vier scholen bevonden zich in hetzelfde gebied, een 'Prioritair Onderwijsgebied', met een hoge dichtheid van bewoners met een allochtone achtergrond. Een groot aantal gezinnen leeft in moeilijke economische omstandigheden en wordt geconfronteerd met hoge werkloosheid. Er zaten ongeveer 680 leerlingen op de scholen, waarvan 85% met een allochtone achtergrond. Het merendeel van de leerlingen met een allochtone achtergrond kwamen uit Noord en West Afrika, uit de voormalige koloniën, maar ook uit Azië en een kleiner deel uit Europese landen. 50% van de leerlingen werden ondersteund door speciale leraren in de school of door medisch-psychologische centra buiten de school en 12 leerlingen gingen naar de CLIS. Buiten de schooluren of tijdens de schoolvakanties organiseerden de scholen samen met de lokale diensten een groot aantal vrijetijdsactiviteiten om leerlingen activiteiten te bieden waarvoor de gezinnen niet konden zorgen. Er werd korting gegeven op schoolactiviteiten die gericht waren op gezinnen met een lagere sociaaleconomische status evenals een gratis lunch onder schooltijd. De leraren vonden echter dat ondanks dit de financiële ondersteuning niet genoeg was om te voldoen aan behoeften waar de scholen mee geconfronteerd werden.

De bezochte scholen werken nauw samen met het 'Centrum voor Ondersteuning, Interactie en Onderzoek in Etnopsychologie', dat gedeeltelijk gefinancierd wordt door de gemeente, waar een psycholoog en vier culturele medewerkers werkzaam zijn. Hun rol kan beschreven worden als het vormen van een brug tussen ouders en school. De staf van het centrum ondersteunt het schoolpersoneel en biedt zijn diensten aan aan gezinnen waarvan kinderen leerproblemen hebben. Ze ontvangen de gezinnen twee keer per maand op school, buiten de schooluren. De kennis en het begrip van de oorspronkelijke cultuur wordt van grote waarde beschouwd bij het beter kunnen ondersteunen van het kind, het gezin en uiteindelijk de



school. Scholen stonden open voor participatie van de ouders. Ouders waren betrokken en participeerden bij het bezoek door het verstrekken van informatie die van groot belang was voor het begrijpen van de reacties van de leerlingen. Leerlingen krijgen een school toegewezen op basis van hun woonadres. Ouders hebben geen vrije schoolkeuze.

Leerlingen met een allochtone achtergrond bezoeken het reguliere onderwijs. Bij leerproblemen blijven ze op school, maar ontvangen dan de benodigde ondersteuning van speciale leraren en andere professionals. De school verstrekt schoolboeken die vereenvoudigd zijn voor leerlingen met SEN. De ondersteuning stopt op het moment dat de leerlingen het verwachte onderwijsniveau bereikt hebben. Als de problemen aanhouden biedt de schoolpsycholoog, die in de school samenwerkt met de speciale leraren, na overleg met de ouders aan om de behoeften van de leerling vast te stellen. In die gevallen waarin hetgeen dat wordt aangeboden door de school niet voldoende is of niet wordt geaccepteerd door het gezin, kunnen externe sociale en medische diensten bemiddelen. Deze diensten ontvangen het gezin en de leerling, stellen de behoeften van de leerling vast en kunnen therapie opstarten (bijv. bij slechthorende leerlingen). Andere vormen van externe interventies zijn beschikbaar in geval van mobiliteitsproblemen of psychologische aandoeningen. Assessment kan ook resulteren in het door de leerling bezoeken van speciale klassen.

In de school wordt Frans gesproken en ook de boeken zijn in het Frans. Daar sommige leerlingen moeite hebben met de Franse taal hebben enkele scholen in het gebied voorbereidende klassen gericht op het verbeteren van de verwerving van de taal van het gastland. Leerlingen krijgen daar drie maanden Franse les (met een maximum van een jaar), voordat ze terug gaan naar hun school. Het leren van de moedertaal werd niet als belangrijk beschouwd, zelfs niet door leraren met een allochtone achtergrond. Het leren van de taal van het gastland heeft de hoogste prioriteit.

Er was een goede sfeer in de scholen met voldoende, goed ontworpen ruimte voor leerlingen om in te bewegen. De organisatie van de schoolactiviteiten werd zorgvuldig gepland rondom de behoeften van de leerlingen. De leraren wierpen enige problematische kwesties op: meer financiële ondersteuning, meer



bijscholing en het probleem van het werven van leraren voor scholen gelegen in het gebied dat als 'moeilijk' bekend staat.

3.1.4 Brussel (België)

Het vierde bezoek vond plaats op twee Franstalige scholen in Brussel – een reguliere basisschool, een speciale school – en bij een Centrum voor Leerlingenbegeleiding waar Nederlands gesproken werd. Leerlingen van de beide scholen waren 2,5 tot 14 jaar oud.

Voor het bezoek had de groep de mogelijkheid om naar twee getuigenissen te luisteren van een gezin en van jongeren met een allochtone achtergrond, en met hen te discussiëren. Zij spraken over de obstakels waarmee gezinnen geconfronteerd worden om voor hun kind de beste ondersteuning in speciaal onderwijs te krijgen en naar het reguliere onderwijs te kunnen verhuizen, evenals over het gevecht tegen indirect racisme. De meningen van de jongeren waren grotendeels hetzelfde, hoewel zij zich enigszins zorgen maakten over hun identiteit: tot welke cultuur behoren zij? Ze voelden zich soms afgewezen door zowel het gastland als door hun eigen etnische groep. Zij stelden dat zij eigenlijk tot twee verschillende culturen behoren en dat dit eerst door henzelf en later door anderen geaccepteerd moet worden.

