

Vluchtelingen, onderwijs & superdiversiteit. De context in beeld.

Dirk Geldof¹

Bijdrage voor strategische verkenning VLOR

Eindversie 19 september 2017.

Inhoud

De vluchtelingencrisis in zijn context	2
De 'instroom' van vluchtelingen in Vlaanderen in 2015-2017 bleef uiteindelijk beperkt.	2
De piek in 2015 versus structurele uitdagingen.....	3
Geografische spreiding van vluchtelingen over het grondgebied is per definitie ongelijk.....	4
Een context van superdiversiteit én ongelijkheid	5
Superdiversiteit als demografische transitie met groeiende complexiteit.....	5
In een Vlaams onderwijslandschap dat als geen ander ongelijkheid reproduceert.....	7
No time to waste... ..	8
Spoor 1: Neem het kinderrechtenverdrag als fundament.....	9
Spoor 2: Erken de groeiende superdiversiteit als een realiteit én vertrekbasis.	10
Spoor 3: Werk vanuit een actief-pluralistische & divers-sensitieve aanpak.....	10
Spoor 4: Onthaalonderwijs vanuit een geïntegreerd, inclusief perspectief	12
Spoor 5: ontwikkel een (meer) preventieve en integrale aanpak.....	12
En route... ..	14
Referenties	14

¹ Dirk Geldof is socioloog. Hij is lector aan de opleiding Gezinswetenschappen (Brussel, Odisee Hogeschool), lector aan de opleiding Sociaal Werk (Karel de Grote Hogeschool Antwerpen). Hij doceert ook Sociologie aan de Faculteit Ontwerpwetenschappen (UA). Hij publiceerde 'Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert' (7de druk, 2017) en is co-auteur van 'Transmigratie. Hulp verlenen in een wereld van superdiversiteit (2015).' Hij is co-promotor van het PWO-onderzoek 'Veerkracht ondersteunen bij ouders en kinderen van vluchtelingengezinnen. Een geïntegreerde preventieve aanpak in gezinsbegeleiding, onderwijs en sociaal-agogisch werk als hefboom naar herstel van veerkracht, vroeg na aankomst.' (Odisee, 2017-2019).

Welke uitdagingen stellen de vluchtelingen die de voorbije jaren asiel aanvroegen in ons land aan het onderwijs, aan scholen, directies, leerkrachten en andere onderwijsprofessionals? En waarom kunnen we de vluchtelingencrisis enkel zinvol aanpakken als we dit kaderen binnen de ruimere transitie naar een superdiverse samenleving? Dat zijn de twee basisvragen in dit hoofdstuk. Hierin wil ik de vluchtelingencrisis – die in België veelal een opvangcrisis was – in een bredere context plaatsen om de uitdagingen voor en inspanningen vanuit onderwijs scherper in beeld te krijgen.² Het kernpunt is dat de vluchtelingen vandaag de transitie naar een superdiverse samenleving bij ons slechts beperkt versnellen. Cruciaal is wel dat vluchtelingen in een Vlaamse onderwijscontext terechtkomen waar de kloof in leerprestaties tussen leerlingen van autochtone en allochtone origine zeer groot is.

Op basis van deze verkenning van de context schuif ik vijf handelingskaders naar voor die richtinggevend kunnen zijn bij het uitwerken van verdere initiatieven ten aanzien van kinderen en jongeren uit vluchtelingengezinnen. Ik vertrek van (1) de kinderrechten als juridisch en humanitair baken en van (2) de erkenning van de groeiende superdiversiteit als een realiteit en de hiermee samenhangend erkenning van diversiteit als de kern van onderwijs. Dat impliceert de nood aan (3) een divers-sensitieve en actief-pluralistische aanpak en aan een krachtgerichte kijk, die vluchtelingen als actor erkent en hun competenties ziet, ook inzake meertaligheid. De twee laatste sporen leiden naar (4) een meer geïntegreerd onthaalonderwijs en (5) een sterkere samenwerking tussen onthaal, (geestelijke) gezondheidszorg, onderwijs in een meer integrale aanpak.

De vluchtelingencrisis in zijn context

Het nieuws in de zomer van 2015 en in een belangrijk deel van 2016 werd mee beheerst door wat men de ‘vluchtelingencrisis’ noemde. Beelden van tienduizenden vluchtelingen langs de Balkanroute, gammele boten op de Middellandse Zee en vluchtelingenkampen aan de Europese buitengrenzen lieten één van de grootste vluchtelingenstromen naar West-Europa zien. In ons land maakte een tentenkamp in het Brusselse Maximiliaanpark de opvangcrisis zichtbaar, maar lokte ook een golf van solidariteit uit als antwoord op de gebrekkige opvang vanuit de overheid. Sommigen zagen de vluchtelingen als een humanitair drama, anderen als een ‘stroom’ of een ‘vloedgolf’ die Europa bedreigde.

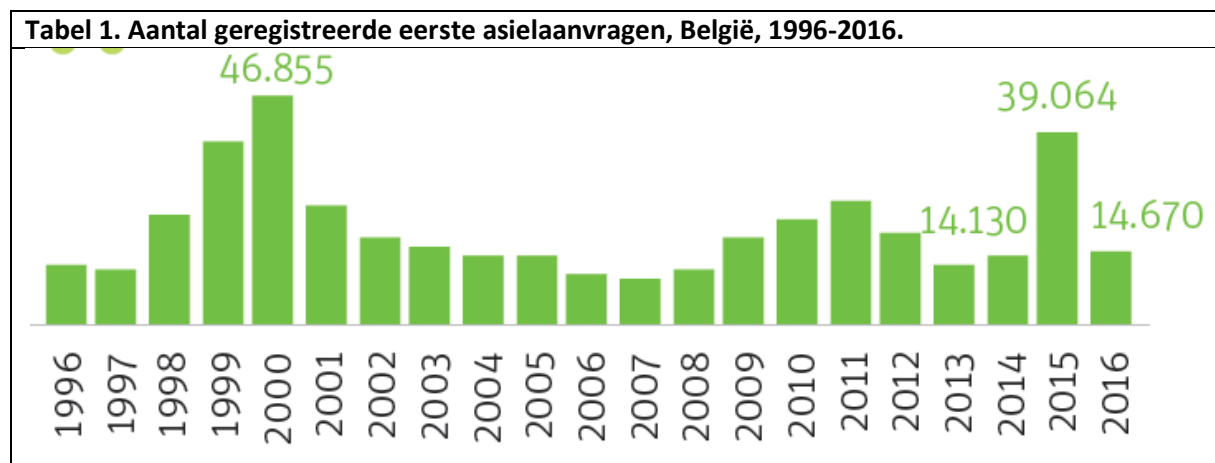
Wanneer we in dit dossier op zoek gaan naar de uitdagingen voor het onderwijs, is het cruciaal dat niet te doen op basis van mediabeelden en emotie, maar op basis van feiten. Ondertussen zijn we in het najaar 2017, ruim twee jaar na de crisismomenten van de zomer 2015. Die afstand in tijd helpt om tot een preciezere contextualisering te komen, en om na de crisismaatregelen ook werk te maken van structurelere antwoorden.

