

# SIRIUS

## WP 1 – Overzicht Landen

Analyse van de beleidsimplementatie  
door nationaal onderwijspersoneel en andere  
belanghebbers

Via de focusgroep/gegevensverzameling van de groepsbesprekingen

Vergelijkend rapport



**WP 1 - OVERZICHT LANDEN**

**ANALYSE VAN DE BELEIDSIMPLEMENTATIE  
DOOR NATIONAAL ONDERWIJSPERSONEEL EN ANDERE  
BELANGHEBBERS**

**VIA DE FOCUSGROEP/GEGEVENSVERZAMELING VAN DE  
GROEPSBESPREKINGEN**

**Vergelijkend rapport**

**Mei 2013**

**Samengesteld door Claudia Koehler**

**Europees forum voor migratiestudies (efms),  
Instituut aan de Universiteit van Bamberg**

---

«The reproduction of all or part of this work, regardless of means, electronic or mechanical, is forbidden without the written consent of the authors and the editor».

«SIRIUS is not responsible for the opinions expressed in this publication».

## Inhoudstafel

### Inleiding

1. Waarnemingen i.v.m. de nationale benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond .....	9
1.1 Ontwikkelingsstand van gerichte maatregelen .....	9
1.2 De benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond .....	10
1.2.1 Cultuur / Filosofie van de nationale benadering .....	10
1.2.2 Structuur, financiering, strategie van de nationale benadering .....	11
1.2.3 Thematische klemtoon van de nationale benadering .....	12
1.2.4 Implementatie van de nationale benadering: uitdagingen.....	12
1.3 Impact van de financiële crisis op de benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond.....	13
2 Waarnemingen i.v.m. de implementatie van de Conclusies van de Raad over het Onderwijs van Kinderen met een Migrantenachtergrondnd .....	15
2.1 Algemene kwaliteit van het schoolstelsel .....	17
2.1.1 Onderwijskwaliteit in de school .....	20
2.1.2 Doortocht door het schoolstelsel en het veranderen van studierichting.....	20
2.1.3 Schoolsegregatie .....	21
2.1.4 De weg voorwaarts .....	21
2.2 Diversiteit op school.....	23
2.2.1 Benadering van diversiteit op nationaal vlak .....	26
2.2.2 De interculturele onderwijsvaardigheden van de leraren .....	26
2.2.3 Discriminatie op school .....	26
2.2.4 De weg voorwaarts .....	27
2.3 Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen.....	28
2.3.1 Academische ondersteuning voor gepersonaliseerd leren en individuele ondersteuning speciaal voor onderpresterende migrantenleerlingen en studenten met speciale behoeftes .....	31
2.3.2 Taalverwerving .....	31
2.3.3 Samenwerking van de school met de migrantengemeenschappen en communicatie met migrantenouders .....	32
2.3.4 De weg voorwaarts .....	32

2.4.	Bestuur en mainstreaming .....	34
2.4.1	Benadering van migrantenstudenten op verschillende gebieden en niet enkel op school 37	
2.4.2	Monitoring van schoolperformantie en onderwijsprestaties van specifieke groepen .....	37
2.4.3	Adequaatheid van het onderwijssysteem en gevolgen voor migrantenkinderen .....	37
3.	Doelen van de EU 2020-strategie en de ET 2020-doelstellingen.....	37
3.1	Nationale indicatoren betreffende de doelstellingen van EU 2020 en ET 2020 .....	39
3.2	Waarnemingen betreffende de implementatie van de EU 2020- en ET 2020-doelen .....	42
3.2.1	Beleidsmaatregelen voor het doel kleuteronderwijs .....	42
3.2.2	Beleidsmaatregelen voor de doelen voor het voortgezet onderwijs .....	43
3.2.3	Beleidsmaatregelen voor het doel hoger onderwijs .....	44
3.2.4	Beleidsmaatregelen voor het doel levenslang onderwijs .....	45
3.2.5	Huidige stand van onderwijsstatistieken in Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië) .....	45
3.2.6	Stand van de besprekingen over het halen van de doelen van de EU 2020-strategie en de ET 2020-doelstellingen in Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië) .....	46
4.	Percepties over de mogelijke bijdrage van het SIRIUS-netwerk voor belanghebbenden .....	47
5.	Vragen ter besluit .....	48
	Bijlagen	

## Tabellen

<i>Tabel 1: Algemene kwaliteit van het schoolsysteem- Uitdagingen .....</i>	17
<i>Tabel 2: Algemene kwaliteit van het schoolsysteem – Ervaring / Sterke punten.....</i>	18
<i>Tabel 3: Algemene kwaliteit van het schoolsysteem – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring .</i>	19
<i>Tabel 4: Diversiteit op school – Uitdagingen.....</i>	23
<i>Tabel 5: Diversiteit op school – Ervaring / Sterke punten.....</i>	24
<i>Tabel 6: Diversiteit op school – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring.....</i>	25
<i>Tabel 7: Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen – Uitdagingen.....</i>	28
<i>Tabel 8: Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen – Ervaring / Sterke punten .....</i>	29
<i>Tabel 9: Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring.....</i>	30
<i>Tabel 10: Bestuur en mainstreaming – Uitdagingen.....</i>	34
<i>Tabel 11: Bestuur en mainstreaming – Ervaring / Sterke punten.....</i>	35
<i>Tabel 12: Bestuur en mainstreaming – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring.....</i>	36
<i>Tabel 13: Nationale indicatoren betreffende de doelen van de EU 2020-strategie en de ET 2020- doelstellingen .....</i>	40
<i>Tabel 14: Beschikbaarheid van gedifferentieerde gegevens over onderwijs in Letland, Kroatië, Spanje (Catalonië) en Litouwen.....</i>	46

## INLEIDING

Het SIRIUS-netwerk beoogt verbeteringen teweeg te brengen op het gebied van beleidsvorming en -uitvoering, meer bepaald wat betreft het onderwijs binnen de EU van kinderen met een migrantenachtergrond.

Hiertoe is SIRIUS van plan de stemmen te laten horen van de voornaamste betrokkenen en belanghebbenden bij de beleidsvorming en -uitvoering van migrantenonderwijs in elk land. Op basis van hun input, gezichtspunten en verwachtingen wil SIRIUS een algemeen beeld schetsen van de actuele stand van zaken, en de voornaamste tendensen, uitdagingen, moeilijkheden en verwezenlijkingen met betrekking tot beleidsimplementatie vaststellen.

SIRIUS is geïnteresseerd in het onderwijsproces in zijn geheel, met inbegrip van kleuter-, basis-, voortgezet, beroeps- en hoger onderwijs, evenals de implementatie van de respectieve maatregelen eerder dan de beleidsvormingsprocessen zelf.

Het SIRIUS-Werkpakket 1 (WP1) heeft de nationale partners uitgenodigd om bij te dragen aan het beoordelen van de waarnemingen hieromtrent en dit door Focusgroepen (FG's) in hun respectieve landen te leiden, de resultaten te analyseren en een nationaal rapport op te stellen. De nationale rapporten werden geanalyseerd en als basis voor dit vergelijkende rapport gebruikt.

The core interest of the Focus Groups were the agents' and stakeholders' perceptions on:

- the national approach to educating children with a migrant background,
- the national implementation of the “Council conclusions on the education of children with a migrant background”,
- the national implementation of the “EU 2020 Strategy” and the “ET 2020” Targets,
- the added value of the SIRIUS Network for their own work.

De voornaamste interesse van de Focusgroepen waren de waarnemingen van de betrokkenen en belanghebbenden i.v.m.:

- de nationale benadering van het onderwijzen van kinderen met een migrantenachtergrond,
- de nationale implementatie van de **“conclusies van de Raad over het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond”**,
- de nationale implementatie van de “EU 2020-strategie” en de “ET 2020”-doelstellingen,
- de toegevoegde waarde van het SIRIUS-netwerk voor hun eigen werk.

In elk land diende er een Focusgroep (FG) of als alternatief een groepsbespreking te worden georganiseerd. In sommige landen, omwille van tijd en afstand, was het haalbaarder interviews uit te voeren of vragenlijsten te gebruiken, of een combinatie van meerdere methodes. Bij de analyse van de resultaten wordt er gemakkelijks halve naar alle methodes als “Focusgroepen (FG)”, en naar de respectieve ondervraagden als “FG-deelnemers” verwezen. Bijzonderheden over de toegepaste formaten kunnen in de nationale rapporten worden gevonden die beschikbaar zijn voor België (Vlaanderen), Kroatië, Estland, Duitsland, Griekenland, Italië, Letland, Litouwen, Nederland en Spanje (Catalonië).



De FG's (of de alternatieve methode) bestonden uit 7-8 personen die aan het volgende profiel dienden te beantwoorden:

- Beleidsvormers op nationaal of federaal niveau; dit zijn gewoonlijk mensen van het Ministerie van Onderwijs die voor integratie-aangelegenheden verantwoordelijk zijn.
- Beleidsvormers op lokaal/gemeentelijk niveau; dit kan personeel zijn van de integratie- of onderwijsafdelingen. Nodig, indien dat mogelijk is, senior personeel uit dat werkelijk bij de besluitvormingsprocessen is betrokken.
- Onderzoekers die in migratie en onderwijs zijn gespecialiseerd.
- NGO-vertegenwoordigers die met migrantenkinderen werken.
- Schooldirecteuren.
- Gemeenschapsleiders van migranten- en minderheidsgemeenschappen (senior/junior).

De voornaamste nadruk van de nationale rapporten lag op de waarnemingen van de FG-deelnemers. De nationale partners die het rapport schreven, stelden echter hun expertise i.v.m. migrantenonderwijs ter beschikking om de context verder uit te diepen en details toe te voegen.

Wat volgt is een synthese van de tien bovenstaande rapporten (België (Vlaanderen), Kroatië, Estland, Duitsland, Griekenland, Italië, Letland, Litouwen, Nederland en Spanje (Catalonië)), een soort weerspiegeling van de waarnemingen, aangevuld met de kennis van experts.

Het rapport analyseert eerst de waarnemingen van de nationale benadering tot het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond om dan verder te gaan met een bespreking van de waarnemingen i.v.m. de implementatie van de conclusies van de Raad betreffende de opvoeding van kinderen met een migrantenachtergrond, en daarna de implementatie van de EU 2020- en ET 2020-doelstellingen te behandelen. Het schetst de percepties van de mogelijke bijdrage die de nationale betrokkenen aan het SIRIUS-netwerk kunnen leveren en eindigt met een reeks vragen die bedoeld zijn om de toekomstige activiteiten van het netwerk te leiden.