De reguliere school betrof een basisschool en een secundaire school, gevestigd in een gebied waar een groot deel van de immigrantenpopulatie woont, voornamelijk uit het noordelijk deel van Afrika, maar ook uit Azië, niet EU-landen en een paar immigranten uit Zuid-Amerika. Aan deze situatie werd door de school, met 400 leerlingen uit 57 verschillende landen, veel aandacht besteed. De school heeft vijf 'brugklassen' opgezet voor nieuw aangekomen leerlingen, die daar maximaal een jaar zullen blijven voordat ze worden overgeplaatst naar een klas op hun niveau. Leerlingen kunnen op elk moment van het jaar in de klassen instromen. In deze klassen zaten 80 leerlingen die nauwelijks kennis hadden van de Franse taal. Taalvaardigheid is het belangrijkste criterium voor de samenstelling van de klas. Er bleken geen kinderen te zijn met specifieke onderwijsbehoeften, maar alleen behoeften die samenhangen met de taalproblemen. De leerlingen spraken verschillende talen en hadden ook verschillende leeftijden en competenties. In het deel voor basisonderwijs, dat drie verschillende niveaus omvatte, was een interculturele leraar aanwezig. De



secundaire school had vijf niveaus en alleen Franssprekende leraren.

De sfeer was erg vriendelijk, leerlingen en staf bleken gemotiveerd. Discipline en vaste regels zijn onderdeel van de traditionele manier van onderwijzen, maar dit is goed geaccepteerd als onderdeel van het onderwijs, met een combinatie van gezag en met volledig respect voor verschillen. De school is betrokken bij een pilootproject genoemd 'Taal en Cultuur van Herkomst' waarbij de Franse taal in de cultuur van de leerlingen met een allochtone achtergrond geïntegreerd wordt. De bedoeling van het project is om, als de resultaten positief zijn, 80 andere scholen in de Franse gemeenschap van België te ondersteunen.

De leraren hadden een zeer positieve houding tegenover de diverse culturen van de leerlingen. Ze gebruikten verschillende methoden en didactische benaderingen om de taal van het gastland te onderwijzen en ze gebruikten ook alle mogelijke onderwijskundige instrumenten om de communicatie en het leerproces te faciliteren. Sommige opmerkingen moeten vermeld worden: de selectie van materialen moet niet alleen rekening houden met het taalniveau van de leerlingen, maar ook met hun leeftijd, het gebruik van aangepaste teksten kan nodig zijn voor specifieke vakken, meer gemeenschappelijke activiteiten met klassen met leeftijdgenoten zou kunnen helpen bij de overgang naar reguliere klassen. Samen leren schept een non-discriminatie klimaat in de 'brugklassen' en de school vervult zijn rol als eerste contactpunt tussen culturen en landen. Het zou ook de betrokkenheid van ouders en gezinnen moeten faciliteren. Het is belangrijk er zorg voor te dragen dat er ruimte is voor dialoog en dat de benodigde ondersteuning voor leraren aanwezig is.

De speciale school was een basisschool en secundaire school voor beroepsonderwijs met 300 leerlingen. Van de leerlingen had 60% een allochtone achtergrond. Het was een vrij groot gebouw met enige bouwkundige obstakels. Leerlingen hadden leer- en gedragsproblemen en sommigen hadden fysieke beperkingen. Ook meldden de professionals dat er vaak gebrek was aan communicatie met gezinnen door taalbarrières. In sommige gevallen waren er ook problemen op het gebied van de communicatie met leerlingen met een allochtone achtergrond omdat al het onderwijs in het Frans was. Om dit probleem op te lossen communiceerden leraren met



plaatjesboeken. Hetzelfde probleem kan van invloed zijn op de beoordeling van de leerlingen, hoewel professionals zich bewust waren van de situatie. Contact met reguliere scholen was vrij beperkt.

De VCLB Koepel (Vrije Centra voor Leerlingenbegeleiding) is een overkoepelende organisatie van Centra voor Leerlingenbegeleiding van het gesubsidieerd vrij onderwijs. De belangrijkste taak is het samenwerken, coördineren en ondersteunen van de 48 aangesloten regionale centra (CLB) en niet direct het samenwerken met leerlingen en gezinnen. Alle centra zijn gratis en worden georganiseerd en gefinancierd door het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap. De CLB centra bieden ondersteuning en advies aan leerlingen, ouders, leraren en basisscholen en secundaire scholen. Het doel is om scholen, leraren en ouders krachtiger te maken. Het wil reguliere scholen versterken, barrières slechten die van invloed zijn op en het advieswerk hinderen, zoeken naar preventieve strategieën, verschillende stappen ondernemen om tot een goede diagnose te komen – daarbij verstoringen uitschakelen en positieve factoren benadrukken. Volgens de medewerkers hebben zowel leerlingen van het gastland als leerlingen met een allochtone achtergrond dezelfde problemen als ze een lage economische achtergrond delen, en wat goed is voor een kind met een allochtone achtergrond is goed voor ieder kind. Er werd geen speciale aandacht besteed aan leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond.

3.1.5. Amsterdam (Nederland)

Het vijfde bezoek vond in Amsterdam plaats aan twee speciale basisscholen, aan een speciale school voor voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs verspreid over vijf locaties en aan twee assessmentcentra. Tijdens het bezoek had de groep de kans om te luisteren naar een Tweede Kamerlid die de problemen toelichtte die voorkwamen bij het vermijden van discriminatie, en bij de maatregelen die hiervoor nodig waren en moesten zorgen voor een hogere onderwijskwaliteit voor deze kwetsbare kinderen. Het aanbod van voorschools onderwijs, van taalklassen en een extra budget voor leerlingen met onvoldoende taalvaardigheden kwamen onder andere aan bod.



Een van de basisscholen had 320 leerlingen van 3 tot 13 jaar met ongeveer 70% leerlingen met een allochtone achtergrond. De school was geschikt voor leerlingen met spraak- en taalstoornissen en voorzag 180 leerlingen van andere scholen in Amsterdam van ambulante begeleiding. De ontwikkeling van goede spreek- en taalvaardigheden was het belangrijkste doel. Sommige leerlingen waren gestart in het reguliere onderwijs, maar waren door de taalproblemen verwezen naar de speciale school. Alhoewel sommige leerlingen teruggaan naar de reguliere school, blijven de meesten tijdens hun gehele basisonderwijs.

Ouders hebben vrije keuze van school, hoewel dit niet zo makkelijk kan zijn voor ouders met een allochtone achtergrond. In de nabije toekomst zullen lokale scholen verantwoordelijk worden voor het beoordelen van de leerlingen en het vinden van de beste school voor hen in samenwerking met de ouders.