De ‘instroom’ van vluchtelingen in Vlaanderen in 2015-2017 bleef uiteindelijk beperkt. Ondanks het ‘crisisgevoel’ bij velen, leren de cijfers ons dat de aantallen vluchtelingen in Vlaanderen en België relatief beperkt bleven. Internationaal is slechts een minderheid van de vluchtelingen uit Syrië (maar ook Afghanistan) naar Europa gekomen. Velen zijn ‘displaced’, gevlucht in eigen land, of zijn opgevangen in de onmiddellijke buurlanden van Syrië (Libanon, Turkije, Jordanië) (UNCHR, 2017). Wanneer we ons bewust zijn dat een land als Libanon tot vandaag meer dan 1 miljoen vluchtelingen

² Dit hoofdstuk is de uitwerking van de lezing op het expertseminarie ‘Vluchtelingen en onderwijs’ van de VLOR op 31 mei 2017. Met dank aan Kaat Van Acker en Ward De Boe voor feedback op eerdere versies.

opvangt op een bevolking van zo'n 4 miljoen inwoners, in een land met veel beperktere middelen dan EU-lidstaten, dan plaatst dat discussies over haalbaarheid van opvang bij ons in een ander kader. Ook als we België vergelijken met aankomstlanden als Griekenland of Italië, of met landen als Duitsland of Zweden, dan blijft het aantal asielaanvragers in België verhoudingsgewijs beperkt.

Ook een vergelijking in de tijd laat zien dat bij vorige crisissen - zoals in 2000 - ons land een grotere instroom kende. De piek van het aantal asielaanvragen in 2015 was scherp, maar bleef nog onder het aantal aanvragen in het jaar 2000. In 2016 en 2017 is er van een hogere instroom amper nog sprake en liggen de cijfers van de eerste asielaanvragen zelfs onder het gemiddelde aantal aanvragen in de 21^{ste} eeuw. Voor 2015 & 2016 zijn Syrië, Afghanistan, Irak en Somalië de belangrijkste herkomstlanden.



Bron: Myria, Myriatics #7, juni 2017.

Een eerste besluit uit deze cijfermatige contextualisering is dan ook dat de opvang van kinderen & jongeren uit vluchtelingengezinnen in Vlaanderen en België, en meer specifiek in het onderwijs, een haalbare kaart moet (kunnen) zijn in België en in Vlaanderen.

De piek in 2015 versus structurele uitdagingen

Toch stelde de piek in het aantal asielaanvragen in 2015 alle opvanginstituties – maar vervolgens ook onderwijs - voor de uitdaging om op korte termijn extra capaciteit vrij te maken. In allerijl moesten vluchtelingencentra worden geopend of heropend. In vele opzichten ging het in België in 2015 eerder om een opvangcrisis dan om een vluchtelingencrisis: de Dienst Vreemdelingenzaken in Brussel limiteerde het maximum aantal aanmeldingen op 250 per dag, met de wachtrijen, de capaciteitsproblemen en het tentenkamp als resultaat. Minder in het nieuws was dat kinderen en jongeren, eens ze een opvangplaats hadden gekregen, enkele weken of maanden later instroomden in scholen in de omgeving van asielcentra, via onthaalklassen of rechtstreeks in kleuter of lager onderwijs.

Opvallend was hoe weinig we als samenleving waren voorbereid op de plotse stijging van het aantal asielaanvragen. Nochtans waren de conflicten in Afghanistan of Syrië al verscheidene jaren aan de gang en waren er heel wat signalen van wetenschappers en NGO's gekomen over vluchtelingen die de uitzichtloosheid van opvangkampen in de omliggende landen achter zich probeerden te laten. Sinds de conventie van Geneve uit 1951 maken asielaanvragen **een structureel deel** uit van de migratietrajecten naar westerse landen. We mogen verwachten dat het recht op asiel ook in de

toekomst een grondrecht blijft in EU-landen (en internationaal). Eigen aan vluchtelingen zijn fluctuaties in asielaanvragen. Deze zijn niet uitzonderlijk, maar vormen een structureel gegeven: de aantallen asielzoekers zijn afhankelijk van pushfactoren in derde landen (burger- & andere oorlogen, vervolging, terreur, instabiliteit, klimaat, ...) en beleidsmaatregelen in andere EU-lidstaten die een aan- of ontmoedigend effect kunnen hebben.

Het gaat dus niet enkel om de vraag hoe we vandaag de kinderen en jongeren uit de vluchtelingengezinnen die aankwamen in 2015 of die vandaag aankomen een betere (onderwijs)toekomst kunnen geven. We moeten tegelijk het onderwijs als institutie structureel & blijvend toerusten om in de toekomst op ieder moment en veel korter op de bal haar rol te spelen in een context van wisselende vluchtelingenaantallen. Dat was ook één van de conclusies in een scherp rapport van de Nederlandse Onderwijsraad (2017: 17-18).

Daarbij is het ook belangrijk om rekening te houden met volgmigratie in de volgende maanden en jaren. Erkenning als politiek vluchteling betekent voor een aantal vluchtelingen dat ze op basis van het recht op gezinshereniging hun partner en kinderen kunnen laten overkomen die zijn achtergebleven in het land van oorsprong of in andere Europese landen zijn verzeild. Ook deze kinderen en jongeren vanuit gezinshereniging zullen de volgende jaren (zij-)instromers zijn in het Vlaamse onderwijs.

[Geografische spreiding van vluchtelingen over het grondgebied is per definitie ongelijk](#)
Asielzoekers en erkende vluchtelingen zijn in ons land per definitie ongelijk gespreid over het grondgebied. Deze ongelijke spreiding stelt onderwijs voor een dubbele uitdaging.

Tijdens de asielpcedure is de woonplaats voor de meeste aanvragers afhankelijk van de collectieve opvangstructuren of van beschikbare plaatsen in lokale opvanginitiatieven. De snelle uitbreiding van het (collectieve) opvangnetwerk in 2015-2016 zorgde in een aantal (sub)urbane gebieden voor een onverwachte instroom van kinderen en jongeren, zonder dat er in de lokale scholen altijd de ervaring of de voorzieningen aanwezig waren (Ravn et al 2016). In 2016 leidde de daling van het aantal aanvragen tot een afbouw van de opvangcapaciteit, waarbij gezinnen soms werden geherlokaliseerd, met schoolwissels voor kinderen en jongeren als gevolg. De opvanglogica primeerde immers al te vaak op de belangen van kinderen en jongeren, die hun integratie- en hechtingsproces in een nieuwe omgeving moesten herbeginnen (zie ook verder).

Eens vluchtelingen erkend zijn, moeten ze de opvangvoorzieningen verlaten. Velen verhuizen op dat moment naar de steden. Vaak uit vrije keuze, op zoek naar land-, taal- en/of geloofsgenoten, maar soms noodgedwongen, omdat het elders nog moeilijker is om een betaalbare woning te vinden. Steden zijn en blijven vandaag plaatsen van aankomst voor nieuwkomers in onze samenleving, ook als sommige stadsbesturen zoals Antwerpen krampachtig proberen die rol als aankomstplaats voor vluchtelingen en nieuwkomers te beperken. Voor kinderen en jongeren betekent het verlaten van de opvangvoorzieningen meestal opnieuw veranderen van school en opnieuw een plek vinden in een nieuwe klas- en schoolomgeving. De verhuisbewegingen in de loop van een schooljaar tussen opvanginitiatieven of bij het verlaten van een opvangcentrum zijn voor de binding van kinderen uit vluchtelingengezinnen aan de school en voor hun welzijn op school vaak nefast.