## **1. Waarnemingen i.v.m. de nationale benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond**

### ***1.1 Ontwikkelingsstand van gerichte maatregelen***

De stand van de ontwikkeling van gerichte maatregelen voor migrantenonderwijs verschilt aanzienlijk tussen de Europese landen. Onder de landen die Focusgroepen binnen het SIRIUS-netwerk hebben georganiseerd, zijn er vijf die vinden dat ze op het vlak van gerichte maatregelen voor migrantenonderwijs in een gevorderd stadium (A) zitten en vijf andere die vinden dat ze in een beginstadium (B) zitten. Groep A omvat **Italië, Nederland, België (Vlaanderen), Griekenland en Duitsland**. Groep B omvat **Letland, Estland, Litouwen, Kroatië en Spanje (Catalonië)**.

In **Estland** zijn er verscheidene initiatieven om de situatie van nieuwe migrantenstudenten te verbeteren, maar ze als een breedgericht beleid bestempelen zou overdreven zijn. Vele

initiatieven zijn gebaseerd op projecten, en het aantal nieuwe migranten blijft heel laag. Wat de Russische scholen betreft, waren er gerichte maatregelen op staatsniveau, maar de nadruk daarvan lag op het verhogen van het aantal vakken die in het Ests werden gegeven. FG-deelnemers nemen waar dat er voor de meeste SIRIUS-landen geen “te leren lessen” zijn.

Aangezien er in **Kroatië** niet veel migranten zijn, is migrantenonderwijs daar geen hoge prioriteit. In februari 2013 werd er een nieuwe vreemdelingenwet ingevoerd, en er bestaan meerdere projectgebaseerde activiteiten in een zeer vroeg stadium.

**Litouwen** kan wat betreft de ontwikkeling van gerichte maatregelen voor kinderen van minderheden als gevorderd worden beschouwd, vooral door het invoeren van tweetalig onderwijs. Op het gebied van migrantenonderwijs zit Litouwen echter in een pril beginstadium.

## ***1.2 De benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond***

Dit hoofdstuk bespreekt hoe de deelnemende landen het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond benaderen. De waarnemingen van de FG-deelnemers hieromtrent werden in de volgende gebieden georganiseerd: cultuur en filosofie van de benadering; structuur, financiering, strategie van de nationale aanpak; thematische klemtoon; en Uitdagingen betreffende de implementatie van de nationale benadering.

### **1.2.1 Cultuur / Filosofie van de nationale benadering**

In alle geanalyseerde landen vormt een interculturele benadering in theorie<sup>1</sup> de basis van de algemene benadering om studenten met een migrantenachtergrond op school te onderwijzen. In sommige gevallen, zoals in **Kroatië**, **Italië**, **Griekenland** en **Duitsland** bestaat deze benadering echter hoofdzakelijk in theorie en wordt die in de praktijk niet doeltreffend geïmplementeerd. In het dagelijkse schoolleven staan een gebrek aan begrip van de diversiteit en een tendens naar assimilatie een geslaagd intercultureel onderwijs in de weg.

In **Litouwen** en **Kroatië** is er op nationaal vlak geen goed ontwikkelde benadering voor intercultureel onderwijs. In **Litouwen** wordt dat vooral toegeschreven aan de lage immigratie in het land, terwijl dat in **Kroatië** wordt toegeschreven aan een gebrek aan interesse van het Ministerie van Wetenschap, Onderwijs en Sport dat verantwoordelijk is voor het bevorderen

---

<sup>1</sup> “Intercultureel onderwijs heeft als doel alle studenten, zowel migranten als autochtonen, te betrekken bij gemeenschappelijke leeractiviteiten om zo een alternatief te bieden voor het viseren van migrantenstudenten. Door alle kinderen aan activiteiten die betrekking hebben op de culturen van de migranten te laten deelnemen, worden de culturen en de talen van de migrantenkinderen gewaardeerd.

van integratie en intercultureel onderwijs. In **Litouwen** probeert men echter elke migrantstudent individueel op school aan te pakken, wat door het lage aantal migranten in de scholen wordt vergemakkelijkt. Russisch- of Poolssprekende migranten worden meestal in minderheidsscholen ingeschreven en worden dus eerst aan hun eigen cultuur blootgesteld.

Bij het nastreven van intercultureel onderwijs staan meerdere landen voor uitdagingen in verband met de segregatie van autochtone en migrantenstudenten in scholen. Om speciale ondersteuning voor migrantenstudenten te voorzien, worden deze voor extra taallessen of zelfs een persoonlijk leerplan dikwijls gescheiden van autochtone leerlingen. Andere factoren die de segregatie op school in de hand werken zijn de keuze van de scholen en hun verzorgingsgebied, waardoor gescheiden wonen leidt tot gescheiden schoollopen. Landen proberen in het algemeen studenten in het gewone studentencircuit te integreren en de concentratie van migranten in slecht presterende scholen te vermijden, maar stoten daarbij dikwijls op grote uitdagingen. Dat is vooral het geval in **Italië** en **Griekenland**.

### 1.2.2 Structuur, financiering, strategie van de nationale benadering

De ondersteuning van migrantenstudenten hangt erg af van de financiële toewijzingen van de regering. Wanneer een school bijkomende financiering voor migrantenleerlingen ontvangt, wordt die in het algemeen gebruikt om extra personeel, lessen en materiaal voor migrantenleerlingen te voorzien. Op die manier worden migrantenleerlingen minder als een last voor de school gezien.

Deze strategie wordt in verschillende vormen toegepast in **België (Vlaanderen)**, **Estland**, **Litouwen** en **Nederland**.

In **Estland** krijgen scholen extra fondsen om migrantenleerlingen te onderwijzen. Voor zover dat nodig is, wordt een individueel leerplan voorzien. De focus ligt op de individuele ondersteuning van migrantenleerlingen. Kritiek hierbij is dat er echter geen algemene benadering is wat betreft de omgang met migrantenleerlingen. De scholen zouden graag duidelijke richtlijnen van de overheid krijgen. Het taalonderwijs van leerlingen van Russische afkomst biedt in sommige gevallen een uitdaging, aangezien scholen daar gezien de regelgevende raamwerken niet altijd extra fondsen voor krijgen.

In **Litouwen** komen de middelen voor de scholen uit het nationale budget. Nationale minderheidsscholen krijgen 20% extra financiering om minderheidsstudenten te ondersteunen en 30% extra om immigrantenstudenten te ondersteunen. Daarmee kunnen ze maatregelen implementeren zoals integratielessen, tweetalig onderwijs, voortdurend onderricht van het Litouws als tweede taal en moedertaalonderricht. Moedertaalonderricht wordt enkel voorzien voor Russisch-, Wit Russisch- en Poolssprekende immigranten (indien ze ingeschreven zijn in een minderheidsschool). Er is geen ander nationaal beleid over moedertaalonderricht.

In **België (Vlaanderen)** zijn er in navolging van de algemene “gelijke kansen”-benadering geen speciale maatregelen voor migrantenleerlingen. Er worden echter wel speciale lessen voorzien zodat kinderen met weinig of geen kennis van het Vlaams gedurende een jaar

intensieve taalopleiding kunnen volgen (OKAN). Na het voltooien van de opleidingsperiode kunnen de kinderen onder begeleiding van het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) gedurende drie dagen verschillende scholen bezoeken om vertrouwd te raken met het Vlaamse systeem en hun studierichting te kiezen. “Gelijke Onderwijskansen” (GOK) is een beleidspakket om ervoor te zorgen dat alle studenten dezelfde onderwijskansen hebben. Dat gebeurt door bijkomende financiële middelen toe te wijzen aan scholen volgens het aandeel van kinderen met een migrantenachtergrond.

Een gelijkaardige benadering wordt in Nederland toegepast, waar een weegstelsel overheidsfondsen aan studenten in het basisonderwijs toewijst. De huidige criteria focussen op het onderwijsniveau van de ouders, wat ervoor zorgt dat vele migrantenfamilies voor bijkomende financiering in aanmerking komen.

Bovendien werden er in **België (Vlaanderen)**, **Griekenland** en **Spanje** ontvangstklassen georganiseerd om hulp te bieden aan nieuw aangekomen migrantenleerlingen.

In **Italië** werd er een gebrek aan nationale reglementering vastgesteld, waardoor er lokale verschillen zijn in de investeringen in projecten om scholen en migrantenleerlingen te ondersteunen.

### 1.2.3 Thematische klemtoon van de nationale benadering

De voornaamste nadruk bij het onderwijzen van kinderen met een migrantenachtergrond ligt in **alle geanalyseerde landen** op de geslaagde verwerving van de taal van het ontvangstland. Sommige landen zoals **Letland** en **Litouwen** streven een tweetalige benadering na door de moedertaal van de migrantenleerlingen in het onderwijsproces te integreren. In **Litouwen** gaat dat voornamelijk om migrantenkinderen die Russisch, Wit-Russisch en Pools spreken.

Een ander sleutelaspect is leraren interculturele vaardigheden en taalonderwijsmethodes (zowel de taal van het ontvangende land als de taal van het land van afkomst van de families van de migrantenstudenten) aan te leren. De implementatie van onderwijsmethodes van hoge kwaliteit met zeer relevante inhoud vormt in **alle geanalyseerde landen** een grote uitdaging. In **Nederland** is de bedoeling om leraren diversiteitsvaardigheden aan te leren wijdverspreid, zoals in andere landen. Grootschalige veranderingen falen echter meestal door een gebrek aan een gerichte nationale benadering.

### 1.2.4 Implementatie van de nationale benadering: uitdagingen

De waargenomen uitdagingen bij de implementatie van de nationale benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond verwijzen voornamelijk naar onvoldoende taalondersteuning wegens een gebrek aan financiële middelen en niet voldoende opgeleide leraren. Dat is vooral het geval voor **Griekenland**, **Estland**, **Litouwen** en **Kroatië**.

Terzelfdertijd wordt de implementatie van interculturele maatregelen als gefaald waargenomen omdat er geen nationale strategie is. In **Griekenland** bijvoorbeeld kunnen speciale programma's voor migrantenleerlingen wegens een gebrek aan gekwalificeerde leraren en financiering niet worden geïmplementeerd. Op gelijkaardige manier is er in **Italië** en **Estland** meer overheidssteun en een overkoepelende strategie nodig om het beleid op een betekenisvolle manier te kunnen implementeren.

De segregatie van studenten in autochtone en migrantenstudenten, zoals in 1.2.1 uiteengezet, is een andere grote uitdaging.<sup>2</sup> In **Griekenland** worden migrantenleerlingen in “interculturele” scholen geconcentreerd, en in **Spanje** beschouwt men de pogingen om segregatie te beëindigen als gefaald.

### ***1.3 Impact van de financiële crisis op de benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond***

Gezien de recente en voortdurende financiële crisis is het relevant te beoordelen welke impact, en in voorkomend geval welk soort impact, de crisis had/heeft op de benadering van het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond.