De scholen maakten gebruik van verschillende soorten visuele instrumenten. Alle mogelijke middelen werden ingezet om de woordenschat van de leerlingen te vergroten en communicatie met de gezinnen mogelijk te maken. De school werkte nauw samen met reguliere scholen en zorgden voor bijscholing, ondersteuning en een follow-up dienst. Professionals bespraken het belang van vroegtijdige assessment gevolgd door vroegtijdige interventie maatregelen.

De andere basisschool had 153 leerlingen van 4 tot 12 jaar. Leerlingen van deze school hadden ernstige leerproblemen en ernstige communicatieproblemen (bijv. autisme). Van deze leerlingen had 85% een allochtone achtergrond, ze kwamen vooral uit Afrika, Azië en een paar uit Europese landen, 40 leerlingen waren geïntegreerd in het reguliere onderwijs. De school ondersteunt ouders in hun keuze voor onderwijs dicht bij huis op basisscholen, door het verstrekken van ambulante begeleiding en supervisie. Bij leerlingen met autisme die in het reguliere onderwijs geïntegreerd waren, verzorgden gespecialiseerde leraren bijscholing aan collega's in het reguliere onderwijs. Leraren worden voor dit werk betaald.

De school had een 'inclusieve praktijk', in de zin dat leerlingen met autisme geïntegreerd waren in gemengde groepen. Ze zaten niet in speciale groepen, alle leerlingen volgden een individueel handelingsplan. Het gebruik van 'non-verbale' communicatie was goed uitgewerkt en werd toegepast door de hele school.



De school hechtte grote waarde aan betrokkenheid van de ouders bij alle schoolactiviteiten, onderwijs, vrije tijd, enz. Waar nodig worden tolken uitgenodigd om de communicatie tussen ouders en leraren mogelijk te maken. Voor ditzelfde doel is er ook een 'contactboek' om communicatie tussen ouders, leerlingen en ouders te faciliteren. Toch waren er enige kinderen die niet naar school gingen, maar thuis bleven. Het leren van de moedertaal bleek geen prioriteit te hebben op school, hoewel drie medewerkers een allochtone achtergrond hadden. Er lag sterke nadruk op het assimileren in de cultuur van het gastland.

De school voor het voortgezet en beroepsonderwijs had vijf vestigingen. De school werd bezocht door leerlingen met lichte en gematigde leerproblemen die vaak samengingen met gedragsproblemen. De school had ongeveer 300 leerlingen in de leeftijd van 12 tot 20 jaar. Een groot percentage van de leerlingen (80% of meer) had een allochtone achtergrond. Een van de scholen had een aanzienlijke concentratie van leerlingen uit Suriname. Voor de meerderheid van deze leerlingen zou het mogelijk zijn om naar het reguliere onderwijs te gaan als zij extra ondersteuning zouden krijgen. In veel gevallen vermeldden professionals dat ernstige culturele achterstelling van invloed is op taalverwerking en het leren. Deze leerlingen missen voldoende beheersing, lessen in vakken die ze kunnen begrijpen en meer praktisch gerichte programma's. Iedere jongere heeft een eigen individueel curriculum aangepast aan zijn/haar mogelijkheden. Na 4 jaar school beginnen ze met stage bij bedrijven.

De sfeer op de verschillende locaties was goed, regels waren duidelijk en werden gerespecteerd en de omgeving leek veilig. De leraren toonden veel inzet en gaven veel individuele aandacht aan de jongeren, zelfs tijdens hun vrije tijd waren ze nog op school aan het werk. Materialen en middelen waren goed aangepast. Bij het ondersteunen van jongeren bij het betreden van de arbeidsmarkt was een goed gestructureerde benadering van kracht die aansloot op de arbeidsmarkt.

De relaties met ouders varieerden: sommige locaties bleken veel aandacht te besteden aan de uitwisseling van informatie met gezinnen, maar dit was niet op alle scholen het geval. Ouders van de school met een hoge concentratie van leerlingen uit Suriname gaven aan veel discriminatie te ervaren vanuit de maatschappij.



De scholen boden speciale taalprogramma's aan voor leerlingen waarvan de moedertaal niet Nederlands was. Contacten met reguliere scholen waren beperkt.

De twee assessment- en revalidatiecentra werkten vooral met jongeren met ernstige gedrags- en sociale problemen. Het merendeel van de jongeren had een allochtone achtergrond, vooral uit het noorden van Afrika. Sommigen waren in contact geweest met politie en justitie. De centra richtten zich vooral op het leren kennen van de achtergrond van deze jongeren, om een observatieperiode met hen te plannen en hen op te leiden zodat ze werk kunnen vinden. Het samenwerken met het gezin had een hoge prioriteit. Hierbij werd gebruik gemaakt van vertalers en/of mediators om de situatie van het gezin te verduidelijken en te begrijpen.

3.1.6 Warschau (Polen)

Het zesde bezoek vond plaats in Warschau op vijf reguliere scholen – twee primaire en drie secundaire scholen – en bij een Vereniging voor Juridische Interventie. De primaire scholen waren openbaar en de secundaire waren niet openbaar.

De twee primaire scholen hadden meer dan 700 leerlingen in de leeftijd van 6 tot 14 jaar. Een van de scholen had 35 leerlingen met een allochtone achtergrond, voornamelijk uit Tsjetsjenië en de Noordelijke Kaukasus. Het aantal leerlingen met een allochtone achtergrond varieert behoorlijk omdat gezinnen Polen vaak als doorgangsland gebruiken. Taalproblemen vormden de belangrijkste uitdaging voor deze leerlingen, samen met de trauma's veroorzaakt door de meegemaakte oorlog. Lokale onderwijs-autoriteiten boden twee keer per week onderwijs in de Poolse taal aan. De school werkte samen met de Vereniging voor Juridische Interventie binnen het raamwerk van het pilootproject 'Multiculturele School' gesteund door het onderwijskantoor van Warschau. Het doel was om de integratie van leerlingen met een allochtone achtergrond binnen de schoolgemeenschap te bevorderen. Er was een assistent uit Tsjetsjenië die fungeerde als interculturele mediator en tolk en ook taallessen verzorgde in de moedertaal. Dit werd als belangrijk voor de culturele identiteit van de leerlingen en hun verdere integratie gezien. Binnen deze scholen waren geen leerlingen bekend met SEN.