In de steden van aankomst zorgt de vestiging na erkenning voor druk op bestaande voorzieningen (OKAN-klassen, reguliere scholen). In deze superdiverse stedelijke onderwijscontexten is de know-how vaak wel aanwezig (zie Ravn, 2016), maar versterkt de aankomst van erkende vluchtelingen wel de bestaande druk op voorzieningen, waar al capaciteitsproblemen zijn door de demografische

vergroening en het geboorteoverschot. Zo waren er onvoldoende onthaalklassen in Antwerpen (zie 'OKAN-klassen zitten propvol', Stassijns, 2017). Ook hier geldt de aanbeveling: we moeten onderwijs structureel & blijvend toerusten om in de toekomst op ieder moment en veel korter op de bal haar rol te spelen in een context van wisselende vluchtelingen aantallen (Nederlandse Onderwijsraad, 2017: 17-18).

Een context van superdiversiteit én ongelijkheid

Onze samenleving ondergaat aan het begin van de 21^{ste} eeuw een demografische transitie naar superdiversiteit. Zowel in het onderwijs als in de ruimere samenleving worstelen we op vele plaatsen nog met die transitie. De vluchtelingen die de afgelopen jaren asiel zochten in ons land, versnellen de transitie naar een superdivers onderwijslandschap en een superdiverse samenleving in Vlaanderen, maar slechts in heel beperkte mate. Zelfs in de piekperiode 2015-2016 maakten erkende vluchtelingen minder dan 20% uit van alle nieuwkomers in ons land (Myria, 2017).

Dat betekent dat het niet alleen om tijdelijke maatregelen kan gaan, maar dat de aanpassingen om onderwijs beter uit te rusten voor de instroom van vluchtelingen vandaag moeten kaderen binnen een veel ruimer veranderingsproces om kwalitatief onderwijs te bieden aan alle kinderen en jongeren in een context van superdiversiteit. Daarom is het nodig zeer beknopt de context van superdiversiteit te schetsen (zie Geldof 2017a & b voor een meer gedetailleerde uitwerking).

Superdiversiteit als demografische transitie met groeiende complexiteit

Het kader van superdiversiteit is geen synoniem van wat we tot nu toe een multiculturele samenleving noemden, of een alternatief voor het concept diversiteit. Het gaat om een nieuw concept om taal te geven aan een snel veranderende werkelijkheid. Steven Vertovec (2007; Meissner & Vertovec, 2014) gebruikte het begrip **superdiversiteit** om de veranderende migratiepatronen en hun impact op de Britse samenleving te beschrijven. Voortbouwend op zijn werk onderscheid ik in mijn boek '*Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*' (Geldof, 2017a) drie samenhangende dimensies om van superdiversiteit te spreken: het gaat om **een groeiende diversiteit in de diversiteit** (de kwalitatieve dimensie), om een (langzaam soms moeizaam) **proces van normalisering**, tegen de achtergrond van **een kwantitatieve transitie van groeiende diversiteit**, inbegrepen de evolutie naar majority-minority cities.

De context is er één van groeiende diversiteit en de evolutie naar majority-minority cities. Anno 2017 groeit in iedere Belgische stad of gemeente de etnisch-culturele diversiteit, maar de impact van migratie het sterkst in de grote steden. In steeds meer Europese steden maken inwoners met een migratie-achtergrond geleidelijk de meerderheid van de stadsbewoners uit. Het worden '*majority-minority cities*', waar de meerderheid van de bewoners uit een brede waaier van minderheden bestaat. Zo maken in Brussel, Rotterdam, Amsterdam of Genk de stadsbewoners van respectievelijk Belgische of Nederlandse afkomst vandaag minder dan de helft van alle inwoners uit, en heeft de meerderheid van de bevolking er wortels in migratie (Crul, Schneider & Lelie, 2013).

Antwerpen wordt eerstdaags een *majority-minority*-stad. De grootste stad in Vlaanderen telde begin 2017 zo'n 521.000 inwoners, waarvan 48% Antwerpenaren met wortels in migratie (inwoners die vandaag een andere nationaliteit hebben, bij geboorte een andere nationaliteit hadden, of een vader of een moeder hebben die bij geboorte een andere dan de Belgische nationaliteit had). Voor het einde van dit decennium zal ook in Antwerpen de meerderheid van de stadsbewoners uit een brede

waaiert aan minderheden bestaan. Nu al is dat het geval in alle leeftijdsgroepen onder de 50 jaar. Meer dan de helft van de Antwerpenaren jonger dan 50 jaar heeft wortels in migratie. Het gaat van 50,6% bij de 40-49-jarigen tot 72,7% van alle kinderen jonger dan 10. Deze Antwerpse kinderen en tieners van vandaag – waarvan meer dan twee op drie wortels hebben in migratie worden de volgende twee decennia de ouders van morgen. De leeftijdsstructuur naar etnische origine toont hoe ook zonder enige nieuwe migratie de diversiteit bij kinderen en jongeren en bij alle stadsbewoners de volgende decennia sterk zal toenemen. Deze demografische transitie naar een sterk stijgende etnisch-culturele diversiteit doet zich in Vlaanderen voor in alle centrumsteden, zij het lang niet in dezelfde mate. In Gent, Mechelen of Sint-Niklaas zien we bij de jongste leeftijdsgroepen dat ongeveer de helft van de kinderen een migratie-achtergrond heeft.

Maar de kern van superdiversiteit is niet deze cijfermatige toename, hoe belangrijk ook voor de schoolpopulaties. Dé basisdimensie is **de diversificatie van de diversiteit, of de groeiende diversiteit binnen de diversiteit**. Nieuwe migraties komen niet langer uit enkele landen van oorsprong, zoals in de jaren '50, '60 en '70 van de 20^{ste} eeuw, maar vanuit de hele EU én uit de hele wereld. Het resultaat is een **groeiende versnippering** in de achtergronden van migranten op etnisch, taalkundig, juridisch cultureel, religieus of economisch vlak. Dat zorgt zowel voor diversiteit tussen groepen en gemeenschappen als binnen deze groepen en gemeenschappen. Verschillen tussen mensen van eenzelfde origine (naar verblijfsduur, nationaliteit, inkomenspositie, opleiding, levensbeschouwing, seksuele voorkeur, ...) worden vaak groter dan verschillen tussen verschillende gemeenschappen. De complexiteit en interacties tussen al deze factoren is de kern van superdiversiteit, waarbij etnische verschillen niet noodzakelijk meer de belangrijkste zijn. Met het oog op de onderwijsongelijkheid is de groeiende meertaligheid in contexten van superdiversiteit cruciaal. Sommige scholen erkennen deze meertaligheid, en daarmee ook een deel van de identiteit van hun leerlingen. Andere verwachten anno 2017 nog steeds dat leerlingen hun thuistaal (en dus een deel van hun identiteit en leefwereld) aan de kapstok hangen wanneer ze de school binnenkomen.

Ten slotte gaat superdiversiteit over langzame en soms moeizame processen van **normalisering van diversiteit**. Het gaat in superdiverse steden niet langer over minderheden die de uitzondering zijn in een bijna homogeen blanke samenleving. In de wijken, in scholen en hogescholen, op markten en in winkelstraten, in sportploegen, in ziekenhuizen of bij sociale voorzieningen is diversiteit niet langer de uitzondering. Samen leven en werken in diversiteit is er de dagelijkse realiteit. Bij die normalisering speelt opnieuw een demografisch effect. Waar ouderen de samenleving nog zagen veranderen van een dominant blanke samenleving naar een superdiverse realiteit, hebben vele kinderen en jongeren nooit een andere realiteit gekend; toch niet in de steden.