De tien geanalyseerde landen nemen een breed spectrum aan impacts van de financiële crisis weer, gaande van (1) geen impact (**Estland**), tot (2) onzekerheid over de impact (**Kroatië, Nederland, Duitsland**), (3) een specifieke impact op het beleid voor migrantenkinderen (**Italië, Letland, Litouwen, Spanje (Catalonië), Griekenland**) en (4) een verwachte impact in de toekomst (**België (Vlaanderen)**).

1) In het geval van **Estland**, waar de migrantenbevolking eerder klein is, heeft de financiële crisis niet enkel geen impact gehad op het migrantenonderwijs maar heeft het de algemene houding tegenover immigranten verbeterd aangezien het duidelijker is geworden dat gekwalificeerd personeel uit het buitenland is vereist.

2) In het geval van **Kroatië** wordt aangenomen dat de financiële crisis een reden kan zijn geweest voor het niet implementeren van beleidsmaatregelen zoals onderwijsassistenten om migrantenleerlingen te ondersteunen. Die veronderstelling werd echter door slechts één ondervraagde uitgedrukt. In het geval van **Nederland** nemen de ondervraagden uit de gebieden onderzoek en praktijk de veranderingen in het weegstelsel voor klasgrootte waar

<sup>2</sup> “[...] moeilijkheden i.v.m. een lage socio-economische status kunnen verergerd worden door factoren zoals taalbarrières, lage verwachtingen, onvoldoende ondersteuning door de familie en de gemeenschap en een gebrek aan geschikte rolmodellen. Zulke nadelen - samen met een gebrek aan doorlatendheid binnen de schoolsystemen en kwaliteitsverschillen tussen de scholen - kunnen tot een situatie leiden waarin grote aantallen kinderen met een migrantenachtergrond samen gegroepeerd raken in slecht presterende scholen. Dit soort tendensen stellen schoolsystemen in de Europese Unie voor ernstige uitdagingen, aangezien het moeilijker wordt dat ze allemaal hoge prestatieniveaus halen en er een gevorderde graad van sociale cohesie wordt bewerkstelligd. [...] Benaderingen zoals het organiseren of versterken van antidiscriminatiemechanismen, het verhogen van de doorlaatbaarheid binnen schoolsystemen en het wegnemen van barrières voor individuele vooruitgang binnen het systeem, kunnen helpen om segregatie tegen te gaan en bij te dragen tot hogere prestatieniveaus voor migrantenstudenten.”

als<sup>3</sup> een manier om de kosten te drukken, terwijl die hypothese door ondervraagden van het ministerie wordt verworpen. Zij wijzen erop dat de huidige besparingsmaatregelen van de regering niet aan het basisonderwijs raken maar op het hoger onderwijs gericht waren. Een gelijkaardig antwoord vonden we in **Duitsland**, waar vertegenwoordigers van het ministerie ontkennen dat er een impact is van de financiële crisis terwijl vertegenwoordigers uit de sector een impact vaststelden i.v.m. besparingen op personeel, wat leidde tot een afname van de ondersteuning bij het aanleren van de moedertalen van de migranten.

3) In het geval van **Letland** zorgden besnoeiingen in de begroting ervoor dat er bespaard werd op personeel dat individuele ondersteuning gaf aan studenten met moeilijkheden, met inbegrip van ondersteunend personeel zoals schoolpsychologen. Terzelfdertijd vertraagden initiatieven i.v.m. door de staat gefinancierd intercultureel onderwijs. De ondersteuning van de EU (Raamwerkprogramma over Solidariteit en het Beheer van Migratiestromingen) maakte het echter mogelijk om het werk aan onderwijsmateriaal voor nieuw aangekomen migranten voort te zetten en onderwijshulpmiddelen voor nieuw aangekomen migranten en hun ouders te voort te brengen.

Op een gelijkaardige manier werden er in **Litouwen** algemene maatregelen voor niet-EU-burgers (TCN)<sup>4</sup> afgeschaft wegens besparingen op de schoolfinanciering. Bovendien werden in sommige scholen maatregelen zoals brugklassen stopgezet, en worden immigrantenkinderen opzettelijk naar scholen gestuurd die financiering krijgen en maatregelen hebben voor immigrantenkinderen om de kosten voor andere scholen te verlagen. Dit wordt echter als een positieve aanpak gezien, aangezien die scholen in zekere mate ervaring hebben met migrantenstudenten, terwijl dat voor andere scholen niet het geval is.

In het geval van **Italië** werd de financiering van de scholen tijdens de financiële crisis drastisch verminderd, inbegrepen de fondsen voor het onderwijs van migrantenleerlingen.

**Spanje (Catalonië)** was getuige van een veelvoudige impact: een algemene budgetvermindering leidde tot een hogere leraar-studentratio en hogere kosten voor 0-3 jaar instellingen, wat bijdraagt tot een toename van de sociale achterstand. Het feit dat de ontvangstklassen en de programma's voor sociaal benadeelde leerlingen praktisch verdwenen zijn, heeft een drastische impact gehad op het migrantenonderwijs.

Een aanzienlijke impact werd ook in **Griekenland** opgetekend. Er werd gesnoeid in de algemene onderwijsuitgaven. Dat leidde tot het sluiten van scholen, het verminderen van de lonen van de leraren en het beperken van de aanstelling van nieuwe leraren. Er werd vooral bespaard op de fondsen voor onderwijs van migrantenkinderen, wat geleid heeft tot

---

<sup>3</sup> De laatste jaren zijn de klassen in basisscholen groter geworden. Internationaal vergeleken zijn de klassen in Nederland relatief groot. De toename van de klasgrootte heeft ook gedeeltelijk te maken met veranderingen in het weegstelsel in 2006 (toen het onderwijsniveau van de ouders het enige criterium werd).

<sup>4</sup> In het bijzonder, binnen de Regulatiestrategie voor Economische Migratie voor Wereldwijd Litouwen, waar de voornaamste nadruk ligt op de terugkeer van emigranten, eerder dan op TCN, werden speciale maatregelen voor TCN afgeschaft.

besparingen op programma's voor intercultureel onderwijs, ontvangst- en bijlessen. Terzelfdertijd wordt de immigrantenbevolking in het bijzonder als gevolg van de financiële crisis door werkloosheid getroffen, wat betekent dat ze niet veel kunnen uitgeven aan het onderwijs van hun kinderen.

4) In **België (Vlaanderen)** zijn besparingen wegens de financiële crisis nog niet zo zichtbaar maar worden ze in de nabije toekomst verwacht. De programma's voor migrantenonderwijs lopen nog steeds in de scholen, maar er zijn aanwijzingen dat ze niet allemaal zullen worden verlengd. Een ander gevolg is dat meer migranten geïnteresseerd zijn in het verbeteren van hun Nederlandse taalvaardigheden om competitief te zijn op een door de crisis aangetaste arbeidsmarkt.

## **2 Waarnemingen i.v.m. de implementatie van de Conclusies van de Raad over het Onderwijs van Kinderen met een Migrantenachtergrond**

Op de 2978ste vergadering van de Onderwijs, Jeugd- en Cultuurraad in november 2009 te Brussel, keurde de Raad van de Europese Unie de Conclusies van de Raad over onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond goed. Deze conclusies zijn gebaseerd op vorige besluiten (bijv. Besluit nr. 1720/2006 van het Europese Parlement en van de Raad van 15 november 2006 dat een actieprogramma op het gebied van een leven lang leren, oprichten), principes (bijv. algemene basisprincipes voor immigrantenintegratiebeleid in de Europese Unie) en conclusies (bijv. de conclusies van de Raad en de Vertegenwoordigers van de regeringen van de lidstaten, vergadering van de Raad van 31 november 2008 betreffende het voorbereiden van jonge mensen op de 21ste eeuw), evenals op het groenboek van de Europese Commissie met als titel "Migratie en Mobiliteit: Uitdagingen en kansen voor EU-onderwijssystemen".<sup>5</sup>

Deze rubriek bespreekt de waarnemingen van FG-deelnemers van de implementatie van de engagementen die elke lidstaat is aangegaan.

De waarnemingen van de FG-deelnemers over de implementatie van de Conclusies van de Raad betreffende het onderwijs van kinderen met een migrantenachtergrond (zie bijlage I voor details over de conclusies) zijn ingedeeld in de volgende rubrieken: algemene kwaliteit van het schoolsysteem, diversiteit op school, gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen en bestuur en mainstreaming. In elke rubriek werden de "uitdagingen", "ervaringen en sterke punten" en "nood aan leer- en uitwisselingservaring" vastgesteld. "Uitdagingen" zijn de aspecten waarvan de FG-deelnemers vinden dat er een doeltreffender beleid dient te worden geïmplementeerd. "Ervaringen en sterke punten" zijn die gebieden waarvan de FG-deelnemers vinden dat het land er ervaren in is en de maatregelen doeltreffend heeft geïmplementeerd. "nood aan leer- en uitwisselingservaring" zijn die aspecten waarvan de FG-deelnemers vinden dat het land van andere landen dient te leren en waarbij SIRIUS

<sup>5</sup> Raad van de Europese Unie, november, 2009:

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf)





mogelijkerwijze het initiatief kan nemen tot een uitwisseling van ervaring tussen de partnerlanden.

De antwoorden uit elk gebied werden aan categorieën toegewezen. Aan het begin van elk hoofdstuk/rubriek geven tabellen de verdeling van de vermeldingen per land mee. De tekst van elk hoofdstuk analyseert de thema's die voor meerdere landen als relevant worden beschouwd. Bijlage IV somt de details van deze vermeldingen op en Bijlage III bevat profielen van landen met de vermeldingen van elk land evenals de nationale waardes van de ET 2020- en EU 2020-doelstellingen.



