

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 25 - nummer 2 - juni 2014



welwijis

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

Welwijs verschijnt 4 x per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Dries Cardoen -
Nathalie De Bleeckere - Daniël DeBlock -
Hilde Lauwers - Bie Melis - Jan Tallon - Gil Thys -
Laurent Thys - Annemie Van Aerschot -
Bea Vandewiele - Itte Van Hecke -
Liesbet Verplanken - Nicole Vettenburg -
Veerle Vyverman - Kathleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Trolieberg, 70
3010 KESSEL-LO
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be
Gsm: 0483 / 01 00 22
Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

€ 25 voor organisaties en instellingen;
€ 20 voor particulieren;
€ 17 voor groepsabonnement
(vanaf 5 abonnementen) en
€ 30 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w.
MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo,
met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals: school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek uit meerdere onderzoeken, uitgevoerd binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, UGent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
2. Het geven van vorming en begeleiding
3. Het verrichten van onderzoek

MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde verschillende studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (6 euro)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan. Met bijdragen van : M. Bouverne De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (8 euro)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt. Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne De Bie.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8 euro)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden. Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (8 euro)

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs? Met bijdragen van: M. Bouverne De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg. De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 25 euro.

JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (10 euro)

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve. Voor een overzicht van de bijdragen zie: www.welwijs.be.

Een heftig incident in een Mechelse school

Is een herstelgerichte aanpak nog mogelijk?

Maria BEERTEN

PrOS (Problemen op school) is een organisatie die werkt vanuit het Centrum Geestelijke Gezondheid de Pont in Mechelen. Ze biedt ondersteuning en begeleiding aan voor alle Mechelse scholen. Scholen kunnen een beroep doen op PrOS als ze een hergo (herstelgericht groepsoverleg) willen organiseren.

Een moderator brengt hieronder een boeiende en inspirerende getuigenis.

Een gewone dag in een werkweek van een PrOS-medewerker, een paar weken voor de kerstvakantie. Er loopt een CLB- aanmelding binnen in verband met ernstige fysieke agressie door een jongen (met een ASS-problematiek) uit de derde graad TSO.

We trekken naar de school voor een verhelderend gesprek met de tucht prefect. Waar we anders een eenvoudige verduidelijking krijgen, heeft hij dit keer over het incident, de betrokkenen en de tucht procedure een grondig dossier opgesteld. "Het is heavy", zegt hij. Het lijkt voor de school vrij duidelijk: eigenlijk kan deze jongen hier niet meer verder. De tucht procedure is alvast opgestart en de leerling is preventief geschorst.

Voor de moderator van een hergo (herstelgericht groepsoverleg) is dit eerste contact belangrijk: de school tilt zwaar aan het incident en denkt na over herstel van de geleden schade. Maar ook heel wat vragen komen naar boven: neemt de betrokken leerling voldoende verantwoordelijkheid voor zijn aandeel in het gebeuren? Wie zijn de slachtoffers en in welke mate zijn zij geraakt? Hoe diep is de schade die door het incident is teweeggebracht? Wat zijn de mogelijkheden om de schade te herstellen? Wil (kan) deze leerling de schade herstellen? Is er bij de slachtoffers voldoende openheid voor herstel op kortere termijn? Wat hebben ze hiervoor nodig?

De tucht prefect is duidelijk: voor de directeur en voor hemzelf is de schade te groot. Dit is een conflict met ernstige fysieke agressie. Het wegzenden van de betrokken leerling is tevens een belangrijke boodschap aan de andere leerlingen: wij dulden dit niet op onze school!

Samen met de tucht prefect nemen we het gebeuren door. Meestal zijn zowel de tucht prefect als de leerlingbegeleider de stuwende krachten achter een herstelgerichte benadering. Dit herken ik deze keer niet. Ik voel vooral veel angst bij de leerlingbegeleider die rechtstreeks betrokken was bij het incident, angst ook bij de directie. Een woedeaanval zoals deze hebben ze zelden meegemaakt. Kunnen we als school hiervoor nog een herstelactie naar voor schuiven? Hoe zit het met onze verantwoordelijkheid naar andere leerlingen, leerders en ouders? Wat als deze jongen op school blijft en het gebeurt opnieuw, misschien met ernstige fysieke schade? Wat als volgende keer de pers wordt ingeschakeld? Alle mogelijke toekomstige rampscenari's worden overlopen. Terecht, de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur is groot, de buitenwereld kijkt toe en de roep naar straffen klinkt daar steeds luider.

Maar wat is er gebeurd?

Het incident begint in de klas van een vijfde jaar TSO, tijdens een korte pauze tussen twee lessen terwijl de leraar even uitblaast op de gang.