Die normalisering is geen rechtlijnig proces, maar één met vallen en opstaan. Negatieve ervaringen met 'vreemdelingen' of met 'anderen', maar evenzeer ervaringen met racisme, discriminatie en uitsluiting keren processen van normalisering om en versterken soms opnieuw het wij-zij-denken. Ook oorlogen en internationale conflicten, terreuraanslagen en moorden of haatcampagnes van politici kunnen spanningen tussen gemeenschappen doen oplopen. Het demografisch proces van normalisering van superdiversiteit verloopt soms als een processie van Echternach, maar is onafwendbaar. Omwille van de leeftijdsstructuur zijn scholen hier koplopers in, al worstelen ze vaak met deze diversiteit in de klas of op de speelplaats, niet in het minst omdat diezelfde diversiteit in de lerarenkamer nog al te vaak ontbreekt.

De vluchtelingen die de afgelopen jaren asiel zochten in ons land, komen in de steden in een superdiverse context, maar ze versnellen de transitie naar een superdivers onderwijslandschap & een superdiverse samenleving in Vlaanderen slechts in heel beperkte mate.

Wie de cijfers van het aantal kinderen en jongeren bekijkt die vanuit een asielprocedure instroomden in het Vlaamse onderwijs, al of niet via een onthaalklas, en die vergelijkt met de diversiteit van hun leeftijdsgenoten in de klas, kan ook hier niet anders dan vaststellen dat deze kinderen van vluchtelingen globaal de diversiteit slechts in beperkte mate vergroten. Lokaal, zeker in de omgeving van grootschalige opvangcentra, kan dit in een beperkt aantal scholen wel voor schokeffecten zorgen.

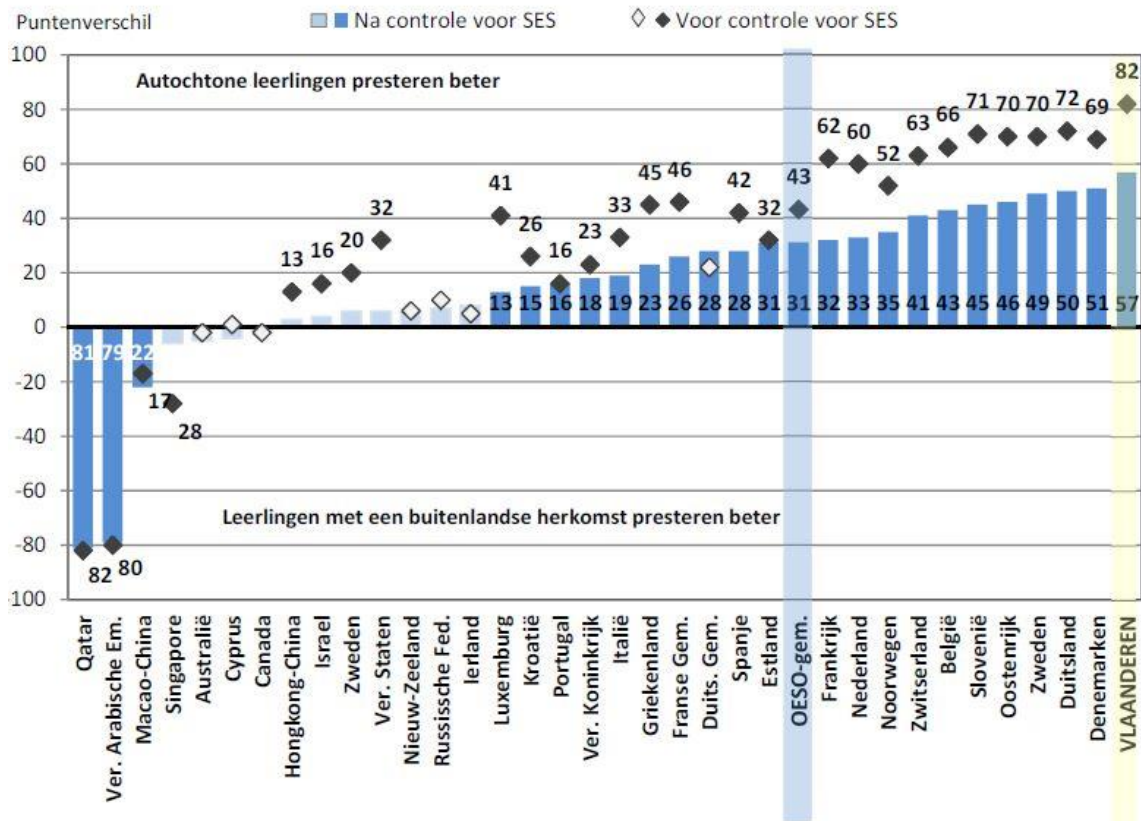
In een Vlaams onderwijslandschap dat als geen ander ongelijkheid reproduceert

Fundamenteel is dat deze vluchtelingenkinderen binnenkomen in een Vlaams onderwijslandschap dat sterk sorterend en segregierend werkt. Al een halve eeuw lang blijkt, studie na studie, dat de sociaal-economische positie van de ouders en het opleidingsniveau van de ouders een sterk voorspellende factor zijn voor de onderwijskansen van de kinderen (zie onder meer Ducquet et al, 2006; Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007; Agirdag 2014). Etnische verschillen en verschillen in thuistaal versterken deze sociaal-economische impact vaak. Het Vlaamse onderwijs is gemiddeld van hoog niveau, maar is dat niet voor iedereen. Het functioneerde en functioneert voor wie uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen komt vaker als een selectie- of sorteermachine dan als een emancipatiemachine die kansen geeft op sociale stijging waarbij de talenten van *alle* kinderen aangesproken worden.

De laatste PISA-cijfers confronteerden ons met de vaststelling dat in geen enkel ander land in de PISA-onderzoeken de kloof in leerprestaties tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond zo groot is. *“Vlaanderen is het enige land waar het ongecontroleerde prestatieverschil tussen autochtonen en leerlingen met een buitenlandse herkomst groter is dan 80 scorepunten in het voordeel van de autochtone leerlingengroep.”* (UGent, 2016, p. 149).

Zelfs als we niet alleen kijken naar de etnische afkomst van gezinnen, maar ook naar de sociaal economische status (SES) verrekenen, blijft Vlaanderen de koploper in etnische onderwijsongelijkheid (zie tabel).

Figuur 5.16 Prestatieverschillen voor wetenschappelijke geletterdheid tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een buitenlandse herkomst – voor en na het in rekening brengen van de socio-economische status (SES)



Bron: UGENT, Vakgroep Onderwijskunde, 2016, p. 149.

Volgens het rapport “verklaart de sociale achtergrond van de leerlingen slechts een deel van de waargenomen prestatieverschillen. Dit geldt zeker voor Vlaanderen: zelfs na compensatie voor sociaaleconomische verschillen scoren de autochtone leerlingen gemiddeld nog 57 punten hoger op wetenschappelijke geletterdheid dan hun leeftijdsgenoten met een migrantenachtergrond. Ook dit gecontroleerde puntenverschil is het grootste van alle landen en is zelfs groter dan het ongecontroleerde prestatieverschil tussen de autochtone en allochtone leerlingen van vele landen. Met andere woorden: de verklaringen voor de lagere prestaties van de Vlaamse migrantengroep gaan verder dan SES alleen” (UGent, 2016, p. 150). Volgens de onderzoekers is de thuistaal in Vlaanderen een centrale verklarende factor voor het prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een buitenlandse herkomst. Wanneer de thuistaal een andere is dan de instructietaal op school, is het voor leerlingen moeilijker om op eenzelfde niveau te presteren als de autochtone leerlingen die thuis wel Nederlands spreken (UGent, 2016, p. 150).