## 2.1 Algemene kwaliteit van het schoolsysteem





























































Tabel 1: Algemene kwaliteit van het schoolsysteem- Uitdagingen

Land	Onderwijskwaliteit in school	Schoolsegregatie	Toegang tot onderwijs en kleuteropvang van hoge kwaliteit	Barrières bij de doorgang door het schoolsysteem	Kwaliteit van leraren en schooldirecteuren, met inbegrip van migranten en in het buitenland opgeleide leraren	Flexibiliteit om van studierichting te veranderen
Italië						
Nederland						
Letland						
Estland						
Kroatië						
Litouwen						
Vlaanderen						
Griekenland						
Spanje						
Duitsland						

Tabel 2: Algemene kwaliteit van het schoolsysteem – Ervaring / Sterke punten

Land	Onderwijskwaliteit in school	Schoolsegregatie	Toegang tot onderwijs en kleuteropvang van hoge kwaliteit	Barrières bij de doorgang door het schoolsysteem	Kwaliteit van leraren en schooldirecteuren, met inbegrip van migranten en in het buitenland opgeleide leraren	Flexibiliteit om van studierichting te veranderen	Toegang tot basis- en voortgezet onderwijs
Italië							
Nederland							
Letland							
Estland							
Kroatië							
Litouwen							
Vlaanderen							
Griekenland							
Spanje							
Duitsland							

Tabel 3: Algemene kwaliteit van het schoolsysteem – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring

Land	Ondersteuning van taalverwerving		Reglementering en organisatie van de school	Lerarentraining	Individuele ondersteuning voor migrantenstudenten	Betrokkenheid van de ouders
	Taal van het ontvangende land	Moedertaal				
Italië						
Nederland						
Letland						
Estland						
Kroatië						
Litouwen						
Vlaanderen						
Griekenland						
Spanje						
Duitsland						

### 2.1.1 Onderwijskwaliteit in de school<sup>6</sup>

In meerdere landen hebben studenten met een migrantenachtergrond niet dezelfde toegang tot onderwijs van hoge kwaliteit. Dat is vooral het geval wanneer er een sterke correlatie bestaat tussen de socio-economische status en het succes van de student op school. In **Duitsland** en **Italië** bijvoorbeeld kunnen tekorten op basis van de socio-economische achtergrond van de familie van de student nauwelijks door het onderwijssysteem worden gecompenseerd.

Financiële beperkingen hebben bovendien geleid tot ongunstige situaties voor migrantenleerlingen. In **Italië**, **Griekenland**, **Spanje** en **Duitsland** zijn de hervormingen en investeringen die de vooruitgang van slecht presterende studenten kunnen bevorderen niet aanwezig of ontoereikend. Op een gelijkaardige manier kunnen verbeteringen aan het onderwijssysteem in **Spanje** in de nabije toekomst niet worden verwacht, gezien de vermindering van financiële middelen voor hervormingen en maatregelen in de scholen. Ook in **Kroatië** zijn de omstandigheden voor immigrantenleerlingen ontoereikend. Er werden slechts enkele maatregelen geïmplementeerd, maar die worden als onsamenhangend bestempeld omdat ze vrijwillig zijn.

In **Estland** denkt men dat minderheidsscholen een lagere onderwijskwaliteit leveren dan de gewone scholen waar de onderwijskwaliteit hoger is. In **Letland** en **Litouwen** werden er echter geen kwaliteitsverschillen tussen beide soorten scholen waargenomen.

**België (Vlaanderen)** en **Nederland** waren de enige twee landen waar de FG-deelnemers de globale kwaliteit van het onderwijssysteem als toereikend beschouwden.

Tot besluit kunnen we stellen dat de vergelijking geeft dat financiële overheidssteun en de gerichte toewijzing van middelen cruciaal zijn voor de onderwijskwaliteit en de implementatie van de respectieve beleidsmaatregelen, ongeacht de nationale context.

### 2.1.2 Doortocht door het schoolsysteem en het veranderen van studierichting

In meerdere landen komen kinderen met een migrantenachtergrond bij hun doortocht door het schoolsysteem voor uitdagingen te staan. Dat wordt in het bijzonder in **Italië**, **Nederland**, **Letland**, **Spanje (Catalonië)**, **Kroatië** en **Duitsland** vastgesteld.

In **Italië** begint de doortocht van migranten door het schoolsysteem dikwijls in klassen die niet met hun leeftijd overeenkomen, wat komt door hun tekort aan kennis van het Italiaans.

---

<sup>6</sup> Met "Onderwijskwaliteit" bedoelen we: Onderwijs dat de diversiteit respecteert en gelijkheid, toegang en sleutelvaardigheden biedt voor iedereen. Sleutelvaardigheden zijn een combinatie van kennis, vaardigheden en een in de context passende houding. In het bijzonder worden sleutelvaardigheden als volgt geïdentificeerd: communicatie in de moedertaal, communicatie in vreemde talen, wiskundige vaardigheden en basisvaardigheden in wetenschap en technologie, digitale vaardigheden, leren leren, sociale en burgerlijke vaardigheden, zin voor initiatief en ondernemingsgeest, cultureel bewustzijn en expressie. Die sleutelvaardigheden zijn allemaal onderling afhankelijk, en de nadruk ligt telkens op kritisch denken, creativiteit, initiatief, probleemoplossing, risico-evaluatie, het nemen van beslissingen en het constructieve beheer van gevoelens. (Definitie gebaseerd op het Europese raamwerk voor landen van de Europese Unie (EU) en de Commissie.)

Een gelijkaardig patroon vinden we in België (Vlaanderen) waar zeer bekwame studenten met lage vaardigheden in de Nederlandse taal naar speciale scholen voor studenten met leermoeilijkheden worden gestuurd.

Ook al is het onderwijssysteem van een land van hoge kwaliteit, toch kunnen bepaalde regelingen een geslaagde doortocht door het schoolsysteem hinderen. Dat is het geval in **Nederland**, waar cruciale beslissingen qua studierichting zeer vroeg worden genomen. Dat plaatst migrantenstudenten die aan hun taalvaardigheid moeten werken in een nadelige positie in hun schoolloopbaan. Gelijkaardige uitdagingen ontstaan uit de vroege beslissing voor een van de drie opties voor voortgezet onderwijs in **Duitsland**.

In België (Vlaanderen) stelt het zogenaamde “watervalstelsel”, dat het verschijnsel beschrijft dat studenten die op een lager onderwijsniveau zijn begonnen weinig kansen hebben om op een hoger niveau te geraken, een aanzienlijke barrière voor migrantenkinderen om in het schoolsysteem te groeien en van studierichting te veranderen. Het tegenovergestelde is waar voor **Litouwen**, waar de overgang van het beroeps- naar het academisch onderwijs wordt bevorderd.

In **Letland** en **Kroatië** worden er vooral in verband met het hoger onderwijs uitdagingen vastgesteld: In Letland moeten burgers uit niet-EU landen meer schoolgeld betalen, terwijl in Kroatië kinderen van asielzoekers moeilijkheden hebben om tot het hoger onderwijs toe te treden aangezien ze in de instellingen voor hoger onderwijs niet officieel worden aanvaard.

Kortom, er bestaan in meerdere schoolsystemen barrières voor migrantenstudenten aangezien ze in lagere richtingen worden geplaatst vanwege hun problemen met de taal die niet met hun bekwaamheidsniveau overeenkomen, vroege beslissingen voor studierichtingen, het gebrek aan flexibiliteit om van studierichting te veranderen, in het bijzonder van een lagere naar een hogere richting, en toegangsbeperkingen.

### 2.1.3 Schoolsegregatie

De concentratie in bepaalde scholen van kinderen met een migrantenachtergrond vormt in meerdere landen een uitdaging en wordt waargenomen als een van de voornaamste obstakels voor de implementatie van intercultureel onderwijs (1.2.1). Schoolsegregatie gebeurt in de geanalyseerde landen op verschillende manieren: oververtegenwoordiging van migrantenleerlingen in lagere studierichtingen of onderpresterende scholen wegens systemische toewijzingen, keuze van de ouders (autochtone ouders die scholen met een groot aandeel aan migrantenleerlingen mijden), woonsegregatie of segregatie per groep, bijv. Roma en nationale minderheden.

### 2.1.4 De weg voorwaarts

Op de besprekingen over welke landen de nood voelen om van elkaar te leren en meer ervaring op te doen, kwamen twee grote gebieden naar voren: lerarenopleiding en reglementering en organisatie van de school. De FG-deelnemers van praktisch alle landen

vinden het nodig om de bekwaamheden van de leraren te verbeteren, vooral op het gebied van intercultureel onderwijs, de implementatie van de diversiteitsprincipes, het taalonderwijs (de taal van het ontvangstland zowel als van het land van afkomst van de migranten) en de algemene bekwaamheid om om te gaan met een gemengde studentenbevolking. Op het vlak van schoolreglementering en -organisatie omvatten de vereisten het verbeteren van de raamwerken waarmee studenten aan scholen worden toegewezen om rekening te houden met hun echte bekwaamheden, inbegrepen intercultureel onderwijs in het onderwijsprogramma, en de zorg dat scholen samenwerken en een netwerk vormen met andere relevante instellingen.

## 2.2 Diversiteit op school

Tabel 4: Diversiteit op school – Uitdagingen

Land	De kwaliteit van het leerplan, de relevantie ervan voor alle leerlingen en rekening houden met de specifieke noden en achtergronden van migrantenleerlingen met betrekking tot onderwijsmethodes en -materiaal	Interculturele onderwijsvaardigheden van leraren verworven via voorafgaande of permanente lerarenopleiding	Discriminatie op school en beleid en maatregelen tegen discriminatie, racisme en stereotypen op nationaal en schoolniveau.	Een benadering van diversiteit op nationaal niveau (bijv. nationaal concept van diversiteit en/of intercultureel onderwijs, imago van immigrantenstudenten)
Italië				
Nederland				
Letland				
Estland				
Kroatië				
Litouwen				
Vlaanderen				
Griekenland				
Spanje				
Duitsland				

Tabel 5: Diversiteit op school – Ervaring / Sterke punten

Land	Taalondersteuning	Interculturele onderwijsvaardigheden van leraren verworven via voorafgaande of permanente lerarenopleiding	Discriminatie op school en beleid en maatregelen tegen discriminatie, racisme en stereotypen op nationaal en schoolniveau.	Individuele ondersteuning van migrantenstudenten
Italië	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Letland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroatië	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Litouwen	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Vlaanderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Griekenland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duitsland	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Tabel 6: Diversiteit op school – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring

Land	Implementatie van de diversiteitsbenadering	Overheidsreglementering	Lerarentraining	Betrokkenheid van de ouders
Italië				
Nederland				
Letland				
Estland				
Kroatië				
Litouwen				
Vlaanderen				
Griekenland				
Spanje				
Duitsland				

### 2.2.1 Benadering van diversiteit op nationaal vlak

De algemene uitdaging op het vlak van diversiteit op school blijkt het gebrek van een overkoepelende nationale benadering van diversiteit te zijn. In meerdere landen werd er geen kernbegrip over diversiteit en een raamwerk voor het implementeren van dat begrip ontwikkeld. Dat gebrek vinden we op meerdere gebieden terug: bijv. leerplannen, nationale, regionale en schoolreglementeringen, en lerarenopleidingen. Het kan worden aangenomen dat de andere uitdagingen die op het gebied van diversiteit op school werden vastgesteld gedeeltelijk het resultaat zijn van een gebrek aan een nationale benadering van diversiteit.

