

Differentiatie in de klas. Differentiatie op de toets?

Fauve De Backer & Jan Royackers

Het onderwijs staat voor de toenemende uitdaging om zo goed mogelijk rekening te houden met de verschillen onder de leerlingen. Die zijn er en vallen niet meer weg te denken uit onze klaslokalen. Tegelijk raken verschillende differentiatieprincipes meer en meer ingebed in de klaspraktijk. Maar dan rijst een belangrijke vraag: als we differentiëren in onze lessen, hoe zit dat dan met evaluatie? Is het haalbaar, nuttig en wenselijk om gedifferentieerd te gaan evalueren? Binnen het brede spectrum van differentiatiemogelijkheden op vlak van competenties, voorkeuren en ondersteuningsnoden bij leerlingen neemt ook meertaligheid een steeds prominentere rol in.

In dit artikel gaan we dieper in op differentiatieprincipes die al vaak worden toegepast en die we ook kunnen doortrekken naar de evaluatie. We zoomen eerst in op differentiatie en breed evalueren en lichten de wettelijke verplichtingen toe. Daarna richten we ons op één specifieke groep van leerlingen: zij die thuis een andere taal spreken dan de schooltaal. Scholen en schoolteams raken overtuigd dat het positief benutten van meertaligheid een meerwaarde heeft. Leerkrachten doen hun uiterste best om in te spelen op de talige diversiteit van hun leerlingen. In het laatste deel van dit artikel kijken we daarom naar enkele van de resultaten uit het MuLAE-onderzoek (*Multilingual Assessment in Education*). Dat is een onderzoek van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen (FWOOPR2015003901), uitgevoerd door de vakgroep Taalkunde en het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent (De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017).

Differentiatie begint bij een brede blik op je leerlingen

Differentiatie begint bij een onderzoekende manier van kijken naar je leerlingen, waarbij je verschillen (op cognitief vlak, op talig vlak, op motorisch vlak,...) gaat benutten als motor om te komen tot meer motivatie, een grotere leerefficiëntie en meer leren. Drie eenvoudige vragen kunnen een leraar ertoe brengen om een zo breed mogelijk zicht te krijgen op die zaken die relevant zijn wanneer je gaat differentiëren.

1. Wat kan deze leerling?

Deze vraag geeft je zicht op de reeds aanwezige competenties bij je leerlingen, waarbij we het woord 'competentie' breder invullen dan louter cognitief of talig. We weten dat de volgende soorten competenties relevant zijn in een leercontext:

- Cognitieve competenties: de mate waarin een leerling de leerstof beheerst en daartoe in staat is.
- Metacognitieve competenties: de mate waarin een leerling zijn eigen leerproces kan overschouwen, inschatten en sturen.

- Sociale en affectieve competenties: het al dan niet kunnen samenwerken met anderen, het opnemen van verantwoordelijkheid in groepswork, de toewijding voor een bepaald vak en zich over een eventuele desinteresse kunnen zetten ...
- Psychomotorische competenties: oog-handcoördinatie bij het schrijven, sportieve aanleg ...

2. Wat wil de leerling?

Inspelen op voorkeuren kan de motivatie van leerlingen doen toenemen. Zowel op strategisch vlak (alleen werken, per twee, met hulp van de leraar) als op inhoudelijk vlak (keuze-hoofdstukken of modules) kan je leerlingen aan het stuur van hun eigen leerproces zetten, waarbij we wel een gezond evenwicht bewaken. Het is ook belangrijk dat we leerlingen 'stretchen' en toeleiden naar nieuwe inzichten en concepten. 'Altijd en overal' kunnen kiezen is zeker niet wenselijk indien we een duidelijk overzicht willen behouden op wat leerlingen leren en op wat ze nodig hebben om daartoe te komen. Veel draait om een goed evenwicht.

3. Wat heeft de leerling nodig?

Je afvragen wat een leerling precies nodig heeft om te kunnen groeien, geeft een zicht op de ondersteuningsnaden die leerlingen hebben om volwaardig te kunnen deelnemen aan de les. Voor de ene leerling is dat een duidelijke structuur, voor de andere talige ondersteuning of voorleessoftware, voor nog een andere is dat voldoende beweging.