Willen we dus kinderen en jongeren uit vluchtelingenfamilies alle kansen geven, of anders gezegd gelijke onderwijskansen, dan moeten we verder durven gaan dan onthaalklassen, hoe belangrijk deze ook kunnen zijn. We moeten niet enkel kijken naar een goede instroom van kinderen en jongeren uit vluchtelingengezinnen, maar ook naar een betere doorstroom.

No time to waste...

Deze contextualisering is géén relativering, integendeel. Ze ontslaat ons niet om op zéér korte termijn structurele bijkomende inspanningen te doen om het recht op kwalitatief onderwijs op maat

voor alle kinderen & jongeren uit vluchtelingen-gezinnen beter waar te maken. Dat is niet iets dat we 'voor' vluchtelingen moeten doen. Het is een deel van de kern van waar onderwijs voor staat, of zou moeten staan. Verderop in deze publicatie volgen een reeks concrete voorstellen en aanbevelingen. Ook de Nederlandse Onderwijsraad (2017) zorgde voor een uitgewerkte adviesnota met concrete aanbevelingen. Vluchtelingenwerk Vlaanderen (2017) bepleitte in de Onderwijscommissie concrete voorstellen voor maximale onderwijskansen voor elke vluchteling en asielzoeker. Kortom, er is aan concrete, onderbouwde en haalbare voorstellen geen gebrek. In dit inleidend hoofdstuk schets ik een vijftal sporen, die aansluiten bij deze nota's, en kunnen fungeren als bakens of als toetsingskader voor de huidige inspanningen, maar ook en vooral als basis voor een dringende verdere uitbouw hiervan.

Spoor 1: Neem het kinderrechtenverdrag als fundament

De vraag welke bijkomende inspanningen nodig zijn in ons land komt al snel in politiek vaarwater, met discussies over middelen, keuzes, praktische bezwaren en soms zelfs over de opportuniteit. Nochtans is er een heldere én wettelijke basis voor dringende bijkomende inspanningen: het Internationale Verdrag van de Rechten van het Kind, dat België mee ondertekende. Ook de Nederlandse Onderwijsraad (2017) gebruikt dit verdrag als uitgangspunt in haar advies 'Vluchtelingen en onderwijs'. Twee artikels vormen een handelings- en toetsingskader:

“Artikel 22: De Staten die partij zijn, nemen passende maatregelen om te waarborgen dat een kind dat de vluchtelingenstatus wil verkrijgen of dat in overeenstemming met het toepasselijke internationale recht en de toepasselijke procedures als vluchteling wordt beschouwd, ongeacht of het al dan niet door zijn of haar ouders of door iemand anders wordt begeleid, passende bescherming en humanitaire bijstand krijgt bij het genot van de van toepassing zijnde rechten beschreven in dit Verdrag en in andere internationale akten inzake de rechten van de mens of humanitaire akten waarbij de bedoelde Staten partij zijn.

Artikel 28: De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe:

- *a) primair onderwijs verplicht te stellen & voor iedereen gratis beschikbaar te stellen;*
- *b) de ontwikkeling van verschillende vormen van voortgezet onderwijs aan te moedigen, met inbegrip van algemeen onderwijs en beroepsonderwijs, deze vormen voor ieder kind beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken, en passende maatregelen te nemen zoals de invoering van gratis onderwijs en het bieden van financiële bijstand indien noodzakelijk;*
- *c) met behulp van alle passende middelen hoger onderwijs toegankelijk te maken voor een ieder naar gelang zijn capaciteiten;*
- *d) informatie over en begeleiding bij onderwijs- en beroepskeuze voor alle kinderen beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken;*
- *e) maatregelen te nemen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen en het aantal kinderen dat de school vroegtijdig verlaat, te verminderen.”*

Het gaat met andere woorden over 'passende bescherming en humanitaire bijstand' en 'het recht van het kind op onderwijs, op basis van gelijke kansen'. Toegang tot de asielpprocedure, adequate begeleiding, toegang tot onderwijs én een perspectief op gelijke kansen: het zijn duidelijke ijkpunten, niet alleen om gepaste maatregelen, te nemen en budgetten vrij te maken waar nodig, maar ook om deze te evalueren door een systematische meting van de resultaten.

Spoor 2: Erken de groeiende superdiversiteit als een realiteit én vertrekbasis.

In de eerdere publicatie 'Een andere kijk op diversiteit (Vlaamse onderwijsraad, 2013) schreef Piet Van Avermaet dat we van diversiteit de kern van onderwijs moeten maken, in de kern van het onderwijsleerproces en het schoolleven. Volgens Van Avermaet (2013: 111) is 'diversiteit niet langer het onderwerp, maar het uitgangspunt van onderwijs'

Zo'n onderwijs in een superdiverse context (zie ook Severiens, 2014) vereist een veranderingsmanagement naar een interculturalisering van het bestaande onderwijs. Bij het uitwerken van de noodzakelijke extra inspanningen voor vluchtelingen betekent dit dat men deze kadert in de noodzakelijke interculturalisering van het Vlaamse onderwijs als geheel. Maar misschien is het ook wel zinvol de uitdaging om te keren en één stap verder te zetten. Waarom maken we van de nood aan gepast onderwijs voor vluchtelingenkinderen en jongeren geen deugd, en gebruiken we de instroom van deze kinderen als een hefboom om de divers-sensitiviteit voor alle kinderen en jongeren te verhogen?

Het vereist hoe dan ook een driesporenbeleid: categoriaal waar nodig (bv. via onthaalklassen), inclusief waar kan, in een te versnellen proces van interculturalisering in een context van superdiversiteit. Het vereist daarbij ook een doorgedreven professionaliserings- & ondersteuningsbeleid voor onderwijsprofessionals.

De aanpak van de (bestaande) onderwijsongelijkheid blijft daarbij één van de grootste uitdagingen van het Vlaamse onderwijs. De eerder aangehaalde PISA-gegevens bevestigen eerder onderzoek naar etnische ongelijkheid. Met of zonder de instroom van vluchtelingenkinderen is deze onderwijsongelijkheid ronduit problematisch, zeker in de context van een transitie naar superdiverse steden. Daarbij wordt al te vaak - impliciet of expliciet – met de vinger gewezen naar de leerlingen en studenten met een migratie-achtergrond: hun thuistaal, de socio-economische situatie of verschillen tussen de thuis- en de schoolcultuur zouden aan de basis liggen van de verschillen. Maar moeten we in een superdiverse context niet ook hier de omgekeerde vraag stellen: lukt het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs er vandaag voldoende in om de competenties van alle kinderen en jongeren in de superdiverse samenleving volledig tot hun recht te laten komen? Vandaag worstelen het lager en secundair onderwijs met gekleurde watervallen en met een groeiende ongekwalificeerde uitstroom. Hogescholen en universiteiten kampen met een te lage instroom van jongeren met een migratie-achtergrond en met te lage doorstroomcijfers. Bovendien weerspiegelt het personeelskorps in het (hoger) onderwijs vandaag amper de superdiversiteit in de samenleving. Wie de demografische evolutie ernstig neemt, kan niet langer om de noodzaak van een nieuwe democratisering én een grondige interculturalisering van ons hoger onderwijs heen (Geldof, 2015). Inzicht in de transitie naar superdiversiteit is daarbij cruciaal.