### 2.2.2 De interculturele onderwijsvaardigheden van de leraren

In overeenstemming met de vastgestelde noden voor kennisverwerving en ervaringsuitwisselingen op het gebied van de algemene kwaliteit van het schoolsysteem, worden leraren in de meeste landen niet gezien als voldoende voorbereid om kinderen met een migrantenachtergrond te onderwijzen. Dat ligt dikwijls aan de lerarenopleidingen waarin intercultureel onderwijs nog altijd slechts een kleine rol speelt. In de meeste gevallen ontbreekt er een gestructureerde benadering van het onderwijs van heterogene klassen. In verband hiermee werd de uitdaging om een uitgesproken positieve houding t.a.v. diversiteit te ontwikkelen, vastgesteld. De perceptie onder schoolpersoneel dat een groot aandeel migrantenleerlingen in een klas de onderwijsstandaarden verlaagt, blijkt wijdverspreid te zijn.

### 2.2.3 Discriminatie op school

Discriminatie tegen migranten- of etnische minderheidsstudenten blijkt in sommige landen een probleem te zijn. Een eerder verontrustende opkomst van extreem rechtse ideologieën wordt in **Griekenland** waargenomen, met een toename van het aantal incidenten i.v.m. racisme en discriminatie. In andere landen zoals **Italië**, **Nederland** en **België (Vlaanderen)** bestaan er initiatieven tegen discriminatie maar is een meer wijdverspreide houding van culturele ontvankelijkheid en begrip nog steeds vereist.

De FG-deelnemers uit **Estland** verklaren dat discriminatie op school geen probleem vormt. Op gelijkaardige wijze worden er in **Litouwen** geen incidenten van discriminatie waargenomen, wat toe te schrijven valt aan schoolprogramma's die de gevoeligheid van leraren en studenten voor diversiteit en tolerantie bevorderen.

#### **2.2.4 De weg voorwaarts**

In overeenkomst met de hierboven vastgestelde uitdagingen, stellen de FG-deelnemers de nood vast om van elkaar te leren en ervaringen uit te wisselen, in het bijzonder bij het implementeren van een diversiteitsbenadering en de training van leraren. Een bijkomend aspect dat werd vastgesteld is de betrokkenheid van de ouders van migranten bij de schoolaangelegenheden van hun kinderen en de communicatie tussen leraren en migrantenouders. Sommige schoolsystemen, bijv. in Duitsland, hangen sterk af van de betrokkenheid van de ouders. Gebreken op dat gebied plaatsen kinderen met een migrantenachtergrond in een bijzonder ongunstige situatie.

## 2.3 Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen

Tabel 7: Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen – Uitdagingen

Land	Taalondersteuning		Academische ondersteuning voor gepersonaliseerd leren en individuele ondersteuning speciaal voor onderpresterende migrantenleerlingen	Integratie van migrantenleerlingen in de studentenbevolking van het land	Schoolpartnerschappen met de migrantengemeenschappen en communicatie met migrantenouders	Gerichte ondersteuning voor speciale behoeftes
	Moedertaal	Taal van het ontvangstland				
Italië	●	○	○	○	●	○
Nederland	●	○	●	○	○	●
Letland	○	○	●	○	○	●
Estland	○	○	○	○	○	○
Kroatië	●	●	●	○	●	●
Litouwen	○	●	●	○	●	●
Vlaanderen	●	○	○	○	●	●
Griekenland	○	○	●	●	○	●
Spanje	○	○	●	○	●	●
Duitsland	○	○	○	○	●	●

Tabel 8: Gerichte maatregelen voor migrantenleerlingen – Ervaring / Sterke punten

Land	Taalondersteuning		Gepersonaliseerd leren en individuele ondersteuning speciaal voor onderpresterende migrantenleerlingen	Integratie van migrantenleerlingen in de studentenbevolking van het land	Schoolpartnerschappen met de migrantengemeenschappen en communicatie met migrantenouders	Gerichte ondersteuning voor speciale behoeftes
	Voorzien van moedertaalonderwijs op school	Onderwijskwaliteit en ondersteuning van de taal van het ontvangstland				
Italië	○	○	○	○	○	○
Nederland	○	●	●	●	○	○
Letland	○	●	○	○	●	○
Estland	○	●	●	○	○	○
Kroatië	○	●	○	●	○	○
Litouwen	●	○	○	○	●	○
Vlaanderen	○	○	●	●	●	●
Griekenland	○	○	○	○	○	○
Spanje	○	○	○	○	○	○
Duitsland	○	○	●	○	○	○



### 2.3.1 Academische ondersteuning voor gepersonaliseerd leren en individuele ondersteuning speciaal voor onderpresterende migrantenleerlingen en studenten met speciale behoeftes

In bijna al de geanalyseerde landen werd een aanvraag vastgesteld voor meer intense, gestructureerde en doeltreffende gerichte maatregelen voor onderwijssteuning en gepersonaliseerd leren voor leerlingen met migrantenachtergrond die slecht presteren of speciale behoeftes hebben.

In **Kroatië** en **Spanje** leidt het gebrek aan middelen tot tekorten aan individuele ondersteuningsmaatregelen voor migrantenleerlingen. Dit is ook een probleem in **Griekenland** waar ontvangst- en begeleidende lessen zijn voorzien maar waar de implementatie ervan faalt door budgetbeperkingen. In **Kroatië** en **Letland** hindert een gebrek aan een consequent beleid i.v.m. het onderwijs van migrantenkinderen een toereikende ondersteuning. Aangezien kinderen van asielaanvragers in Kroatië al een jaar na het indienen van hun asielaanvraag naar school gaan, is er een grote behoefte aan bijkomende onderwijsassistenten in basisscholen om deze kinderen te ondersteunen.

In **Litouwen** en **Duitsland** wordt individuele ondersteuning per geval beslist en hangt die ook af van de school en de leraren. Een strikt leerplan beperkt bovendien de flexibiliteit van de leraren in **Duitsland** om aan de tekorten van leerlingen in hun leerproces tegemoet te komen. In **Litouwen** daarentegen wordt het leerplan als flexibel genoeg beschouwd om de specifieke behoeftes van migrantenleerlingen in beschouwing te nemen. Het gebrek aan middelen beperkt echter de mogelijkheden om de respectieve benaderingen en maatregelen te implementeren.

“Kleurblinde” maatregelen leiden in **Nederland** tot algemene maatregelen zonder acht te slaan op nationale of etnische afkomst. Ze worden als doeltreffend voor migrantenleerlingen gezien.

In **Estland** worden maatregelen voor migrantenleerlingen als zeer positief beoordeeld. Scholen krijgen extra fondsen van het Ministerie van Onderwijs en Onderzoek om migrantenkinderen de Estse taal aan te leren. Er kan bovendien een individueel leerplan worden opgesteld om aan hun behoeften tegemoet te komen. Migrantestudenten worden zo snel mogelijk in gewone klassen geïntegreerd. In dat proces worden ze door begeleidende leraren geholpen.

### 2.3.2 Taalverwerving

Een van de grootste problemen, zoals eerder vermeld als onderdeel van de opleidingsbehoeften van leraren, is de ondersteuning van leerlingen met een migrantenachtergrond bij het leren van de taal van het ontvangstland, evenals van hun moedertaal.

In alle geanalyseerde landen is taalondersteuning voor de respectieve taal van het land beschikbaar voor migrantenkinderen. De kwaliteit van die ondersteuning varieert echter sterk en is dikwijls ontoereikend. Een voorbeeld van een duidelijk ontoereikend beleid is **Kroatië**,

waar Kroatische taalcursussen voor aanvaarde asielzoekers (niet vóór de aanvaarding) door het Ministerie van Onderwijs worden gefinancierd maar door “Croaticum” worden gegeven, die dergelijke cursussen in het Engels en enkel in de hoofdstad Zagreb aanbiedt. Indien aanvaarde asielzoekers geen Engels spreken, geen Latijns alfabet kennen en niet in Zagreb wonen, hebben dus helemaal niets aan die cursussen.

De meeste landen geven geen extra steun om de moedertaal van de migranten te onderwijzen wegens financiële beperkingen en omdat ze de positieve effecten van moedertaalvaardigheden niet inzien. Dat is ook van toepassing op **Griekenland** waar programma's om de moedertaal en -cultuur te ondersteunen, bestaan maar waar ze wegens financiële beperkingen niet op een betekenisvolle manier in de praktijk kunnen worden omgezet.

In **Estland** financiert de regering extra lessen Ests voor elke migrantenleerling en begeleidende leraren worden voorzien om de overgang van extra klassen voor migranten naar gewone klassen gemakkelijker te maken.

### **2.3.3 Samenwerking van de school met de migrantengemeenschappen en communicatie met migrantenouders**

In de meeste gevallen worden de betrokkenheid van de ouders en de samenwerking met de migrantengemeenschappen niet uitdrukkelijk opgenomen in de maatregelen om migrantenleerlingen bij het onderwijsproces te betrekken. In alle geanalyseerde landen moeten de scholen zelf zulke programma's organiseren. De meeste FG-deelnemers nemen op dit gebied een groot tekort waar.

Enkel in **België (Vlaanderen)** bestaat er een zogenaamd “Begeleidingscentrum voor Leerlingen” dat de communicatie met migrantenfamilies ondersteunt en belangrijke documenten vertaalt. In **Letland** ligt de nadruk van de maatregelen op het inlichten van de migrantenouders over het Letse onderwijssysteem.

In **Litouwen** wordt de communicatie met de ouders van terugkerende Litouwse studenten bevorderd via elektronische dagboeken waarin ouders de vooruitgang van hun kinderen kunnen volgen. Deze maatregel is bijzonder relevant voor deze groep ouders aangezien zij dikwijls in het buitenland blijven wonen terwijl hun kinderen aan Litouwse scholen studeren. Andere scholen mogen de ouders bij hun activiteiten betrekken hoe ze dat willen (bijv. ouderdag, klasbezoek, enz.). Er is echter geen ander nationaal beleid over de betrokkenheid van ouders.

### **2.3.4 De weg voorwaarts**































Als we afwegen op welke gebieden een uitwisseling van kennis en wederzijds leren voor de landen voordelig zou zijn, wijzen de meeste landen naar het gebied van onderwijsmethodes en lerarentraining. Dat ligt in de lijn van de vorige conclusies van de FG-deelnemers en blijkt



een gebied te zijn waar nog veel werk aan de winkel is en waar veel mogelijkheden liggen om de onderwijskansen van kinderen met een migrantenachtergrond te verbeteren.