Op de secundaire school hadden ongeveer 10% van de leerlingen een allochtone achtergrond, zij kwamen vooral uit Vietnam. Er waren geen leerlingen met SEN; in tegendeel, hun schoolprestaties waren zeer goed. Gezinnen waren bereid om te betalen voor extra lessen om hun kinderen te ondersteunen op het moment dat een behoefte was vastgesteld.

De secundaire scholen die bezocht werden waren nieuw, hun pedagogische oriëntatie werd sterk beïnvloed door belangrijke nationale onderwijsdeskundigen of politici. Twee van de secundaire scholen hadden 420 leerlingen in de leeftijd van 13 tot 16 jaar. Hiervan waren 30 leerlingen vluchtelingen uit Tsjetsjenië en uit andere Aziatische en Afrikaanse landen. Verder waren er nog 27 andere leerlingen met een allochtone achtergrond. Van twee leerlingen was vastgesteld dat ze beperkingen/SEN hadden. Ouders en leraren bestuurden de scholen samen.

Om aangenomen te worden op deze scholen moeten leerlingen een toegangsexamen afleggen. Dit geldt niet voor leerlingen met SEN. Ouders betalen schoolgeld, 6% hiervan is gereserveerd voor het verstrekken van leningen aan leerlingen uit gezinnen met economische problemen. Minder dan 10% van de leerlingen is vrijgesteld van schoolgeld. De scholen worden gedeeltelijk ondersteund door onderwijsautoriteiten.

De belangrijkste doelen waren het leren leven in een democratische maatschappij en leerlingen aanmoedigen tot het ontwikkelen van een open houding tegenover andere culturen. De leraren werden sterk gesteund door de ouders. Verantwoordelijkheden werden door allen gedeeld, leraren en leerlingen. Twee van de onderwijsmethoden die door de scholen werden gebruikt waren begeleidend leren en formatief assessment. Extra lessen in Pools of andere vakken werden aangeboden op het moment dat een probleem werd vastgesteld. Tsjetsjeense leerlingen kregen enige lessen in hun moedertaal.

De derde secundaire school had 103 leerlingen in de leeftijd van 16 tot 19 jaar, waarvan 9 leerlingen met een allochtone achtergrond. Er waren geen leerlingen met SEN. Deze school, evenals de andere twee secundaire scholen wilden hun leerlingen voorbereiden op een actieve deelname aan een moderne, multiculturele en democratische maatschappij.



De Vereniging voor Juridische Interventie is een NGO gericht op het verstrekken van gratis rechtsbijstand aan mensen die gemarginaliseerd en gediscrimineerd worden, voornamelijk immigranten, vluchtelingen en asielzoekers. De Vereniging vertegenwoordigt hun als mediators bij lokale autoriteiten, en ondersteunt ze ook als/met tolken. De vereniging was volledig betrokken in het pilootproject met een primaire school, zoals hierboven beschreven, door het leveren van een mediator voor het ondersteunen van integratie van leerlingen op taal en sociaal gebied.

3.2 Algemene opmerkingen

De bezoeken boden de mogelijkheid om verschillende praktijken te zien, informatie met professionals uit het veld en met gezinnen uit te wisselen en te bespreken, en ook heel belangrijk, enkele reflecties te onderstrepen. Het is onmogelijk alle resultaten van deze discussies in detail weer te geven, maar de waarnemingen hieronder bevatten een samenvatting van de belangrijkste kwesties die besproken zijn met de professionals en binnen de groep. Ze worden weergegeven volgens de vijf gebieden die zijn meegenomen in de projectanalyse en betreffen alleen de bezochte plaatsen.

3.2.1 Doelgroep

De bezoeken hebben de mogelijkheid geboden om een range aan situaties te zien op lokaal niveau: aan de ene kant scholen uit landen met een lange immigratietraditie en aan de andere kant scholen uit landen die nog maar recentelijk gezinnen uit andere landen, om economische of politieke redenen, verwelkomen. Een aanzienlijk aantal verschillende landen van herkomst waren vertegenwoordigd op de verschillende locaties. Op maar één school was de meerderheid van de leerlingen afkomstig uit een voormalige kolonie van het gastland. De professionals van alle locaties hadden de indruk dat het aantal nieuw aangekomen leerlingen toenam. Deze indruk was sterker in landen met een immigrantentraditie.

Culturele diversiteit bleek in scholen niet als negatief beschouwd te worden. In het algemeen was er een positieve houding op scholen en professioneln proberen het waardevolle dat andere culturen meebrengen naar het gastland te benadrukken, hoewel soms diversiteit ook geassocieerd wordt met problemen 'die opgelost moeten worden'. Dit werd vooral aangegeven door scholen uit gebieden met een hoge concentratie inwoners met een allochtone



achtergrond en waar gezinnen gewoonlijk geconfronteerd worden met problematische sociaaleconomische situaties. Enkele professionals gaven ook aan problemen te hebben met de nieuwe onderwijssituatie waar ze voor stonden.

3.2.2 Bestaande gegevens

Op het gebied van gegevens zijn twee aspecten belangrijk, locatie en type bezochte scholen. Wat locatie betreft: de scholen bevinden zich in gebieden met een aanzienlijke concentratie bevolking met een allochtone achtergrond, hadden een hoge dichtheid van leerlingen met een allochtone achtergrond, soms 85% (of zelfs meer) van de leerlingen. De professionals gaven aan dat deze toestand kon leiden tot het ontstaan van 'getto's'.of 'door immigranten gedomineerde scholen'. Deze scholen bevonden zich vooral in sociaaleconomisch achtergestelde gebieden.

Het type school waarop de leerlingen werden geplaatst – regulier of speciaal – is een ander aspect van de informatie die goed afgewogen moet worden in dit verslag, omdat de verzamelde informatie slechts betrekking heeft op enkele scholen. De bezochte reguliere scholen, met of zonder een hoog aantal leerlingen met een allochtone achtergrond, hadden een beperkt aantal leerling met SEN vergeleken met het (natuurlijk) hoge aantal van deze leerlingen op speciale scholen. Reguliere scholen integreerden en ondersteunden de leerlingen door gebruik te maken van gespecialiseerd personeel en met verschillende beschikbare diensten als de school niet aan de behoeften van de leerlingen kon voldoen met de beschikbare middelen.