Spoor 3: Werk vanuit een actief-pluralistische & divers-sensitieve aanpak

De groeiende diversiteit in de klas, die in beperkte mate wordt versneld door kinderen uit vluchtelingengezinnen, stellen leerkrachten, directies en ondersteuners voor tal van nieuwe vragen en dilemma's. Deze gaan van toenemende meertaligheid van kinderen en ouders tot groeiende religieuze diversiteit en voedingswensen, van nieuwkomers in de klas tot het 'verdwijnen' van kinderen van wie de asielaanvraag van de ouders wordt afgewezen, van kinderen zonder papieren tot kinderen zonder ontbijt, ... Superdiversiteit impliceert een groeiende complexiteit, en vereist dat scholen – meer dan vroeger – met verschil kunnen omgaan, op tal van maatschappelijke domeinen.

Dat betekent per definitie ook dat waarden en normen geen gegeven zijn, maar moeten worden uitgelegd, onderbouwd, gekaderd en onderhandeld. Uitleggen waarom dingen zo zijn vereist kadering en context, goede argumenten en bereidheid tot dialoog hierrond. Actief pluralisme en divers-sensitiviteit zijn daarom twee elementen van een grondhouding in superdiverse contexten. Het zijn voorwaarden voor een positief omgaan met verschil.

Steeds vaker nemen onderwijsinstellingen **actief pluralisme** op als kader (zie bijvoorbeeld Universiteit Antwerpen <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/missie-en-visie/actief-pluralisme/>). De vormingsorganisatie Motief stelt dat actief pluralisme uitgaat van een **onderhandelingsmodel**. Het wordt gekenmerkt door drie houdingen:

- “Spanningen worden niet ontweken, maar samen besproken. Meningsverschillen zijn onvermijdelijk en hoeven ook niet per se opgelost te worden. Men gaat er niet bij voorbaat vanuit dat er een compromis of zelfs wederzijds begrip mogelijk is. Elke partij mag uitgaan van de eigen overtuiging, maar er moet **met respect worden geluisterd** naar elkaar. (...) Het gaat erom de onderhandeling vanuit de eigen overtuiging te voeren, zonder die te laten domineren of die van de ander te marginaliseren.
- Bij actief pluralisme hebben dominante groepen niet het alleenrecht om te beslissen wie er al dan niet bij de samenleving hoort en op basis van welke criteria. **Zowel dominante als minderheidsgroepen moeten zich verantwoorden** voor de keuzes die ze maken. Dat betekent dat niet alleen “afwijkende” visies en praktijken in vraag gesteld worden, maar ook “dominante”. (...)
- Bij actief pluralisme is het opzet van de onderhandeling niet louter om elkaar (beter) te leren kennen. Het gesprek tussen mensen van verschillende levensbeschouwingen heeft in dit model altijd een **specifiek doel**, namelijk **beslissen hoe we onze samenleving organiseren**. Zo zijn bovenstaande vragen bijvoorbeeld – meer nog dan persoonlijke geloofsvragen – fundamentele maatschappelijke vragen die in onze samenleving zelden nog ter discussie worden gesteld.” <http://www.motief.org/index.php/visieenmissie/actief-pluralisme>

Divers-sensitief kunnen werken is een tweede element van een grondhouding in een superdiverse context. Bea Van Robaeys en Kristel Driessens (2011) bouwen met hun kader van divers-sensitief werken verder op het kruispuntdenken en vertalen dit naar een aantal handelingsprincipes. Daarbij combineren ze elementen uit cultuursensitieve benaderingen met de structurelere kijk op etnisch-culturele ongelijkheid. Volgens Van Robaeys (2013:90) ‘drukt de term divers-sensitiviteit beter de meerlagige professionele kijk uit dan de meer ééndimensionele en door één paradigma gevoede term ‘interculturele competenties’.

In een divers-sensitieve benadering schorten mensen hun moreel oordeel over het verschil op. Ze zijn zich bewust hoe sterk sociaal geconstrueerde verschillen kunnen doorwerken en laten negatieve houdingen achterwege. Divers-sensitiviteit vertrekt volgens Van Robaeys (2014:11, 34 & 54-82) in haar boek *‘Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit’* vanuit vijf handelingsprincipes. Deze zijn niet alleen voor hulpverleners, maar ook voor onderwijsprofessionals relevant.

Divers-sensitief werken vraagt ten eerste een open, respectvolle, nabije en uitnodigende basishouding, waarbij professionals hun handelingsvrees (kunnen en durven) achterwege laten. In de tweede plaats gaat het om een gerichtheid op samenwerking en dialoog, waarbij samen – in ‘onderhandelde’ afspraken – probleemdefiniëring en oplossingsstrategieën ontwikkeld worden. Een krachtgerichte kijk op leerlingen en ouders en op diversiteit is een derde handelingsprincipe. Krachtgericht kijken vormt een meer dan noodzakelijk tegengewicht voor een dominant problematiserend denken, dat al te vaak

vertrekt vanuit de vermeende ‘tekorten’ van leerlingen of hun ouders en de ‘problemen’ die zij vormen voor de school of de samenleving. Een krachtgerichte kijk erkent competenties en eigen inspanningen van mensen, zoekt mogelijkheden en potenties, creëert hoop en helpt om toekomstdoelen te formuleren. Vaardigheid inzake (interculturele) communicatie is een bijna vanzelfsprekend vierde handelingsprincipe. Dat omvat een erkenning van en krachtgericht omgaan met taaldiversiteit, maar ook een cultuursensitiviteit. Ten slotte kan divers-sensitief werken niet zonder een kritische houding ten aanzien van de bestaande machtsverschillen in de samenleving. Eerder dan een ‘aanpassingslogica’ van mensen met een migratie-achtergrond aan de bestaande samenleving – zeg maar een assimilatiebenadering – vertrekt een divers-sensitieve aanpak vanuit een veranderingslogica.

Spoor 4: Onthaalonderwijs vanuit een geïntegreerd, inclusief perspectief

Niet alleen kinderen en jongeren uit vluchtelinggezinnen stromen als nieuwkomers ons onderwijs in. In een superdiverse context zien we ook een groeiende mobiliteit. Nieuwkomers komen in ons land op basis van gezinshereniging, maar ook op basis van het vrij verkeer van werknemers in de EU. Zo zien we het ontstaan van een groep transmigranten: mensen die meermaals migreren en voor wie ons land misschien niet de eindbestemming zal zijn (Schrooten et al, 2015). De kinderen en jongeren die met deze meer mobiele gezinnen mee migreren naar ons land, komen meestal in dezelfde onthaalklassen als kinderen uit vluchtelinggezinnen.