Vooraleer we allerlei uitzonderingen in de les inlassen, is een klascontext belangrijk waarin de leerkracht op zoveel mogelijk verschillen in competenties, voorkeuren en ondersteuningsnaden tegelijk inspeelt. De mogelijkheden hiertoe zijn uitgebreid: *preteaching*, *flipping the classroom*, meersporenmodel, hoekenwerk, keuzetaken, portfoliowerk,...

Door van de leerlingen zowel de competenties, voorkeuren als ondersteuningsnaden in kaart te brengen, krijg je een breed zicht op je leerlingen en kan je je didactiek gaan bijsturen. Grosso modo kan dit leiden tot drie scenario's: de verschillen tussen je leerlingen worden groter, ze blijven gelijk of worden kleiner. Wanneer leerlingen systematisch aan eigen leerdoelen kunnen werken, spreken we van divergerende differentiatie. Werken ze aan dezelfde leerdoelen, maar dan elk op de manier die voor hen het meest is aangewezen, dan spreken we van convergerende differentiatie.

Breder dan breed?

De drie vragen die hierboven beschreven zijn, zorgen dat we voorbij de cognitieve beheersing van leerlingen kunnen kijken, en een zo breed mogelijk beeld krijgen op hun persoonlijkheid. Op basis van de antwoorden op de vragen kan je je krachtige leeromgeving gaan verfijnen in functie van de groep leerlingen die voor je zit. Dat vraagt een rijk arsenaal aan evaluatieprincipes en –methodes, en dat brengt ons bij breed evalueren. Breed evalueren streeft ernaar om een zo algemeen mogelijk beeld van je leerling te krijgen. Daartoe kan je verschillende invalshoeken, manieren en contexten benutten om een zo duidelijk mogelijk zicht te krijgen op het functioneren van de leerling. Breed evalueren speelt in op de heterogeniteit binnen een groep, en staat dus ook toe dat we de evaluatie

aanpassen aan individuele leerlingen. Leerlingen worden daarbij actief betrokken. Bovendien zien we vanuit een 'brede' bril evaluatie niet als een sluitstuk van een leerproces, waarbij je de leerwinst in kaart brengt. Instructie en evaluatie vallen voor een groot stuk samen: ook aan het begin van een lessenreeks breng je in kaart hoever elke leerling staat, en je stuurt bij waar nodig. Hiertoe benut je quizjes, zelfreflecties, *peer assessment*, observaties,... De grootste garantie op succes hebben we wanneer de context van de instructie zo sterk mogelijk lijkt op de context waarin de evaluatie wordt afgenomen.

Gedifferentieerde evaluatie

Voor leerlingen met geattesteerde leer- en gedragsstoornissen (dyslexie, dysfasie, ASS, ADHD,...) is het gebruik van Sticordi-maatregelen (maatregelen die stimuleren, compenseren, remediëren, differentiëren en dispensereren) in Vlaanderen wijd verspreid. Dat wordt door het M-decreet nog extra benadrukt en veralgemeend naar elke leerling die daar nood aan heeft.

Ondersteuningsmaatregelen die leerlingen krijgen op basis van een diagnose en waarvoor ze een attest kregen, geven leerkrachten meer houvast dan op eigen houtje beslissen om te gaan differentiëren in de evaluatiepraktijk. Anders dan bijvoorbeeld dyslexie is meertaligheid geen leerstoornis. Leerlingen met dyslexie zullen hun leven lang beperkt blijven in hun leesvaardigheid. Meertalige leerlingen die de schooltaal nog niet beheersen, zullen hun leven lang blijven groeien in hun taalontwikkeling. Taalontwikkeling is een proces – een langdurig proces, dat wel – maar voortdurend in evolutie. De afbakening voor welke leerlingen welke aanpassingen geschikt zijn, is dus een uitermate moeilijke oefening. Maar keer de vraag om: is het eerlijk als we hen géén aanpassingen geven wanneer we weten dat hun beperkte kennis van het Nederlands hen verhindert om te tonen wat ze kunnen en weten over bijvoorbeeld aardrijkskunde? De validiteit van onze evaluaties staat stevig onder druk wanneer we géén rekening houden met de meertaligheid van onze leerlingen. We zijn vaak keer op keer aan het vaststellen dat hun taalbeheersingsniveau op een ander niveau staat dan vele andere leerlingen, zonder dat we een echt zicht krijgen op de vakinhoudelijk beheersing van de leerlingen.