Het percentage leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond op de bezochte speciale scholen lag tussen de 60 en 80% van het totale aantal leerlingen op school. De medewerkers waren zich bewust van de situatie. In sommige plaatsen werkten de speciale scholen samen met reguliere scholen, integreerden en ondersteunden leerlingen om op het reguliere onderwijs te blijven, hoewel dit niet altijd het geval was. De bezochte speciale scholen werden vooral bezocht door leerlingen met leer- en gedragsproblemen.

3.2.3 Onderwijsvoorzieningen

Het merendeel van de bezochte scholen en diensten was openbaar en gratis, hoewel dit niet het geval was voor een van de locaties.



Scholen werden op verschillende manieren gefinancierd afhankelijk van de landensituaties: of gecentraliseerd op nationaal niveau, of gedecentraliseerd op gemeentelijk of zelfs op schoolniveau, of anders vooral gefinancierd via persoonlijke bijdragen.

Gezinnen en leerlingen met een allochtone achtergrond hebben dezelfde rechten als de bevolking van het gastland. Het belang van het volledig respecteren van de mensenrechten van leerlingen en de gezinnen evenals het bestrijden van discriminatie werd door de bij de bezoeken betrokken professionals benadrukt. Er werden echter wel zorgen geuit over potentiële discriminatoire situaties. Er is niet altijd sprake van vrije schoolkeuze voor ouders en zelfs in de landen waar een vrije schoolkeuze mogelijk is, kan deze 'vooringenomen' zijn door communicatieproblemen tussen gezinnen en diensten. Dit kan leiden tot 'overplaatsing' van leerlingen met een allochtone achtergrond in enkele gebieden, of binnen enkele vormen van speciaal onderwijs. Gezinnen gaven ook aan dat zij zich vaak gesegregeerd voelen, niet echt geaccepteerd door de bevolking van het gastland.

Indien nodig, kunnen gezinnen extra financiële ondersteuning ontvangen, zoals die ook voor de plaatselijke bevolking beschikbaar is. In sommige gevallen zijn er extra schoolactiviteiten, zoals lunch op school, waaraan gratis of met korting kan worden deelgenomen door gezinnen met een lagere sociaaleconomische status. Professionals gaven echter aan dat er niet genoeg subsidie beschikbaar was om aan alle behoeften van de leerlingen te voldoen. Dit werd vooral aangegeven door professionals van scholen die zich bevonden in achtergestelde gebieden en was van toepassing op alle leerlingen en niet specifiek op degenen met een allochtone achtergrond.

Verschillende diensten zijn betrokken bij, en werken samen met scholen. Het is vooral afhankelijk van het type school, maar in het algemeen zijn sociale en gezondheidsdiensten betrokken. Een bijzondere situatie werd gevonden in Parijs, waar een etnopsychologisch centrum met scholen samenwerkte en in Malmö bestond een ondersteunend team voor de lokale scholen.

Samenwerking tussen scholen en diensten bleek vaak te informeel te zijn. Professionals van scholen gaven aan dat er behoefte bestond aan het intensiveren van de samenwerking met andere soorten



organisaties zoals etnische verenigingen. Ze benadrukten ook het potentiële nut van assistenten met verschillende etnische en culturele achtergronden. Dit niet alleen om praktische redenen – om taalbarrières te vermijden en communicatie met de gezinnen te faciliteren – maar ook om beter te begrijpen hoe de verschillende culturen denken over beperkingen/SEN.

Informatie en communicatie met ouders evenals hun volledige deelname aan eventuele beslissingen betreffende hun kind was een duidelijke prioriteit op alle locaties. Schoolprofessionals waren zich echter bewust van de ernstige communicatiekloof veroorzaakt door de taalproblemen.

3.2.4 Ondersteunende maatregelen

Alle bezochte scholen hebben verschillende maatregelen geïmplementeerd om de integratie van leerlingen met een allochtone achtergrond te faciliteren. De professionals waren zich zeer bewust van het belang van het zo snel mogelijk leren van de taal van het gastland, vooral voor nieuw aangekomen leerlingen, en het bereiken van een goed niveau in de taal van het gastland. Zoals de schoolprofessionals stelden spelen scholen een cruciale rol als ontmoetingspunt tussen culturen en als eerste stap voor de verdere integratie in de maatschappij van het gastland.

Het belangrijkste doel dat door de professionals van de bezochte scholen werd genoemd was het op verschillende manieren overwinnen van potentiële taalbarrières. Sommige scholen hadden ‘brugklassen’ opgezet om de best mogelijke ondersteuning te bieden, hier wordt voor een beperkte tijd gewerkt aan taalverwerving, en in sommige plaatsen wordt tweetalig onderwijs, aangeboden. In andere gevallen wordt onderwijsondersteuning – ook in de moedertaal – aangeboden voor de belangrijkste vakken. Het gebruik van eentalige boeken was gemeengoed, hoewel alternatieve manieren van leren werden gebruikt, het gebruik van plaatjes, vereenvoudigde boeken, enz. De meerderheid van de professionals noemden ook het werken met een flexibel curriculum en in sommige scholen was een individueel leerprogramma opgezet. Het besteden van individuele aandacht aan de behoeften van leerlingen werd door alle professionals benadrukt.

De positieve houding van het personeel bleek zeker een belangrijke rol te spelen bij de door de scholen behaalde resultaten, hoewel de



medewerkers ook aangeven dat er wel problemen waren, er was vooral behoefte aan bijscholing.

Ondanks de inspanningen en de in de bezochte scholen waargenomen inzet waren er nog steeds vragen op het gebied van:

- Hoe een duidelijk onderscheid te maken tussen taalproblemen en leerproblemen?
- In welke mate zorgen reguliere scholen er voor dat ze de verantwoordelijkheid nemen bij het ondersteunen van alle leerlingen, en in welke mate spannen speciale scholen zich voldoende in om leerlingen te helpen bij een terugkeer naar het reguliere onderwijs?
- In welke mate gebruiken scholen betrouwbare en voldoende instrumenten om de echte behoeften van leerlingen vast te stellen en leveren dan de benodigde ondersteuning?