Dat betekent dat ook bij een daling van het aantal asielaanvragen de organisatie van onthaalonderwijs en de afstemming op het regulier onderwijs cruciaal blijft voor alle nieuwkomers. In hun uitvoerige studie ‘Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren’ bepleiten de onderzoekers een meer inclusieve benadering van dat onthaalonderwijs: ‘Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs wordt georganiseerd vanuit een geïntegreerd, inclusief perspectief. Het onthaalonderwijs wordt niet langer ingevuld – organisatorisch en pedagogisch-didactisch – als een aanvullend (BaO) of volledig apart (SO) onderwijsaanbod van beperkte duur (één jaar) gericht op volledige participatie aan het reguliere onderwijs, maar als een onthaaltraject dat start bij instroom in het reguliere onderwijs en doorloopt gedurende de verdere schoolloopbaan.’ (Van Avermaet et al, 2017). In het rapport [\(en verder in deze publicatie?\)](#) wordt dit in detail uitgewerkt.

Spoor 5: ontwikkel een (meer) preventieve en integrale aanpak

Het laatste spoor sluit hier bij aan, met de ontwikkeling van een meer geïntegreerde, krachtgerichte en preventieve aanpak. Mensen uit onderwijs zijn immers niet de enigen die met kinderen en jongeren uit vluchtelinggezinnen werken, en onderwijs alleen kan niet alles opvangen, laat staan oplossen. Er is dan ook nood om alle betrokken begeleiders en organisaties uit alle betrokken sectoren beter op elkaar afstemmen.

Dat dat nodig is, blijkt uit onderzoek en uit de ervaringen van praktijkwerkers (zie ook Vluchtelingenwerk Vlaanderen, 2017).³ Vele gezinnen worden tijdens hun vlucht op de proef gesteld

³ Dit vijfde spoor is gebaseerd op een voorlopig literatuuronderzoek in het kader van een opstartend PWO-onderzoek ‘*Veerkracht ondersteunen bij ouders & kinderen van vluchtelinggezinnen. Een geïntegreerde preventieve aanpak in gezinsbegeleiding, onderwijs en sociaal-agogisch werk als hefboom naar herstel van*

in hun draagkracht en cohesie. Sociale en leervaardigheden van lagere schoolkinderen blijken moeizamer te ontwikkelen; identiteitsvragen en –conflicten zijn voor jongeren extra belastend (UNHCR, 2016). In grote opvangcentra met collectief ingevulde huishoudelijke en opvoedkundige taken, raken sterktes van gezinnen ondergesneeuwd en wordt aanpassingsvermogen op de proef gesteld. Er heerst onzekerheid over ouderschap in een nieuwe omgeving met weinig privacy (Hjern et al., 2012; Sauer et al., 2015). Deze gezinnen komen vervolgens in contact met dienst- en hulpverleners, waarmee ze vanuit het land van origine niet vertrouwd zijn. Ouders hebben nog onvoldoende (taal)kennis en vaardigheden om hun kinderen te oriënteren naar en te ondersteunen in onderwijs.

Een pedagogisch, psychosociaal en onderwijskundig aanbod vroeg na aankomst maakt een belangrijk verschil: veerkracht en socio-economisch succes van vluchtelingen na enkele jaren hangen er sterk mee samen (Sleijpen et al., 2015). Reden genoeg om hierop in te zetten.

Gezondheidswerkers zijn daarbij cruciale partners. Vluchtelingen zonder toegang tot preventieve gezondheidszorg hebben tienmaal hogere prevalentie van trauma gerelateerde stoornissen (Lindert et al., 2009; WHO, 2016). Soms zijn hun problemen duidelijk door traumatische ervaringen in het land van herkomst of tijdens de vlucht. In andere gevallen houdt de trauma gerelateerde stoornis verband met cumulatie van stressfactoren voor, tijdens en na de vlucht. Ook de langere tijdsduur vooraleer vluchtelingen toegang krijgen tot begeleiding of preventieve hulpverlening speelt een rol (Bogic et al., 2015). Gemis aan vroege psychosociale ondersteuning bovenop chronische stress van de vlucht kan dan tot trauma uitgroeien.

Onderzoek leert dat wie vroege opvang kreeg na de vlucht, tien jaar later minder mentale stoornissen vertoont, betere ontwikkelingstrajecten kent, meer continuïteit in leertrajecten en een grotere gezinscohesie (Bogic et al., 2012, Papadopoulos, 2011). Ander onderzoek naar veerkracht bij vluchtelingengezinnen onderstreept het belang van het gezinsmilieu vlak na aankomst, samen met scholingkansen en opvoedingsondersteuning (McGregor et al., 2015)

Net de eerste periode na aankomst in het gastland vormt een scharniermoment voor herstel van veiligheid en vertrouwen bij vluchtelingen (Alayarian, 2017). Werkveldorganisaties binnen gezinsbegeleiding, onderwijs en sociaal-agogisch werk signaleren dat er meer nood is aan vroege psychosociale begeleiding, naast de huidige klemtoon op juridische en materiële aspecten.

Qua psychosociale begeleiding bestaan er initiatieven zoals Mind Spring (psycho-educatief programma voor herstel van evenwicht bij individuele volwassenen, ondermeer post-traumatisch herstel), de help- en consultdesks van Solentra en Minor Ndako (gericht op hulp bij post-traumatische stress en/of op begeleiding van niet-begeleide minderjarige asielzoekers) of Childflower (traumabegeleiding kinderen). Het zijn noodzakelijke initiatieven, maar vanuit Europees perspectief duidt men op de nood aan verdere integratie van organisaties in netwerken waarin onderwijs, opvoedingssteun, gerichtheid op de ontwikkeling van het kind en gezinsbegeleiding centraal staan. Dat impliceert een verschuiving van traumaherstellzorg naar veerkrachtgerichte preventie, waarbij men niet wacht tot trauma tol eist bij vluchtelingengezinnen, maar probeert om de sterkte en de kracht te bevorderen vanaf aankomst in Europa (Volkan, 2017).

Hoe vormen van een meer geïntegreerde benadering verder ontwikkelen, is een cruciale, sector-overschrijdende uitdaging, waarbij onderwijs een belangrijke partner is. Het is ook de uitgangsvraag van een opstartend Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoeksproject (PWO) aan de Odisee

veerkracht, vroeg na aankomst. (Meurs, Geldof, De Boe et al., 2017-2019). Met dank aan Patrick Meurs voor de input bij dit deel.

Hogeschool: 'Veerkracht ondersteunen bij ouders & kinderen van vluchtelingengezinnen. Een geïntegreerde preventieve aanpak in gezinsbegeleiding, onderwijs en sociaal-agogisch werk als hefboom naar herstel van veerkracht, vroeg na aankomst.' (Meurs et al, 2017). Met vluchtelingengezinnen, hun begeleiders en de leerkrachten en zorgondersteuners op scholen willen we daarbij leren uit bestaande sector-overstijgende initiatieven om van daaruit tot een meer geïntegreerde aanpak te komen.

En route...

De piek van het aantal vluchtelingen dat in 2015 in ons land asiel aanvraag, zorgde voor een piekbelasting voor de opvangvoorzieningen en – al naargelang de locatie – ook voor scholen. Hoewel het aantal asielaanvragen ondertussen sterk is teruggelopen in 2016 en 2017, zal ook de volgende jaren een blijvende aankomst zijn van mensen die zich op de Conventie van Geneve beroepen, maar ook van nieuwkomers op basis van gezinshereniging, intra-EU-migratie of transmigratie.

Het gaat er einde 2017 dus niet meer zozeer om hoe we de piek uit 2015 opvangen, wel hoe we ons onderwijs beter kunnen voorbereiden op de blijvende instroom de volgende jaren, niet alleen van vluchtelingen, maar van alle nieuwkomers. De vluchtelingen de voorbije jaren versnelden de transitie naar een superdiverse samenleving immers maar in beperkte mate.