Wanneer het aankomt op evaluatie van meertalige leerlingen, komen de drie vragen die we hierboven beschreven zeer centraal te staan: nagaan wat leerlingen reeds kunnen (op vakinhoudelijk en op talig vlak), welke ondersteuning ze nodig hebben en welke ze zelf verkiezen.

Mag dat wel?

In Vlaanderen is de wetgeving rond evaluatie beperkt en de speelruimte voor scholen groot. Net die situatie lijkt soms te leiden tot een grotere onzekerheid. Want ja, je mag gedifferentieerd evalueren en in één groep leraren verschillende evaluatiemethodes benutten om zicht te krijgen op de beheersing van jouw leerlingen. Zolang je hierbij de minimumdoelen als minimumverwachting hanteert, blijkt de haalbaarheid ook helemaal niet zo onmogelijk.

Scholen hebben hierbij de vrijheid om te beslissen

- hoe ze de leerplandoelen evalueren (toetsen, observaties, reflecties, co-assessment...),
- volgens welke criteria (wel gebaseerd op de leerplandoelen),
- en met welk rapporteringssysteem ze informeert (met cijfers, letters, woordenscalen,...).

Hierbij is het belangrijk dat de gehanteerde evaluatiemethodes duidelijk vervat zitten in een schoolbreed gedragen evaluatiebeleid. De school communiceert regelmatig over dat beleid en zorgt bij het nemen van belangrijke beslissingen (zoals de beslissing over een A-, B- of C-attest in het secundair onderwijs) ook voor voldoende concrete gegevens om deze beslissing te staven.

Is dat wel eerlijk?

Een andere vraag waar men vaak mee worstelt is de vraag naar billijkheid: als ik sommige leerlingen aanpassingen geef en andere niet, is dat dan wel eerlijk? Leerlingen zelf staan open voor ondersteuningsmaatregelen voor klasgenootjes die dat nodig hebben, meer zelfs, zij zien er de meerwaarde in. Een belangrijke voorwaarde is open communicatie met de leerlingen. Wanneer hen in dialoog wordt uitgelegd waarom die maatregelen nodig zijn, staan zij er meer voor open. Onderstaand citaat van een leerling toont dat zij zelf het evaluatiemoment ook als een leermoment zien en dat de aanpassingen aan de toets er net kunnen voor zorgen dat een leerling meer kan participeren. Een anderstalige nieuwkomer hoeft dan bijvoorbeeld niet apart oefeningen maken, terwijl de rest van de klasgroep een toets maakt.

Dan zou ik het wel goed vinden, want dan kan Mohsin eigenlijk al weten sommige moeilijke woorden. En dan kan ie al meer en meer leren. En meer en sneller alles weten en zo kan hij eigenlijk nog al een beetje meer meedoen met ons.

(Citaat van een leerling uit het vijfde leerjaar, geïnterviewd in het kader van het MulAE-onderzoek)

Evaluatie en meertaligheid

De Universiteit Gent en de Vrije Universiteit van Brussel brachten voor het MARS-onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs & Vorming de meertalige realiteit in scholen in kaart (De Backer & De Smet, 2015). Dat onderzoek leert ons ook iets over wat leerkrachten al doen om hun evaluatiepraktijken af te stemmen op leerlingen die nog onvoldoende vaardig zijn in de schooltaal. Uit interviews met dertig leerkrachten uit basis- en secundair onderwijs leerden we dat leerkrachten meer en meer rekening willen houden met leerlingen die de schooltaal nog niet helemaal onder de knie hebben. Bewust of onbewust stellen ze zich dus de vraag: wat hebben deze leerlingen nodig om volwaardig deel te nemen aan deze toets? Op basis van het antwoord op deze vraag gaan ze bijvoorbeeld toetsvragen voorlezen en doorvragen of leerlingen de vraag in de toets wel begrepen hebben. Een deel van de leerkrachten gaf ook aan dat ze geen punten aftrekken voor fouten tegen grammatica of spelling. Een enkele leerkracht neemt van minder taalvaardige leerlingen een

mondelinge in plaats van een schriftelijke toets af. En in sommige gevallen let men ook op het taalgebruik – dubbele vragen worden bijvoorbeeld opgesplitst – en men tracht korte en duidelijke vragen te formuleren. Dat zijn een aantal spontane aanpassingen, maar ook hier worstelen leerkrachten nog met heel wat vragen.