3.2.5 Assessment

De bezochte assessmentcentra waren openbaar en gratis. Ze waren beschikbaar voor leerlingen, ouders, leraren en scholen. Hun voornaamste doelen bestonden uit het vaststellen van de behoeften van de leerlingen, het informeren en begeleiden van ouders bij de behoeften van hun kinderen en het versterken en ondersteunen van het werk van reguliere scholen. Professionals van de centra noemden het belang van het toepassen van preventieve strategieën en hun rol bij het helpen van schoolpersoneel met deze kwestie. Een specifiek voorbeeld van de betreffende preventieve strategieën betrof het door twee centra erbij betrekken van professionals van aan justitie verbonden diensten, aangezien het hier ging om jongeren met ernstige gedragsproblemen. Een van de twee centra gebruikte culturele mediators en had een twee maanden durend observatieprogramma ingevoerd voor deze jongeren.

Hoewel de professionals van de assessmentcentra zich bewust waren van het belang van (initiële) assessment in twee talen – moedertaal en taal van het gastland – om de behoeften van leerlingen met een allochtone achtergrond beter te begrijpen, werd dit maar door weinig centra in praktijk gebracht. Om de taalbarrières te overwinnen, gebruikten zij informele en formele assessment-instrumenten, verbale en non-verbale methoden. De professionals gaven aan dat maar weinig nieuw aangekomen leerlingen uitkomsten



bij zich hadden van assessmentprocedures die in het land van herkomst waren verricht.

Assessment was een delicate kwestie, die veel vragen opwierp. Taalbarrières waren duidelijk aanwezig en hadden invloed op alle processen: contact en communicatie met gezinnen, identificeren van de behoeften van de leerlingen, enz. Dit effect was zo sterk dat het de waarde van de toegepaste assessmentprocessen kan beperken. Volgens de bezochte assessmentcentra bleek dat leerlingen met een allochtone achtergrond ondervertegenwoordigd waren in de populatie die de assessmentcentra bezocht. Dit zou kunnen zijn omdat ouders met een allochtone achtergrond niet de juiste informatie ontvangen over dit soort centra (noch over andere diensten). Het zou ook kunnen samenhangen met het feit dat verschillende culturen verschillende opvattingen over SEN hebben. Het resultaat is dat een aantal relevante kwesties aangaande de vaststelling van SEN bij leerlingen met een allochtone achtergrond nader bekeken moeten worden.

Het is duidelijk dat de resultaten van de visites maar een beperkt beeld geven van de lokale situatie – er wordt niet geïmpliceerd dat ze noodzakelijkerwijs representatief zijn voor de nationale situatie, maar ze moeten gezien worden als voorbeelden die kunnen helpen bij het begrijpen van lokale omstandigheden.



4. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

De resultaten van de analyse onderstrepen enkele algemene zaken die de relevantie bevestigen van de vragen die de leden van de Representative Board aan het begin van het project opwierpen:

- a) In welke mate taalproblemen worden beschouwd als leerproblemen;
- b) Hoe de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen met een allochtone achtergrond worden vastgesteld;
- c) Hoe leraren en gezinnen het best ondersteund kunnen worden.

Het lijkt dat scholen in Europa steeds multicultureler worden en dat dit nog verder zal toenemen. Dit houdt in dat er op nieuwe onderwijssituaties ingespeeld moet worden, hetgeen vaak als ingewikkeld wordt beschouwd omdat het nieuwe of relatief nieuwe situaties betreft. In het verleden hebben landen gezinnen ontvangen uit voormalige koloniën of uit landen die betrokken waren bij hun economische en industriële groei. Meer recent zijn er twee nieuwe situaties ontstaan: gezinnen die in Europa aankomen als vluchtelingen of asielzoekers en gezinnen die op doorreis in een Europees land aankomen. Scholen spelen een belangrijke rol omdat zij voor deze gezinnen soms het eerste contact vormen met de gastgemeenschap.

De belangrijkste conclusies voor vier kerngebieden worden hieronder weergegeven, samen met sleutelaanbevelingen gericht aan professionals en beleidsmakers.

4.1 Bestaande gegevens

Zoals verwacht, was het verzamelen van de informatie geen eenvoudige taak. Binnen het raamwerk van het project was het, vooral op lokaal niveau, mogelijk om belangrijke informatie te verzamelen. In sommige landen werd na het projectverzoek om informatie, voor dit onderwerp een nieuw systeem ontwikkeld. Het is belangrijk om te benadrukken dat de verzamelde gegevens slechts een beperkt beeld van de situatie in de deelnemende landen tonen. De aangeleverde gegevens zijn niet noodzakelijkerwijs representatief voor de nationale omstandigheden.



Veel landenrapporten lieten een aanzienlijke onevenredige vertegenwoordiging zien bij leerlingen met een allochtone achtergrond die leidde naar een onder- of oververtegenwoordiging in het speciaal onderwijs. Volgens de landenrapporten vertegenwoordigde het percentage leerlingen met een allochtone achtergrond 6 tot 20% van de leerplichtige leerlingen in het merendeel van de betrokken landen (voor het schooljaar 2005/2006).

Landeninformatie en de praktijk analyse toonden aan dat er sprake is van een oververtegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in vooral voorzieningen gericht op leerlingen met leerproblemen, en tot op zekere hoogte ook met gedragsproblemen. Deze situatie moet zorgvuldig geanalyseerd worden en kan niet eenvoudig geïnterpreteerd worden. Verschillende factoren hangen met elkaar samen en moeten bekeken worden: het type specifieke behoefte – namelijk leerproblemen en het type populatie – namelijk leerlingen met een lage sociaalculturele en/of economische status. Het feit dat leerlingen met een allochtone achtergrond, soms, oververtegenwoordigd zijn bij speciale voorzieningen voor leerlingen met leerproblemen lijken te ondersteunen dat er verwarring bestaat bij het maken van onderscheid tussen taalproblemen en leerproblemen en het is duidelijk dat hiernaar meer onderzoek verricht moet worden.

Aanbevelingen ten aanzien van gegevens

Er zouden meer gegevens moeten worden verzameld en er is meer onderzoek nodig om de ogenschijnlijke onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met een allochtone achtergrond in een speciaal onderwijs omgeving te onderzoeken.

Het belangrijkste doel zal moeten zijn om meer bewijs te verkrijgen over het bestaan van een aanzienlijke onevenredige vertegenwoordiging van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond in speciale voorzieningen.