## 2.4. Bestuur en mainstreaming

Tabel 10: Bestuur en mainstreaming – Uitdagingen

Land	Monitoring van schoolprestatie en onderwijsprestaties van specifieke groepen	Wetgeving en bestuur van de onderwijssector (bijv. coördinatie en implementatie van maatregelen)	Adequaatheid van het onderwijssysteem en gevolgen voor migrantenkinderen
Italië			
Nederland			
Letland			
Estland			
Kroatië			
Litouwen			
Vlaanderen			
Griekenland			
Spanje			
Duitsland			

Tabel 11: Bestuur en mainstreaming – Ervaring / Sterke punten

Land	Benadering van migrantenstudenten op verschillende domeinen van het leven en niet enkel op school (bijv. een "geïntegreerde benadering")	Monitoring van schoolprestatie en onderwijsprestaties van specifieke groepen	Uitwisseling van goede praktijken i.v.m. migrantenonderwijs	Adequaatheid van het onderwijssysteem en gevolgen voor migrantenkinderen
Italië	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Letland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Kroatië	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litouwen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vlaanderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Griekenland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duitsland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabel 12: Bestuur en mainstreaming – Nood aan leren en uitwisseling van ervaring

Land	Benadering van migrantenstudenten op verschillende domeinen van het leven en niet enkel op school (bijv. een “geïntegreerde benadering”)	Adequaatheid van het onderwijssysteem en gevolgen voor migrantenkinderen
Italië	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nederland	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Letland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroatië	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litouwen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vlaanderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Griekenland	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duitsland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Het was duidelijk dat bestuur en mainstreaming in alle Focusgroepen nauwelijks werden besproken. Dat kan liggen aan de waargenomen relevantie ervan of de samenstelling van de Focusgroepen en de respectieve interesses en expertise van de deelnemers.

#### **2.4.1 Benadering van migrantenstudenten op verschillende gebieden en niet enkel op school**

Een “geïntegreerde benadering”<sup>7</sup> in de betekenis van het benaderen van migrantenleerlingen in vele gebieden van het leven, ook buiten de school, wordt in de meeste landen als niet-bestaand of onderontwikkeld waargenomen.

**Litouwen** en **Nederland** vermeldde projectgerichte gevallen die op het ondersteunen van een brede waaier aan talenten onder migrantenleerlingen zijn gericht. Een tendens in de richting van de ondersteuning van een ruimere waaier aan talenten kan ook in **Duitsland** in de ondersteuningsmaatregelen worden vastgesteld.

#### **2.4.2 Monitoring van schoolperformantie en onderwijsprestaties van specifieke groepen**

In **Nederland**, **Duitsland** en **Italië** blijkt de monitoring en analyse van het onderwijs eerder uitgebreid, terwijl in **Litouwen** en **Letland** uitdrukkelijk een tekort op dit gebied werd uitgedrukt.

#### **2.4.3 Adequaatheid van het onderwijssysteem en gevolgen voor migrantenkinderen**

In het bijzonder in **Nederland** en **Duitsland** worden vroege studiekeuzes als een systemische uitdaging waargenomen en als een nadelige situatie voor migrantenkinderen. In beide gevallen wordt segregatie beschouwd als een van de gevolgen van het vroege keuzesysteem, zoals men kan zien in de oververtegenwoordiging van migrantenkinderen onder vroege schoolverlaters (**Nederland**) en in lagere onderwijsrichtingen in het voortgezet onderwijs (**Duitsland**).

### **3. Doelen van de EU 2020-strategie en de ET 2020-doelstellingen**

Europa 2020 is de EU-groeistrategie voor de volgende tien jaar. De bedoeling is om van de EU een toonaangevende, duurzame en geïntegreerde economie te maken. Deze drie elkaar

---

<sup>7</sup> Een “geïntegreerde benadering” bij taalonderwijs verwijst naar het concept van Content and Language Integrated Learning (CLIL) wat inhoudt dat een vak uit het onderwijsprogramma in een andere taal dan de gewoonlijk gebruikte taal wordt gegeven. Dat vak hoeft niets te maken te hebben met taalonderwijs, zoals geschiedenislessen in het Engels in een Spaanse school. (Verklaring van de Europese Commissie over Taalonderwijs: [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm))

versterkende prioriteiten moeten de EU en haar lidstaten helpen om een hoog niveau van tewerkstelling, productiviteit en sociale samenhang te bereiken. De Unie heeft vijf ambitieuze projecten opgezet - voor tewerkstelling, innovatie, onderwijs, sociale integratie en klimaat/energie - om tegen 2020 te bereiken. Elke lidstaat heeft voor elk van deze gebieden haar eigen nationale doelen gesteld.

De Onderwijs en Opleiding 2020-strategie (ET 2020) is gebaseerd op de Conclusies van de Raad van 12 mei 2009 betreffende een strategisch raamwerk voor Europese samenwerking betreffende onderwijs en opleiding (ET 2020). Die conclusies bepalen een strategisch raamwerk voor Europese samenwerking in onderwijs en opleiding tot 2020. Dat raamwerk bouwt verder op de verwezenlijkingen van het "Onderwijs en Opleiding 2010"-werkprogramma (ET 2010), met een visie om alle resterende uitdagingen aan te kaarten om een op kennis gebaseerd Europa te creëren en levenslang leren voor iedereen tot een werkelijkheid te maken.

Het hoofddoel van het raamwerk is de lidstaten te ondersteunen bij het verder ontwikkelen van hun onderwijs- en opleidingssystemen. Deze systemen dienen beter de middelen te bieden opdat alle burgers hun potentieel kunnen verwezenlijken, en voor duurzame economische welvaart en tewerkstelling te zorgen. Het raamwerk dient het hele spectrum van onderwijs- en opleidingssystemen voor een levenslang leerperspectief in beschouwing te nemen en alle niveaus en contexten te dekken (met inbegrip van niet-formele en informele leerprocessen).

De conclusies beschrijven vier strategische doelstellingen voor het raamwerk:

- Van levenslang leren en mobiliteit een werkelijkheid maken - Er dient vooruitgang te worden geboekt bij het implementeren van levenslange leerstrategieën, de ontwikkeling van nationale diplomaraamwerken gelinkt aan het [Europese Diplomaraamwerk](#) en flexibelere leermanieren. De mobiliteit dient te worden uitgebreid en het [Europese kwaliteitscharter voor Mobiliteit](#) dient te worden toegepast;
- Het verbeteren van de kwaliteit en de doeltreffendheid van onderwijs en opleiding - Alle burgers moeten in staat zijn om [sleutelvaardigheden](#) te verwerven en alle niveaus van onderwijs en opleiding dienen aantrekkelijker en doeltreffender te worden gemaakt;
- Het bevorderen van billijkheid, sociale samenhang en actief burgerschap - onderwijs en opleiding zouden alle burgers in staat moeten stellen om de vaardigheden en bekwaamheden te verwerven die voor hun tewerkstellingskansen nodig zijn en die het leren, het actief burgerschap en de interculturele dialoog aanmoedigen. Onderwijsachterstand zou via vroeg en inclusief onderwijs van hoge kwaliteit moeten worden aangepakt;
- het bevorderen van creativiteit en vernieuwing, inbegrepen de ondernemingsgeest, op alle onderwijs- en opleidingsniveaus - het verwerven van transversale bekwaamheden door alle burgers zou moeten worden bevorderd en de werking van de kennisdriehoek (onderwijs-onderzoek-vernieuwing) zou moeten worden verzekerd. Partnerschappen tussen ondernemingen en onderwijsinstellingen evenals ruimere leergemeenschappen

met de burgermaatschappij en andere belanghebbenden zouden moeten worden bevorderd.<sup>8</sup>

Van de bovenstaande twee strategieën werd de implementatie van de doelen die verwijzen naar onderwijs met de FG-deelnemers besproken.

EU 2020- en ET 2020-doelen op het gebied van onderwijs zijn:

In de kleuterschool:

- Het aantal kinderen tussen 4 jaar en de leeftijd om het verplichte basisonderwijs te beginnen die aan kleuteronderwijs deelnemen tot ten minste 95% verhogen.

In het voortgezet onderwijs:

- Het aantal schoolverlaters verlagen tot 10%
- Het aandeel van slechtpresterende 15-jarigen in lezen, wiskunde en wetenschap verlagen tot minder dan 15%

In het hoger onderwijs:

- Het aantal 30 tot 34-jarigen die hun hoger onderwijs afmaken verhogen tot 40%

In levenslang leren:

- Het gemiddelde percentage van volwassenen dat aan levenslang leren deelneemt tot minstens 15% verhogen.

Deze rubriek schetst de verdeling van de waarden van deze indicators onder de deelnemende landen en de besprekingen binnen de Focusgroepen over de implementatie van de EU 2020- en ET 2010-doelstellingen in de nationale contexten.

### **3.1 Nationale indicatoren betreffende de doelstellingen van EU 2020 en ET 2020**

De volgende tabel toont de waarden van de bovenvermelde indicatoren in de landen die aan de FG-analyse hebben deelgenomen. Bijlage II illustreert de verdeling van die waarden onder die landen verder.

---

<sup>8</sup> Bronnen: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT> en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>

Tabel 13: Nationale indicatoren betreffende de doelen van de EU 2020-strategie en de ET 2020-doelstellingen

Indicator	EU 2020-strategie / ET 2020-doelstellingen	Kroatië		Estonia		Latvia		Lithuania		The Netherlands	
		Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer
Aantal kinderen tussen 4 jaar en de leeftijd om het verplichte basisonderwijs te beginnen die aan kleuteronderwijs deelnemen	95%		70.1% (2010)		94.2% (2011)		87.4% (2010)		78.3% (2010)		99.6%
Vroege school- en opleidingsverlaters	10%		4.1% (2011) unreliable data	9.5%	10.8% (2011)	13.4%	11.8% (2011) 16% (TCN, 2010)	<9%	7.9%	7.9%	9.1%
Aandeel van slechtpresterende 15-jarigen in lezen, wiskunde en wetenschap	15%		22.4% (2009)		11.4% (2010)		17.6% (R) 22.6% (M) 14.7% (S)		24.3% (R) 26.3% (M) 17% (S)		
Aandeel van 30-34-jarigen die het hoger onderwijs afwerken	40%		24.5% (2011)	40%	40.2% (2011)		35.7% (native) 21% (TCN)	40%	45.4%	40%	41.1%
Gemiddelde percentage van volwassenen dat aan levenslang leren deelneemt	15%		2.3% (2011)	20%	12%		5%		5.9%		16.7%



Indicator	EU 2020- strategie / ET 2020- doelstellingen	Spain		Belgium (Flanders)		Italy		Germany	
		Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer	Nationaal doel	Huidige nationaal cijfer
Aantal kinderen tussen 4 jaar en de leeftijd om het verplichte basisonderwijs te beginnen die aan kleuteronderwijs deelnemen	95%		100%		99.1%		97.1% (2010)		96% (2011)
Vroege school- en opleidingsverlaters	10%	15%	26.5% (cijfers voortijdige schoolverlaten- g)	9.5%	12%		18.8 % (cijfers voortijdige schoolverlating) 44% van de migrantenleerlingen (2011)	9.9%	5.6% (2011)
Aandeel van slechtpresterende 15-jarigen in lezen, wiskunde en wetenschap	15%		19.6% (R) 23.7% (M) 18.2% (S)		35.4%		20% (R) (2009) 24.9 (M) (2009) 20.6 (S) (2009)		18% (R) (2009) 18.6% (M) (2009) 14.8% (S) (2009)
Aandeel van 30-34-jarigen die het hoger onderwijs afwerken	40%	44%	40.6% (2011)	47%	42.6%		19.8% (2010) 12% van de andere nationaliteiten	42%	30% (2010)
Gemiddelde percentage van volwassenen dat aan levenslang leren deelneemt	15%		10.8% (2011)	15%	7.1%		6.2% van de volwassenen woont opleidingscursussen bij om zijn vaardigheden te perfectioneren		42% (2010)

Opmerking: Geen gegevens beschikbaar voor Griekenland.