Onderzoek naar meertalige evaluatie

In Vlaanderen was er tot voor kort geen onderzoek dat zich specifiek bezighield met evaluatie van leerlingen die de schooltaal nog niet beheersen. Uit internationaal onderzoek weten we wel al dat, wanneer deze leerlingen een wiskundetoets krijgen, hun taalvaardigheid een impact zal hebben op hun prestaties (Menken & Shohamy, 2015). Een leerling die de schooltaal al goed beheerst, heeft een betere kans om een goede score te halen op de wiskundetoets dan een leerling bij wie dat niet het geval is, ook al zijn ze eigenlijk even goed in wiskunde (Heppt, Haag, Böhme, & Stanat, 2014; Martiniello, 2008). De validiteit maar ook de billijkheid van de toets komen hierdoor in gevaar. Als leerkracht gebruik je evaluatie met een aantal doelen in het achterhoofd. Eén daarvan is kunnen inschatten wat een leerling al kan en weet over een bepaald onderwerp. Voor een leerling die de schooltaal nog niet goed beheerst, is het vaak moeilijk om zijn of haar competenties ten volle te kunnen tonen. Dat maakt het voor leerkrachten moeilijk om bijvoorbeeld leerlingen correct door te verwijzen. We zien hier in Vlaanderen dat leerlingen met een migratieachtergrond vaak oververtegenwoordigd zijn in het beroeps- en in het buitengewoon onderwijs. Het OKAN-onderzoek is een OBPWO-onderzoek (14.03) dat in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs werd uitgevoerd door een consortium van promotoren en onderzoekers verbonden aan de Universiteit Gent, de Universiteit Antwerpen en de Katholieke Universiteit Leuven. Prof. Dr. Piet Van Avermaet, verbonden aan het Steunpunt Diversiteit en Leren, Universiteit Gent trad op als hoofdpromotor. Dit onderzoek toont aan dat de taalvaardigheid Nederlands vaak gebruikt wordt om leerlingen op het einde van het eerste onthaaljaar te oriënteren. De andere competenties van leerlingen verdwijnen dan naar de achtergrond, omdat die moeilijker in te schatten zijn. Dat werkt voor leerlingen natuurlijk vaak demotiverend (Van Avermaet et al., 2017).

Een antwoord

We onderzoeken nu of *accommodaties* dat probleem deels kunnen ondervangen. Accommodaties zijn aanpassingen aan de toets, met als doel de validiteit van de toets te verbeteren en de evaluatie toegankelijker te maken voor alle leerlingen. Er zijn heel wat aanpassingen mogelijk, zowel aanpassingen aan de toetsprocedure (bijv. extra tijd geven of leerlingen in groepjes laten werken) als aanpassingen aan de toets zelf (bijv. eenvoudig taalgebruik). Voor meertalige leerlingen die de schooltaal nog niet goed beheersen, blijken talige accommodaties – zoals het gebruik van een tweetalig woordenboek of een verklarende woordenlijst, maar ook afbeeldingen – effectiever (ETS, 2009). Dit soort accommodaties slaagt er met andere woorden beter in om leerlingen te ondersteunen.

Het MulAE-onderzoek buigt zich over al deze vragen en meer. In 2016 en 2017 werden 1.117 leerlingen uit het vijfde leerjaar getoetst op wereldoriëntatie. Leerlingen werden willekeurig toegewezen aan een bepaalde *toetsconditie*, sommigen kregen een accommodatie en anderen legden de toets af zonder ondersteuning. Er waren drie types van beschikbare accommodaties: audio-ondersteuning in het Nederlands, een tweetalige toets of een heel set aan accommodaties, met name een tweetalige toets met audio-ondersteuning in zowel het Nederlands als in de thuistaal van de leerlingen. Het komende jaar wordt verder onderzocht of deze accommodaties leerlingen helpen om te tonen wat ze al kunnen en weten, of het met andere woorden een effect heeft op hun prestaties.