4.2 Onderwijsvoorzieningen

Alle landen bieden verschillende vormen van onderwijs, gerelateerd aan hun nationale speciaal onderwijs en/of inclusiebeleid, aan. Nationale wetten en verantwoordelijkheden verschillen per land; de voorzieningen verschillen, maar het respecteren van mensenrechten en beleid ten gunste van gelijke kansen zijn kernprincipes in alle



landen. Alle voorzieningen, beschikbaar voor leerlingen met SEN, zijn ook beschikbaar voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond.

De drie belangrijkste problemen zijn duidelijk. Ten eerste: de verschillende betrokken professionals en diensten beschikken niet over de noodzakelijke gecombineerde expertise in onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften en het omgaan met leerlingen met een allochtone achtergrond om het beste onderwijs te bieden voor de gecombineerde behoeften van de leerling.

Ten tweede: sommige landen gaven aan dat instructie in beide talen, de moedertaal en de taal van het gastland, de resultaten van de leerlingen verbeterde – vooral als dit gebeurde op jonge leeftijd. Het maakt leerlingen zelfverzekerder en stimuleert hun persoonlijke ontwikkeling als tweetalige individuen met een duale culturele identiteit. Er werd echter ook aangegeven dat tweetalige instructie niet gelijkmatig wordt toegepast, niet binnen de verschillende landen en ook niet binnen een bepaald land. Ten derde: alle landen vinden dat samenwerking tussen de diensten evenals de betrokkenheid van ouders cruciaal zijn op dit gebied. Professionals en gezinnen moeten zich hierbij bewust zijn van de culturele verschillen bij elkaar.

Projectexperts benadrukten ook de noodzaak van het toepassen en verbeteren van de samenwerking met organisaties die de verschillende etnische minderheden/immigrantengroepen waaruit de leerlingen komen vertegenwoordigen. Samenwerking met gezinnen en verenigingen moet op een bevredigender manier worden vormgegeven.

Aanbevelingen ten aanzien van de voorzieningen

Beleidsmakers moeten er voor zorg dragen dat principes zoals het volledig respecteren van mensenrechten en gelijke kansen, gegarandeerd door nationale wetten, worden toegepast. De belangrijkste beleidsdoelen zouden moeten zijn het bestrijden van discriminatie, racisme en xenofobie, en tegelijkertijd het bewust maken van en ondersteunen en uitbreiden van de positieve praktijk op lokaal en nationaal niveau. Deze positieve praktijk zou integratie- en inclusiebeleid moeten bevorderen die openstaat voor diversiteit, onderwijswaarden benadrukkend die door alle leerlingen worden meegebracht, onafhankelijk van hun afkomst.



Scholen zouden toereikende richtlijnen en middelen moeten hebben om inclusieve praktijk toe te kunnen passen. De school moet zich richten op:

- a) Het begrijpen en respecteren van diversiteit;
- b) Het vermijden van toelatings- en registratiebeleid dat segregatie bevordert;
- c) Het erkennen, ondersteunen en toepassen van onderwijsstrategieën die voldoen aan de behoeften van leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond;
- d) Het actief betrokken zijn bij samenwerking met diensten, inclusief verenigingen van en voor immigranten;
- e) Het aanmoedigen van communicatie met en participatie van gezinnen.

Scholen zouden een intercultureel beleid moeten hebben dat past bij en voldoet aan de behoeften van de lokale omgeving. Een dergelijk beleid vereist dat leraren regulier en speciaal onderwijs hun kennis en vaardigheden verbeteren en gebruik maken van noodzakelijke opleidingsprogramma's om multiculturele diversiteit beter te begrijpen en hier vervolgens op de meest geëigende manier mee om te gaan.

Het algemene doel zal zijn om de inclusieve praktijk te verhogen en tegelijkertijd de scholen en professionals te voorzien van de benodigde middelen. Getto's zullen minder voorkomen door het vermijden van segregatie en uitsluiting.

4.3 Ondersteunende maatregelen

Een brede range van onderwijskundige ondersteuningsmaatregelen zijn beschikbaar voor leerlingen en leraren in de verschillende landen. Ze richten zich o.a. vooral op het ondersteunen van de verwerving van de taal van het gastland door tweetalig onderwijs, 'brugklassen', ondersteuning bij het onderwijs, extra ondersteuning en na-schoolse ondersteuning bij het huiswerk. De ontwikkeling en toepassing van individuele handelingsplannen worden genoemd als zeer belangrijke ondersteunende maatregelen. De steun en inzet van de directeur en het personeel van de school evenals het gebruik van teamwork, worden als belangrijke factoren beschouwd. De competentie, inzet en ervaring van leraren spelen een sleutelrol. Onderzoeken in enkele landen vonden nog een aantal extra



succesvolle ondersteunende maatregelen, zoals leerlingen die een buurtschool bezochten samen met hun leeftijdsgenoten, het hebben van kleine groepen voor sommige vakken, de aanwezigheid in reguliere scholen van leraren of assistenten met dezelfde allochtone achtergrond als de leerlingen, die samen werken met de eigen leraar.

Ten slotte: als positief werd aangegeven om inhoud en onderwijsmaterialen in te passen in het raamwerk van het individuele handelingsplan, waarbij rekening werd gehouden met de ervaringen en culturen van leerlingen, inclusief degenen met SEN en een allochtone achtergrond.

Aanbevelingen ten aanzien van ondersteunende maatregelen

Onderwijsautoriteiten, met inachtneming van de lokale context, zouden moeten overwegen welke vorm van tweetalig onderwijs of welke multiculturele benaderingen aangeboden zouden moeten worden om te zorgen voor de onderwijsontwikkeling, sociale inclusie en de eigenwaarde van de leerling.

Scholen met een hoog percentage meertalige leerlingen zouden moeten worden aangemoedigd om een school-specifiek taalbeleid te ontwikkelen. Dit vereist:

- a) Het maken van een analyse van de schoolsituatie;
- b) Het creëren van een schooleigen plan en voorstel met als doel het verhogen van de kwaliteit van de aangeboden ondersteunende maatregelen.

Leraren zouden hun onderwijsmethoden moeten aanpassen, betrokkenheid van ouders faciliteren, en moeten worden ondersteund door gekwalificeerde professionals en door assistenten met verschillende culturele achtergronden.

Het algemeen doel zal zijn het ondersteunen van reguliere scholen zodat ze de behoeften van een heterogene leerlingenpopulatie kunnen aanpakken onafhankelijk van hun specifieke onderwijsbehoeften en etnische afkomst.