Drie jongens van de klas hebben een gesprek over de ex-vriendin van Jan (de relatie is enkele weken geleden afgesprongen). Jan staat op korte afstand van dit groepje en vangt flarden van het gesprek op. Als er plots luid gelachen wordt, wordt Jan getriggerd. Hij vermoedt dat zijn ex-vriendin of hijzelf onderwerp zijn. Hij wordt boos en vraagt aan Louis: "Wat is het probleem?". "Niets aan de hand, man", repliceert Louis. "Ok gast, we zien elkaar om vier uur aan de poort" verwittigt Jan. Lachend reageert Louis: "Ja, ok!" Jan loopt naar Louis. "Haal die smile van je gezicht"! Er wordt van beide kanten getrokken en geduwd. Jan gaat heftig te keer. Ali trekt Jan weg uit de vechtsituatie, maar die wil onmiddellijk terug. Ali houdt hem vast en duwt hem tegen de muur. Dan loopt Jan naar buiten en de leerkracht vraagt: "Wat is er gebeurd en waar ga je naar toe"? Jan mompelt dat hij door twee leerlingen wordt uitgedaagd, dat hij een ernstige vorm van ADHD heeft en dat er bij het begin van het schooljaar is afgesproken dat hij, als hij uit een situatie weg wil, naar de leerlingbegeleiding kan gaan. Toch wil de leerkracht meer uitleg en dat is te veel voor Jan. Hij raakt buiten zichzelf van woede. Hij loopt terug naar Louis. Gelukkig is daar weer Ali die samen met de leerkracht Jan tot bedaren probeert te brengen door op hem in te praten. Ze brengen Jan naar de leerlingbegeleiding. Hij wordt gevraagd even op de gang te wachten maar Jan rukt zich los, keert op zijn stappen terug, loopt de klas weer in, grijpt een stoel en gooit die richting Louis. Hij reageert nu ook agressief op de leerkracht die hem vast grijpt. Ali slaagt er toch weer in Jan terug naar de leerlingbegeleider te brengen. Die kan hem uiteindelijk bedaren.

Jan worstelt al lang met een woedeproblematiek. De leerlingen betreuren dat ze hiervan niets afwisten. Zo kennen ze hun klasgenoot niet. Ze zijn ontzettend geschrokken. Directie en leerkrachten zijn wel op de hoogte maar hebben de ernst van het probleem onvoldoende ingeschat? Iedereen is zeer geraakt en er leeft angst bij alle betrokkenen.

Ook bij ons als moderator rijzen nu heel veel vragen... Hoe overtuigd we ook zijn van het belang van een herstelgerichte aanpak, toch beginnen we na dit relaas ook wat te aarzelen. Wat als deze

jongen op school blijft en er komt een nieuwe woedeaanval? Wat als er gekwetsten vallen? Is het wel verantwoord deze jongen op school te laten?

Het voorbereidend gesprek met Jan verloopt moeizaam. Omwille van zijn ASS-problematiek is het voor hem moeilijk om een situatie in te schatten en is het samenleven voor hem complexer. Hij is er zich echter wel van bewust dat hij met zijn boosheid moet leren omgaan. Hij duwt moeilijke situaties weg, kropt zijn emoties op totdat hij aan de binnenkant ontploft en dan uiterst agressief uithaalt. Hij wordt begeleid door een psychiater. Bij het begin van het schooljaar kregen alle leerkrachten de nodige informatie en zijn ze op de hoogte gebracht van de maatregel dat Jan, als het te moeilijk voor hem wordt, op eigen initiatief naar de leerlingbegeleiding mag gaan. Maar hoe duidelijk is dit nog als een leraar (van heel wat leerlingen met leer- en persoonlijkheidsproblemen) plots voor die situatie staat?

Jan is een zeer gevoelige jongen, die zeer veel prikkels opneemt maar er niet onmiddellijk iets mee aankan. Hij praat chaotisch en verward, voelt zich snel aangevallen, beschouwt zichzelf ook als slachtoffer. Hij neemt verantwoordelijkheid voor zijn gedrag, verwacht dat ook Louis zijn aandeel wil en kan zien, heeft vooral spijt van zijn reacties tegenover de leraar en de leerlingbegeleider. Hij geeft snel op. Hij is er zeker van dat dit incident hem weer op non-actief zal zetten. Zo is het immers de vorige schooljaren altijd gelopen. De moed is tot in zijn schoenen gezakt.

We spreken met klasgenoten, leerkrachten, met de directie, de leerlingbegeleider en de ouders van Jan. Een hergo met al de betrokkenen samen lijkt te zwaar voor Jan, omdat dat hem te veel prikkels zal geven en opnieuw machteloosheid en boosheid kan uitlokken. Hij heeft zoveel negatieve ervaringen achter de rug dat hij er nu nog moeilijk in kan geloven dat in deze school bereidheid wordt gevonden om mee te werken aan het herstel van de aangebrachte schade. Jan is namelijk in de drie voorgaande schooljaren telkens van school verwijderd na een woedeaanval, meestal zonder voorgaande ernstige incidenten. Jan is een zeer intelligente leerling, slaagt jaar na jaar via zelfstudie en ondersteuning van zijn ouders met een A-attest! Hij heeft dus nog geen enkel jaar moeten overdoen, ook al zat hij meer thuis dan op de schoolbanken!