We wilden ook weten wat leerlingen zélf vinden van die accommodaties. Voor hen staat er immers veel op het spel. We vroegen aan de leerlingen of de accommodaties hen geholpen hebben bij het maken van de toets en hoe vaak ze ervan gebruikmaakten. Van de toets met de vertaling vond meer dan de helft van de leerlingen dat het hen had geholpen, voor de audio in beide talen vond ongeveer 40% van de leerlingen deze maatregel ondersteunend. Wanneer leerlingen een vertaling krijgen, betekent dat echter niet dat zij nooit meer naar de Nederlandse toets kijken. Wel integendeel, de meerderheid van de leerlingen geeft aan dat af en toe naar de vertaling van een specifiek woord of een bepaalde zin kijken, voldoende is om hen te helpen de vraag te begrijpen. Onderstaand citaat van een leerling is daar een illustratie van.

Leerling: Ja, want door dat kon ik wel antwoorden. Bij Nederlands, sommige woorden snapte ik niet dus ik keek naar de Turkse vragen en van daar kon ik antwoorden.

Interviewer: En als er geen moeilijke woorden waren, heb je dan ook nog naar de Turkse vragen gekeken?

L: Ah nee, gewoon naar de Nederlandse.

I: Dus hoe heb je 't dan opgelost, naar wat heb je eerst gekeken?

L: Eerst keek ik naar de vraag en dan-

I: En in welke taal keek je dan naar de vraag?

L: Eerst keek ik naar Nederlands. En dan als ik dat niet snap, keek ik naar de Turkse vragen.

(Fragment van een interview met een leerling uit het vijfde leerjaar, in het kader van het MulAE-onderzoek)

Natuurlijk is het gebruik van de accommodaties sterk afhankelijk van een heel aantal factoren. Hoe lang is een leerling bijvoorbeeld al in België? Een leerling die zijn hele schoolcarrière in een Vlaamse school heeft doorlopen, zal een sterkere voorkeur hebben om de toets in het Nederlands te maken dan een leerling die pas vorig jaar in België is aangekomen. Een leerling die zich heel sterk voelt om te lezen in zijn thuistaal, zal dan meer gebaat zijn bij een vertaling dan een leerling die enkel mondeling vaardig is in de thuistaal.

Maar niet alleen de thuistaal hangt daarmee samen, ook voorkeuren van leerlingen variëren. Waar de ene leerling een voorkeur heeft voor mondelinge input en dus graag zal luisteren, gaat de andere leerling liever lezen. Wanneer we leerlingen een *set aan accommodaties* geven, zullen zij kiezen op basis van hun eigen voorkeuren en strategieën. Uit de interviews met leerlingen blijkt dat de meest populaire aanpassingen niet noodzakelijk degene zijn waarbij de thuistaal wordt ingezet. Leerlingen vinden het taalgebruik in toetsen vaak te moeilijk en zouden kiezen voor een toets met minder of geen moeilijke woorden of zinnen. Wanneer de toets geen moeilijke woorden bevat, hebben ze ook geen woordenboek of woordenlijst nodig, vertellen ze.

De bezorgdheid van leerkrachten of het aanpassen van het taalgebruik tot een verlaging van het niveau zal leiden, moeten we natuurlijk ernstig nemen. Het kan niet de bedoeling zijn om tot een versimpeling van het onderwijs te komen, we mogen hoge verwachtingen koesteren en leerlingen hun taalgebruik stimuleren. Maar ook hier is het belangrijk dat de evaluatie aansluit bij de instructie. Zinsconstructies en taalgebruik waar leerlingen in de les nooit eerder mee geconfronteerd werden, kunnen geen ‘veronderstelde kennis’ zijn op het moment van evaluatie. Voor vakken als wiskunde en wetenschappen kan het beperken van onnodig complexe zinstructuren die niet relevant zijn voor de kennis die we willen nagaan, een goede optie zijn. We maken een onderscheid tussen vaktaal en schooltaal. Schooltaal is een heel specifiek jargon, heel anders dan de taal die we gebruiken in dagelijkse conversaties, en het duurt gemiddeld 5 tot 7 jaar vooraleer leerlingen dit soort taal onder de knie krijgen. De toetsvragen die we gebruikten in het MulAE-onderzoek, zijn vragen die ook gebruikt werden in het TIMSS-onderzoek, een grootschalig internationaal project waarbij de kennis wiskunde en wetenschappen van leerlingen wordt nagegaan. Een voorbeeld van vragen waarbij het specifieke taalgebruik problemen stelt voor meertalige leerlingen vind je hieronder.