### **3.2 Waarnemingen betreffende de implementatie van de EU 2020- en ET 2020-doelen**

Gezien de verschillen in de ontwikkelingsstatus van de gerichte maatregelen en aangezien de onderwijsstatistieken onder de SIRIUS-partnerlanden per migratieachtergrond werden ingedeeld, werden voor de analyse van deze rubriek twee opties voorzien.

*Optie A neemt de waarnemingen van de implementatie van de EU 2020- en ET 2020-doelen op een gedifferentieerde manier in beschouwing.* Dat is van toepassing op landen die al in een gevorderd stadium van de ontwikkeling van gerichte maatregelen en gedifferentieerde onderwijsstatistieken zitten. Die optie werd gekozen voor **België (Vlaanderen), Estland, Duitsland, Griekenland, Italië en Nederland.**

Optie B handelt over de huidige stand van de onderwijsstatistieken, de stand van de besprekingen betreffende het behalen van de doelen van de EU 2020-strategie en ET 2020-doelstellingen, en de stand van de kennis betreffende de impact van maatregelen om de doelen te halen in landen die al in de beginstadia van de ontwikkeling van gerichte maatregelen en gedifferentieerde onderwijsstatistieken zitten. Deze optie werd gekozen voor **Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië).**

Deze rubriek analyseert in detail de implementatie van de EU 2020- en ET 2020-doelstellingen, in het bijzonder voor de Optie A-landen, en gaat dan over tot een schets van de huidige stand van onderwijsstatistieken en de stand van de besprekingen over het halen van de doelen van de EU 2020-strategie en ET 2020-doelstellingen als basis voor gerichte maatregelen in de bijzondere gevallen van de Optie B-landen.

#### **3.2.1 Beleidsmaatregelen voor het doel kleuteronderwijs**

Het doel op het gebied van kleuteronderwijs op EU-niveau is een deelname van 95% van de kinderen tussen 4 jaar en de leeftijd waarop ze het verplichte basisonderwijs beginnen. Alle Optie A-landen hebben dat doel bereikt of overtroffen (geen gegevens voor **Griekenland**).

In **Estland, Griekenland** en **Duitsland** worden nieuwe installaties voor kinderopvang gebouwd, en de opkomst is hoog in **Duitsland** en **Estland**. In **Duitsland** is de wettelijke uitkering aan om kleuteronderwijs deel te nemen verzekert voor elk kind vanaf 3 jaar. In **Griekenland** en **Duitsland** ligt er speciale nadruk op de betrokkenheid van de ouders en het trainen van gekwalificeerde kleuterleiders. In **Duitsland** blijft de gelijke deelname van kinderen met een migrantenachtergrond aan het kleuteronderwijs een uitdaging. Een gelijkaardige aandacht voor de betrokkenheid van ouders samen met een poging om vroege taalverwerving te ondersteunen vinden we ook in **België (Vlaanderen)** waar, net zoals in **Nederland**, al bijna 100% deelname aan kleuteronderwijs werd bereikt. De “gelijke kansen voor iedereen”-benadering van Nederland maakt een onderscheid op basis van sociale achtergrond, niet van migratiestatus, en is voornamelijk bedoeld om sociaal benadeelde kinderen te integreren.

In **Italië** staan kinderen van migranten voor bijzondere uitdagingen: 75% gaat niet naar de kleuterschool. Toch zijn er geen maatregelen om migrantenfamilies aan te moedigen om hun kinderen naar de kleuterschool te brengen.

Onder de andere Optie B-landen heeft enkel **Spanje (Catalonië)** het doel bereikt, terwijl kleuterschoolbezoek in **Kroatië, Letland** en **Litouwen** onder de doelwaarde ligt.

### 3.2.2 Beleidsmaatregelen voor de doelen voor het voortgezet onderwijs

De doelen voor het voortgezet onderwijs verwijzen naar het aandeel slechtpresterende 15-jarigen in lezen, wiskunde en wetenschap (doel: niet meer dan 15%) en vroege onderwijs- en opleidingsverlaters (doel: niet meer dan 10%).

In **Estland, Nederland** en **Duitsland** is het *doel voor het aantal vroege schoolverlaters* bereikt. In **Nederland** werd dat bereikt met een coherente reeks maatregelen. In **Estland** blijven vroege schoolverlaters een uitdaging in het beroepsonderwijs. Het probleem wordt aangepakt met een sterkere nadruk op counselingmaatregelen.

**België (Vlaanderen), Griekenland** en **Italië** hebben het doel nog niet volledig kunnen bereiken. **Griekenland** heeft zelfs een toename van schoolverlaters opgetekend. Dat wordt toegeschreven aan de nationaliteit, socio-economische achtergrond en thuissituatie van de student in combinatie met de structuur van het onderwijssysteem. Als strategie om deze tendens te keren, monitort Griekenland de resultaten van het voortgezet onderwijs in detail, biedt het land begeleidings- en ontvangstcursussen en implementeert het de vroege schoolverlatersmaatregel “Flexibele Zone” om de “zwakke vaardigheden” van de studenten te verbeteren. De FG-deelnemers uit Griekenland stelden een dringende behoefte vast aan meer onderzoek naar de speciale behoeftes van schoolverlaters in een vroeg stadium, terwijl onderzoek naar de kenmerken van schoolverlaters ook nodig is. Met een nauwkeuriger onderzoek naar de redenen van schoolverlaters kunnen doeltreffendere maatregelen worden opgesteld.

In Italië is het aandeel van migrantenkinderen onder vroege schoolverlaters bijzonder hoog. De FG-deelnemers uit België (Vlaanderen) merkten op dat de respectieve maatregelen tot nu toe geen succes hadden omdat ze niet in een vroeg stadium in de basisschool begonnen maar in plaats daarvan in een fase waarin studenten al gevaar lopen om de school te verlaten. De algemene regel om onderpresterende studenten een jaar te doen herhalen, werkt eigenlijk het verlaten van de school in de hand wegens de leeftijdsverschillen in de klassen en de ontmoediging van de student. In Italië wordt het gebrek aan nationale richtlijnen betreffende kinderen met een migrantenachtergrond in het voortgezet onderwijs als een wijdverspreide uitdaging waargenomen. Er werd opgemerkt dat vooral het analyseren van de situatie werd benadrukt, i.p.v. het formuleren en implementeren van beleidsmaatregelen. Bestaande maatregelen worden niet op nationale schaal maar enkel lokaal geïmplementeerd. Deze beleidsmaatregelen zijn gericht op het vergemakkelijken van de overgang tussen verschillende scholen, het erkennen van kredietpunten, het erkennen van praktische oefeningen, trainingservaringen en stages, overgang tussen verschillende studierichtingen, en de terugkeer naar school na een tijd afwezig te zijn geweest, via de

erkenning van succesvolle aanwezigheid in delen van de voortgezette schoolcyclus. Terzelfdertijd wordt peer education (op school en via externe initiatieven) gebruikelijker in **Italië** en is het ook een manier om de prestaties van onderpresterende studenten te verbeteren.

De richtwaarde voor de indicator van het aandeel slechtpresterende 15-jarigen m.b.t. lezen, wiskunde en wetenschappen werd in **België (Vlaanderen)**, **Italië** en **Duitsland** niet bereikt. In **Estland** ligt de waarde lager dan het doel. Er zijn geen gegevens voor **Nederland** en **Griekenland**. Tijdens de FG-besprekingen herkenden enkel de deelnemers van **België (Vlaanderen)** en **Duitsland** slechte prestaties als een uitdaging. In **België (Vlaanderen)** heeft men de indruk dat het probleem voor het ministerie geen prioriteit is, en vorige inspanningen worden als niet geslaagd beschouwd. Het huidige beleid bepaalt dat onderpresterende studenten het jaar moeten herhalen, wat tot ontmoediging van de student leidt vanwege het leeftijdsverschil in de klassen. Individuele loopbaanontwikkeling geïmplementeerd in een hogeschool in Antwerpen werd door de FG-deelnemers als positief gezien omdat het doorheen de studies een motiverende factor is.

**Duitsland** heeft als doel de studentenprestaties te verbeteren door individuele ondersteuning te versterken; nauw samen te werken met de ouders, interculturele opleiding te geven, een hoger nummer aan mentoren, bemiddelaars en sociale werkers aan te stellen; en de training van leraren te verbeteren. Dat beleid beoogt ook het aantal vroege schoolverlaters te verlagen. Slechtpresterende studenten laten herhalen, wordt ook gedaan hoewel het aantal tegenstanders van die strategie toeneemt. De voornaamste waargenomen obstakels om de kansen in en tussen de onderwijsstadia te optimaliseren, hebben hun wortels in financiële, structurele en hiërarchische beperkingen. Het federale systeem speelt een grote rol in het onderwijsbeleid. De FG-deelnemers merken op dat het onderwijsbeleid te veel door politici wordt bepaald, met te weinig input van deskundigen.

Onder de Optie B-landen hebben enkel **Kroatië** en **Litouwen** de richtwaarde voor vroege schoolverlaters bereikt. De FG-deelnemers in **Litouwen** schrijven het behalen van dat doel toe aan het beleid van het land. Het aandeel van slechte presteerders is boven de richtwaarde voor alle Optie B-landen (**Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië)**).

Kortom, vroege schoolverlaters en onderprestatie blijven uitdagingen in sommige landen. Beleidsmaatregelen werden georganiseerd op deze problemen aan te pakken en in sommige gevallen werden ze met succes geïmplementeerd, in andere niet, voornamelijk door het gebrek aan een nationaal raamwerk of ontoereikende implementatie.

### 3.2.3 Beleidsmaatregelen voor het doel hoger onderwijs

Het doel voor hoger onderwijs voorziet dat 40% van alle 30-34-jarigen het hoger onderwijs afmaken. Onder de Optie A-landen werd dit doel bereikt door **België (Vlaanderen)**, **Estland** en **Nederland**. De waarden voor **Italië** en **Duitsland** liggen onder het doel. Voor **Griekenland** zijn er geen gegevens beschikbaar. Voor de Optie B-landen liggen de waarden voor **Kroatië** en **Letland** onder het doel, terwijl **Litouwen** en **Spanje (Catalonië)** het doel hebben gehaald. In **Litouwen** wordt dit gezien als een resultaat van het nationale beleid.