4.4 Assessment

Een aantal diensten en professionals zijn betrokken bij het aanvankelijke assessment van leerlingen met specifieke onderwijs-



behoefden en een allochtone achtergrond, volgens de verschillende regelingen en gebruikte assessmentmethoden in de landen. De meest gebruikte assessmentprocessen zijn standaard metingen, gericht op leerlingen van het gastland. Sommige van de assessmentinstrumenten en testen zijn vertaald in de verschillende talen, in andere situaties wordt de assessmentprocedure verricht met steun van een tolk, het gebruik van non-verbale assessmentinstrumenten wordt ook aangemoedigd. Ondanks de door de professionals verrichte inspanningen is het effect van de culturele aspecten die ingebed zijn in deze instrumenten nog steeds een belemmering voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond.

Om linguïstische en culturele belemmeringen en potentiële vooringenomen resultaten van gestandaardiseerde assessmentprocedures te ondervangen, zou een holistische benadering gericht op de leerprocessen en -ontwikkeling van de leerling overwogen moeten worden. In veel gevallen gebruiken leraren formatieve assessment en dialoog met leerlingen en ouders. Binnen dit proces is, hoewel dit niet altijd aanwezig is, informatie en documentatie aangeleverd door de ouders essentieel. De belangrijkste elementen waarop gefocust moet worden bij deze assessmentbenadering is het niveau van de basisvaardigheden van de leerling, zijn/haar leergeschiedenis en zijn/haar levenssituatie. Er moet rekening worden gehouden met de informatie van alle betrokken leraren (klas, ondersteunend, speciaal, enz.) evenals van andere professionals, zoals maatschappelijk werkers en psychologen, en ook van ouders.

Aanbevelingen ten aanzien van assessment

Assessmentprocedures zouden het mogelijk moeten maken om onderscheid te maken tussen problemen samenhangend met de verwerving van de taal van het gastland en leerproblemen. Alle schoolactoren moeten betrokken worden bij, en de verantwoordelijkheid delen van, de assessmentprocedures.

Het belangrijkste doel zal zijn het ontwikkelen van geschikt assessmentmateriaal voor leerlingen met SEN en een allochtone achtergrond.

De informatie verzameld door literatuuronderzoek naar het onderwerp, door de vragenlijst en door de praktijk analyse heeft enkele antwoorden opgeleverd op een paar vragen. Veel andere



kwesties zijn naar voren gekomen en er zijn – aangezien dit een eerste poging was om dit type informatie te verzamelen – meer vragen opgeworpen dan er beantwoord zijn. Hopelijk zal deze eerste analyse en overzicht de deur openen naar verder onderzoek en diepte-analyse van dit onderwerp.



LITERATUUR

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. en Schuck K., 1995. 'Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland' in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. 'Comparison on Enrolment Figures in Special Education' in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*,



Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Europese Commissie, 2008. *Groenboek: Migratie en Mobiliteit. ook Uitdagingen en Kansen voor Europese onderwijssystemen*, Europese Commissie: COM(2008) 423

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. 'L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique' in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. 'Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?' in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. 'The Education of Immigrant Children in Belgium' in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. en Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. en Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. 'La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone' in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. en Watkins, A. (eds.), 2003. *Onderwijs aan leerlingen met beperkingen in Europa: Thematische Uitgave*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. en Watkins, A. (eds.), 2006. *Onderwijs aan leerlingen met beperkingen in Europa: Voorzieningen in het Onderwijs na de Basisschool: Thematische Uitgave*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. en Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Ministerie van Onderwijs en Onderzoek: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98


OECD 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OESO)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OESO)

OECD, 2007. 'Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities' in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OESO)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. en de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I en II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. en Singelton A. (editors), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. 'Considerations when meeting bilingual children', Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (in werking getreden op 3 mei 2008, aangenomen op 13 december 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. en Brug P., 2003. 'Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents' in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Diagnostiek in de Context van Inclusief Onderwijs: Belangrijke discussiepunten voor Beleid en Praktijk*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. 'Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools' in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



MEDERWERKERS

België (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
België (VI)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Cyprus	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Denemarken	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Duitsland	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Estland	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finland	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Frankrijk	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Griekenland	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Hongarije	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
IJsland	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is

Italië	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Letland	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Litouwen	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxemburg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Nederland	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Noorwegen	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Oostenrijk	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Polen	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Spanje	Ana Maria TUIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Tsjechië	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz



	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Verenigd Koninkrijk	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	sp1s1s@leeds.ac.uk
Zweden	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Zwitserland	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch



Namen en adressen van bezochte plaatsen

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon voorschoolsonderwijscentrum Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Athene	6 th Dimotiko Kifisias (basisschool) 53, L.Katsoni Straat (en 1 Mei) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (middelbaar onderwijs) Patrwn and Korinthou Straat. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Assessmentcentrum Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Parijs	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr



	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Brussel	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl

Warschau	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (dislocatie) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multiculturele School voor Voortgezet Onderwijs Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Basisschool N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	Vereniging voor Legale Interventie Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Basisschool N° 220 Jana Pawla II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Dit verslag is een samenvatting van de analyse die op verzoek van de vertegenwoordigers van de lidstaten is uitgevoerd door het European Agency for Development in Special Needs Education over Onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en Multiculturele Diversiteit.

Het doel was een antwoord te vinden op drie sleutelvragen:

a) in welke mate hangen problemen met het leren van een tweede taal samen met, of worden verward met, leerproblemen, b) hoe worden de vaardigheden en behoeften van leerlingen met een allochtone achtergrond vastgesteld, en c) hoe kunnen leraren, gezinnen en leerlingen het beste ondersteund worden.

Gedurende het driejarige project, waren nationale experts van 25 Europese landen betrokken bij de verzameling en analyse van landeninformatie. Hun gezamenlijke werk heeft geleid tot een zeer interessante aanzet bij de beantwoording van deze vragen.

Aangezien dit de eerste poging was om dit soort informatie op Europees niveau te verzamelen, zijn er veel meer kwesties naar voren gekomen en zijn er meer vragen gesteld dan dat antwoorden zijn gegeven. Hopelijk zal deze eerste analyse en het overzicht de deur naar verder onderzoek naar dit onderwerp openen.