Welke van deze bodemveranderingen is alleen te wijten aan natuurlijke oorzaken?

- a. verlies van mineralen door landbouw
- b. vorming van woestijnen door het kappen van bomen
- c. overstroming door de bouw van dijken
- d. wegspoelen van minderalen door hevige regen

Voorbeeld van een vraag uit het TIMSS-onderzoek, waarbij het specifieke taalgebruik problemen stelt voor meertalige leerlingen

De zinsconstructie ‘te wijten aan’ is bijvoorbeeld geen evident taalgebruik voor leerlingen. De schooltaalwoorden zijn vaak een bijkomende moeilijkheid voor meertalige leerlingen, een extra horde die zij moeten nemen bovenop de vakspecifieke kennis. Wanneer het gaat om schooltaal pleiten wij er dus voor om in de evaluatie rekening te houden welke termen tijdens de lessen al gebruikt werden. Wat vaktaal betreft, is het uiteraard zo dat dit ‘nieuwe’ kennis is voor alle leerlingen en dat die kennis net het onderwerp is van onze evaluatie. Dat is net wat we willen evalueren: of deze kennis verworven is.

Leerlingen gebruikten de vertaling en de audio-ondersteuning ook om bij te leren. Soms wisten ze een woord niet in hun thuistaal en leerden ze door de tweetalige toets bij. Of wanneer ze niet wisten

hoe ze een woord in het Nederlands moesten uitspreken, luisterden ze naar de audio. Dat illustreert hoe instructie en evaluatie hand in hand gaan.

Conclusie

Evaluëren is een middel, bedoeld om een zicht te krijgen op het leerproces van de leerling. Daaruit volgen meestal beslissingen die gaan van bijsturen van de lespraktijk of de ondersteuning tot beoordeling en oriëntering van leerlingen. Er staat voor leerlingen vaak heel wat op het spel op basis van die evaluaties. Helaas is er geen *one size fits all*-aanpak voorhanden. Onderwijs is een afspiegeling van onze samenleving, we zijn allemaal individuen met unieke eigenschappen en achtergronden. Dat maakt differentiatie in onze klaspraktijk broodnodig. Evaluatie is een inherent deel van die klaspraktijk, we kunnen het niet los zien van de instructie. Dit artikel is vooral bedoeld als een uitnodiging voor leerkrachten om hiermee aan de slag te gaan. Experimenteer erop los. Probeer, proef en stuur bij waar nodig.

Fauve De Backer

Steunpunt Diversiteit & Leren, vakgroep Taalkunde

Universiteit Gent

fauve.debacker@ugent.be

Jan Royackers

Schoolmakers cvba en medewerker bij Steunpunt Diversiteit & Leren, vakgroep Taalkunde

Universiteit Gent

jan@schoolmakers.be

Auteur van www.lerendifferentieren.be

Geprikkeld door dit thema? Bekijk de vormingen op de website van het SDL:

<http://www.steunpuntdiversiteitleren.be/vorming>

Literatuur

De Backer, F., & De Smet, A. (2015). *MARS. Meertaligheid Als Realiteit op School*. Retrieved from Belgium: Gent.

De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. *Language and Education*, 31(3), 217-230. doi:10.1080/09500782.2016.1261896

ETS, E. T. S. (2009). Guidelines for the Assessment of English Language Learners.

Heppt, B., Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2014). The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students From Low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, n/a-n/a. doi:10.1002/rrq.83

Martiniello, M. (2008). Language and the performance of English-language learners in math word problems. *Harvard Educational Review*, 78(2), 333-368.

Menken, K., & Shohamy, E. (2015). *Invited colloquium on negotiating complexities of multilingual assessment*. Paper presented at the AAAL.

Van Avermaet, P., Derluyn, I., Maeyer, S. D., Vandommele, G., Gorp, K. V., Pulinx, R., . . . Keygnaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*. Retrieved from