In **Estland** ligt er, hoewel het doel werd gehaald, een sterke nadruk op de kwaliteit van het hoger onderwijsstelsel. Een aan de gang zijnde hervorming beoogt de drempelwaarde die toegang geeft tot hoger onderwijsinstellingen te verhogen en de kwaliteit van de leerplannen en vereisten om door het hoger onderwijs te geraken, te beoordelen. In **Italië** werden verscheidene maatregelen voor Italiaans als tweede taal uitgevoerd; regionale centra hebben nu de toestemming om taalvaardigheid te attesteren. In **Duitsland** werd een bijzondere uitdaging van universiteitsverlaters vastgesteld. De FG-deelnemers stellen voor dat het beleid zich richt op het uitbreiden van ondersteuningsmaatregelen (bijv. Duits als een wetenschapstaal, individuele academische monitoring) en counseling en op de verschillende kansen en mogelijkheden binnen het onderwijsstelsel.

### 3.2.4 Beleidsmaatregelen voor het doel levenslang onderwijs

Het doel voor levenslang onderwijs stelt dat 15% van de volwassenen deelneemt aan levenslang leren.

Tot nog toe werd dat doel enkel door **Nederland** en **Duitsland** gehaald. Er zijn geen gegevens over **Griekenland**; levenslange leerprogramma's zoals de "tweede kansscholen" voor studenten die de school verlaten hebben maar weer willen verder studeren, worden geïmplementeerd. In Italië werd een gebrek aan een gericht beleid voor volwassenen met een migrantenachtergrond vastgesteld.

In **Duitsland** worden een positieve instelling en de waarde van het onderwijs als motiverende factoren voor levenslang leren gezien. Het systeem biedt mogelijkheden om terug in het onderwijsstelsel te stappen in plaats van na het eerste diploma uit het systeem te worden geworpen. Om de situatie te verbeteren stellen de FG-deelnemers in Duitsland echter counseling en begeleiding voor gevorderde opleidingen, lagere drempelwaarden en verbeterde mogelijkheden voor mobiliteit tussen de studierichtingen, voor.

Geen van de B-landen (**Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië)**) heeft het doel tot nog toe bereikt. In **Spanje (Catalonië)** wordt dit gedeeltelijk toegeschreven aan het gebrek aan voldoende en flexibele levenslange leerprogramma's.

### 3.2.5 Huidige stand van onderwijsstatistiek in Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië)

Terwijl in **Spanje (Catalonië)** en **Kroatië** vrij geavanceerde gegevens over onderwijs beschikbaar zijn, wat een gedifferentieerde analyse van migrantenleerlingen mogelijk maakt, is dat niet het geval voor **Letland** en **Litouwen**. In deze laatste landen worden migranten en buitenlandse studenten niet als een afzonderlijke categorie geanalyseerd. Bovendien maakt

de niet consequente definitie van “buitenlandse studenten”<sup>9</sup> in Litouwen gedifferentieerde analyses moeilijker.

Om toekomstige analyses te verbeteren, plant **Letland** om nieuw aangekomen immigrantstudenten in het basis- en voorgezet onderwijs te monitoren en ze zo te differentiëren van tweede en derde generatie migranten. Er is echter nog geen informatie over dat plan.

Onderstaande tabel toont de beschikbaarheid van gedifferentieerde gegevens in de vier landen.

*Tabel 14: Beschikbaarheid van gedifferentieerde gegevens over onderwijs in Letland, Kroatië, Spanje (Catalonië) en Litouwen*

Land	Gegevens geordend per ...		
	Schooltype	Migrant/Autochtoon	Buitenlander/Autochtoon
<b>Letland</b>	beschikbaar: bijv.: mainstreamscholen in vergelijking met tweetalige onderwijsprogramma's	migranten worden niet als een afzonderlijke groep gemonitord	
<b>Kroatië</b>	beschikbaar: geen kwalificatie / basisschool / voorgezette school / universiteitsdiploma (BA) / MA / PhD	beschikbaar	gedetailleerde statistieken beschikbaar
<b>Spanje</b>	Aantal migrantenkinderen in het kleuteronderwijs / schoolverlaterscijfer / slecht presterend / voltooit het hoger onderwijs / volwassenen die deelnemen aan levenslang leren	gedetailleerd profiel van de positie van migrantenleerlingen in Spanje	aantal buitenlandse studenten in de verschillende stadia van het onderwijs
<b>Litouwen</b>	geen statistieken beschikbaar, ook niet voor autochtone studenten	statistieken worden normaal gezien niet geordend per immigrantenachtergrond	beschikbaar, maar twijfelachtige definitie van buitenlandse student

### 3.2.6 Stand van de besprekingen over het halen van de doelen van de EU 2020-strategie en de ET 2020-doelstellingen in Kroatië, Letland, Litouwen en Spanje (Catalonië)

In de vier landen lijkt er een algemene openbare discussie op hoog niveau betreffende het implementeren van de doelstellingen van EU 2020 en ET 2020 te ontbreken.

<sup>9</sup> Deze definitie bevat alle buitenlandse studenten die in Litouwen aangekomen zijn om te studeren, evenals terugkerende Litouwers die geen staatsburgerschap hebben, en alle houders van een permanente of tijdelijke verblijfvergunning.

In **Letland** zijn er irreguliere besprekingen tussen onderwijswetenschappers en beleidsmakers. Een monitoringverslag van overheidsplannen voor onderwijshervormingen, in januari 2012 uitgegeven door de PROVIDIUS-denktank linkt vele door de overheid voorgestelde onderwijsmaatregelen aan de ET 2020-doelstellingen en besluit dat de hervormingsplannen van de huidige regering in het algemeen in de richting van het ET 2020-plan gaan. Op dit ogenblik bestaan er in **Letland** enkel gerichte maatregelen op het vlak van taalonderwijs en tweede en derde generatie migranten; daardoor bestaat er over de doeltreffendheid van de maatregelen dus enkel kennis op het gebied van taalverwerving.

In **Spanje (Catalonië)** tonen de cijfers aan dat het beleid tot nog toe niet doeltreffend is geweest, behalve voor de kleuteronderwijs-doelstelling. Door de economische crisis zijn er minder schoolverlaters in het schoolsysteem, maar de leraren lijken ontmoedigd. De FG-deelnemers delen in de mening dat het wegens de crisis en de daaruit volgende financiële besparingen onmogelijk is om de doelstellingen te halen.

#### **4. Percepties over de mogelijke bijdrage van het SIRIUS-netwerk voor belanghebbenden**

De meeste FG-deelnemers in de tien landen kenden een hoge waarde toe aan de mogelijke bijdrage van het SIRIUS-netwerk tot het uitwisselen van goede praktijken en ervaringen op het vlak van migrantenonderwijs, zowel op nationaal als op Europees niveau. In dat opzicht werden de volgende interesses uitgedrukt:

- Het mogelijk maken van wederzijds leren en internationale vergelijkingen op het gebied van onderwijsbeleid, en een dialoog richten en op gang brengen tussen de verschillende groepen betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van het migrantenonderwijsbeleid (onderzoekers, beleidsmakers, migrantenorganisaties, NGO-en schoolmedewerkers - basis, voortgezet en hoger onderwijs) op internationaal en nationaal niveau, evenals (1) de verschillende groepen linken en (2) de leden van elke groep linken, bijv. dienen als een platform voor de communicatie en kennisuitwisseling tussen leraren van heel Europa, en het initiatief nemen voor trainingsseminaries voor leraren en lerarenuitwisselingen. Deze dialoog internationaal, nationaal en lokaal voeren.
- Als informatie- en kennisportaal zou SIRIUS moeten dienen als een portaal voor de uitwisseling en verspreiding van informatie, kennis, goede praktijken (relevante indicatoren inbegrepen) en gegevens, bijv. methodologie voor het maken van wetten, ontvangstmecanismen, trainingscursussen voor leraren, leermateriaal, zelf-evaluatietechnieken en andere.
- Nadruk op speciale thema's, zoals kleuteronderwijs, vroege schoolverlaters en lesgeven in zeer diverse klassen, en het wederzijdse leren en internationale vergelijkingen vergemakkelijken.

- Gegeven verschaffen voor goede beleidsvorming en ervoor zorgen dat het beleid op de werkelijkheid is gebaseerd. De steun van onderzoekers zoeken om gegevens bijeen te voegen en te analyseren.

Bovendien:

- In sommige FG's werd de wens uitgesproken om SIRIUS om te vormen tot een permanent, duurzaam netwerk voor ondersteuning en uitwisseling, in plaats van een tijdelijk.
- Het uiteindelijke doel van SIRIUS dient het verbeteren van het beleid inzake migrantenonderwijs te zijn, door meer middelen en ervaring.
- Sommige FG-deelnemers drukten de wens uit om bij SIRIUS-activiteiten te worden betrokken.
- SIRIUS zou bewust moeten maken over het belang van migrantenonderwijs (Estland).
- SIRIUS zou kunnen helpen bij het vestigen en onderhouden van experimenteringscentra die van universiteiten afhangen (Spanje/Catalonië).

## 5. Vragen ter besluit

Om af te sluiten werden naar aanleiding van bovenstaande analyse onderstaande vragen geformuleerd. De toekomstige activiteiten van het SIRIUS-netwerk dienen de relevantie van deze vragen te beschouwen.

- 1) Hoe kan culturele diversiteit binnen het nationale onderwijssysteem opgevat worden? En hoe kan het in de praktijk worden gebracht? Wat zijn doeltreffende maatregelen om culturele diversiteit te bevorderen in lerarentrainingen, leerplannen, schoolbeleid en andere gebieden?
- 2) Hoe kunnen de lerarenopleidingen en voorbereidingen worden verbeterd en kunnen er leermethodes aangeleerd worden om aan de behoeften van de studenten te voldoen, in cultureel en taalkundig verschillende onderwijsomgevingen? Welke lerarenopleidingsmaatregelen zijn doeltreffend om de diversiteit te bevorderen en leraren voor te bereiden om bewust en ontvankelijk te zijn voor de culturele en taalkundige diversiteit van diverse leerlingenbehoeftes?
- 3) Wat heeft een land nodig om een nationale strategie te ontwerpen betreffende onderwijs aan kinderen met een migrantenachtergrond?
- 4) Op basis van het beschikbare bewijs (NAMS Studie) werkten allesomvattende gerichte maatregelen het beste. Wat kan worden gedaan om ze te bevorderen?



- 5) Welk beleid en welke maatregelen zijn doeltreffend bij het wegwerken van de negatieve gevolgen van schoolsegregatie (en de concentratie van migrantenstudenten in bepaalde scholen)?



This project is co-funded by  
the European Union