Dat maakt dat adviezen en beleidsmaatregelen niet enkel over initiatieven voor vluchtelingen kunnen gaan, maar dat ze deel moeten uitmaken van een ruimer en structureel veranderingsproces dat ons onderwijs kwaliteitsvol laat blijven (of terug worden) voor alle kinderen in een superdiverse schoolomgeving. Cruciaal is daarbij dat vluchtelingen en andere nieuwkomers vandaag in een Vlaamse onderwijscontext terecht komen waar de kloof in leerprestaties tussen leerlingen van autochtone en allochtone origine vandaag zeer groot is.

Naast het inzetten op onthaalonderwijs vanuit een geïntegreerd, inclusief perspectief is een transitie naar een onderwijs dat (super)diversiteit als uitgangspunt neemt, met divers-sensitieve onderwijsprofessionals en scholen, dan ook de bredere uitdaging. De vluchtelingencrisis van 2015-2017 vormt in dat opzicht misschien juist een kans, omdat ze vele scholen verplichtte, uitdaagde en, nog iedere dag uitdaagt om versneld stappen te zetten in een noodzakelijk en ruimer transitieproces, waarbij diversiteit uitgroeit tot de kern van onderwijs en doordringt in de kern van het onderwijsleerproces en van het schoolleven. Wanneer diversiteit niet langer het onderwerp, maar het uitgangspunt wordt van onderwijs, zullen ook nieuwkomers beter aansluiting vinden.

Referenties

Agirdag, O. (2014). Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In Benyaich, B. (Red.). Klokslag 12. Tijd voor een ander migratie en integratiebeleid. Brussel: Itinera Institute, pp. 173-192.

Alayarian, A. (2017). Children of refugees. Torture, human rights, and psychological consequences. London: Karnac Books.

Bauböck, R. & Tripkovic, M. (2017). The integration of migrants and refugees. An EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography. European University Institute

- Bogic, M., Ajdukovic, D., Bremner, S., Franciskovic, T., Galeazzi, G. M., Kucukalic, A. & Wang, D. (2012). Factors associated with mental disorders in long-settled war refugees: refugees from the former Yugoslavia in Germany, Italy and the UK. *The British Journal of Psychiatry*, 57, 314-320
- Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC international health and human rights*, 15(1), 1.
- Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen. Asielstatistieken.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam, VU University Press.
- Duquet, N. e.a. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.)(2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context. Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum, Coutinho.
- Geldof, D. (2015). Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 2014-2015, nr. 4, pp. 67-77.
- Geldof, D., (2017a, 7de druk, oorspr. 2013). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven/Den Haag, Acco, 231 p.
- Geldof, D., (2017b). Groeiende onderwijsongelijkheid in tijden van superdiversiteit. Hoe het Vlaamse onderwijs achterloopt op de demografische ontwikkeling. *Th&ma, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*. Jrg. 24, nr. 1, pp 18-23.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem, Epo.
- Hjern, A. (2012). Migration and public health Health in Sweden: The National Public Health Report 2012. Chapter 13. *Scandinavian journal of public health*, 40(9 suppl), 255-267.
- Lindert, J., von Ehrenstein, O. S., Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009). Depression and anxiety in labor migrants and refugees—a systematic review and meta-analysis. *Social science & medicine*, 69(2), 246-257.
- McGregor, L. S., Melvin, G. A., & Newman, L. K. (2015). Differential accounts of refugee and resettlement experiences in youth with high and low levels of posttraumatic stress disorder (PTSD) symptomatology: A mixed-methods investigation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(4), 371.
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2014). Comparing superdiversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541-555
- Meurs, P. et al (2017). *Veerkracht ondersteunen bij ouders & kinderen van vluchtelingengezinnen. Een geïntegreerde preventieve aanpak in gezinsbegeleiding, onderwijs en sociaal-agogisch werk als hefboom naar herstel van veerkracht, vroeg na aankomst*. Brussel, Odisee, PWO-onderzoek.
- MYRIA (2017). *Migratie in cijfers en in rechten 2017*. Brussel, Myria.
- Onderwijsraad (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Advies. Den Haag, <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Vluchtelingen-en-onderwijs.pdf>

- Papadopoulos, R.K. (2002). *Therapeutic Care for Refugees. There is no place like home*. London: Karnac Books.
- Ravn, S., Nouwen, W., Clycq, N. & Timmerman, C. (2016). *Refugee Education in Flanders (Country Report Belgium Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe (PERAE))*. Antwerpen, Sirius/Cemis.
- Sauer, P. J., Nicholson, A., & Neubauer, D. (2015). Age determination in asylum seekers: physicians should not be implicated. *European journal of pediatrics*.
- Schrooten, M. , Withaecx, S., Geldof, D. & Lavent, M., 2015. *Transmigratie. Hulp verlenen in een wereld van superdiversiteit*. Leuven/Den Haag, Acco, 261 p.
- Severiens, S., (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar 'Onderwijskunde, in het bijzonder het ontwerpen van onderwijs voor kwetsbare jongeren' aan de Universiteit van Amsterdam op donderdag 20 maart 2014. Amsterdam, Vossiuspers UvA.
http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-2011weboratie_Severiens.pdf
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2015). Between power and powerlessness: a meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & health*, 1-23.
- Stassijns, J. (2017), OKAN-klassen zitten propvol. In: *De Standaard regio Antwerpen*, 19 mei 2017
http://www.standaard.be/cnt/dmf20170518_02889461
- Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde (2016). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2015*.
- UNCHR (2017). *Global trends. Forced displacement in 2016*. <http://www.unhcr.org/5943e8a34>
- Van Avermaet, P. (2013). *Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort*. In: *Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), Een andere kijk op diversiteit*. Leuven/Den Haag, Acco, pp. 93-114.
- Van Avermaet, P. et al (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren*. <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=192>
- Van Robaey, B. & Driessens, K. (2011). *Naar een divers-sensitieve en empowerende hulpverlening*. In: Dierckx, D., e.a. (red.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2011*. Leuven/Den Haag, Acco, p. 345-361.
- Van Robaey, B. (2014). *Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit*, Leuven, Lannoo Campus.
- Vertovec, S. (2007). *Superdiversity and its implications*, *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), pp. 1024-1054.
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), (2013). *Een andere kijk op diversiteit*. Leuven/Den Haag, Acco.
- Vlaamse Onderwijsraad (2015). *Advies over dringende maatregelen voor het onthaal van vluchtelingen in onderwijs*. Brussel, 24 september 2015.
<http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-1516-002.pdf>

Vluchtelingenwerk Vlaanderen (2017). Maximale onderwijskansen voor elke vluchteling en asielzoeker. Visie van Vluchtelingenwerk Vlaanderen. Vlaams Parlement, Vergadering Commissie voor Onderwijs, 19 juni 2017. <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1285542>

UNHCR, Educating refugee children. <https://www.unhcr-centraleurope.org/en-what-we-do-caring-for-the-vulnerable-educating-refugee-children.html.pdf>

Volkan, V. (2017). Immigrants and refugees. Trauma, perennial mourning, prejudice and border psychology. London: Karnac Books.

World Health Organisation (WHO) (2016). Document on Mental Health Care for Refugees: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/293271/Policy-Brief-Migration-Health-Mental-Health-Care-Refugees.pdf?ua=1

www.fedasil.be (maandrapporten)