In samspraak wordt de knoop doorgemaakt: de hergo zal in 2 kleinere groepen worden georganiseerd. Er zal een eerste overleg plaatsvinden met klasgenoten en de titularis, en een tweede met leerkrachten. De directeur en de leerlingbegeleider zullen op beide hergo's aanwezig zijn. Zij willen zeker zijn dat Jan oprecht verantwoordelijkheid opneemt voor zijn daden en dat het herstellen van de schade voor alle betrokkenen mogelijk is.

Wat is er volgens jou gebeurd? Hoe voelde jij je voor het incident? Wat dacht je tijdens het incident? Wat ging er door je heen op dat moment? Hoe denk je er nu over? Hoe voel jij je op dit ogenblik?

Eerst doet Jan zijn verhaal, soms moeizaam, soms heel indringend. Zijn eerste zorg lijkt niet de vraag of hij op school kan blijven (hij gelooft er trouwens niet in) maar hij wil zich erkend voelen in het gesprek. Het doet hem dan ook goed dat er naar hem geluisterd wordt. Hij wil zich vooral ook tegenover verschillende mensen verontschuldigen. De aanwezigen horen gemeente spijt, spijt die niet gespeeld is om op school te kunnen blijven. Jan is het gewoon afgevoerd te worden, als zijn probleem de kop opsteekt. Hij is al dank-

baar dat de school even tijd vrij maakt om ook naar zijn kant van het verhaal te luisteren!

De leerkrachten en de klasgenoten hebben de doorslag gegeven om dit incident op een herstelgerichte manier aan te pakken. Vooral zijn titularis neemt het voor hem op.

Ze erkennen allemaal dat hij met zijn gedrag de grens ernstig overschreden heeft en ze keuren zijn handelingen volledig af, maar ze kennen hem ook als een voorbeeldige leerling, onopvallend, rustig en met een grote inzet, als een leerling die een goede band heeft met leraren en klasgenoten. Op het tweede overleg stellen de leerkrachten zich op als leerkracht- opvoeder. Zij zijn in staat te kijken naar de jongen achter het probleemgedrag, zoeken naar zijn noden en tonen bereidheid hem ook in zijn gedragsprobleem te ondersteunen. Zij kunnen zorgzaam en empathisch luisteren naar hun collega die medeslachtoffer is in het incident en ze erkennen dat hun collega recht heeft op herstel! Ontroerend.

Jan vertelt dat Louis hem al enkele weken uitdaagt op Facebook, in verband met zijn afgesprongen relatie (iets wat hij nog absoluut niet heeft verwerkt). Louis stuurt regelmatig snapshots, foto's van zijn ex-vriendin, en voegt er dan korte opmerkingen aan toe. Jan vraagt hiermee te stoppen. Meer en meer voelt hij zich machteloos en gefrustreerd. Hoe kan hij hier een eind aan maken? Begrijpt Louis zijn vragen dan niet? En dan het gesprek en de lachpartij tijdens de pauze: dat was voor Jan de druppel...

In de versie van Louis ligt de focus op "het was allemaal om te lachen, een beetje porren, plagen,..." . Ook als aan Louis de vraag wordt gesteld of hij hoort wat dit bij Jan heeft teweeggebracht *lijkt* hij dit niet aan te voelen, hij neemt niet de volle verantwoordelijkheid voor zijn gedrag. "Ik wilde jou niet kwetsen, wij waren vrienden." Als we erop wijzen dat Jan herhaaldelijk vroeg er mee op te houden, reageert Louis opnieuw: "Ja, maar ik dacht dat hij dit om te lachen zei. We plagen en lachen namelijk heel veel..."

Jan vervolgt zijn verhaal: "De steeds terugkomende porren hebben mij gekrenkt. Het maakte me onzeker. Ik wist niet meer hoe ik moest duidelijk maken dat het afbreken van mijn relatie nog pijn deed en ik werd steeds maar bozer. De gesprekken en lachbuien tijdens de pauze waren de druppel. Ik dacht niet meer na, de woede nam het over in mijn hoofd en ik vloog op hem af. Als ik er nu op terugkijk word ik boos op mezelf en ben ik teleurgesteld in mezelf. Ik vraag me af waarom ik er weer ingetrapt ben. Ik weet hoe het afloopt: ik word zelf het grootste slachtoffer... Maar ja, het is gebeurd!"

Ook de andere jongens vertellen welke impact deze woedeaanvalen op hen hebben gehad. Ze zijn ontzettend geschrokken, begrijpen het niet omdat ze niet op de hoogte zijn van het probleem bij Jan. Zo kennen ze hem niet. In het dagelijkse leven is hij een rustige, wat teruggetrokken klasgenoot, die er gewoon bij hoort, zich niet laat opvallen, heel mooie resultaten haalt en gemotiveerd werkt voor zijn studies.

De leerlingbegeleider probeert duidelijk te maken dat agressiviteit hem grote angst heeft ingeboezemd. Hij is bang dat dit gedrag zich herhaalt, dat zo'n incident zich zou voordoen bij een vrouwelijke leerkracht, die niet de macht heeft om een jongeman van bijna 18 fysiek in bedwang te houden. "Ik wil wel af van die angst, maar dit lukt me niet gemakkelijk, niet snel. Ik heb tijd en vertrouwen nodig. Ik zou je beter willen leren kennen."

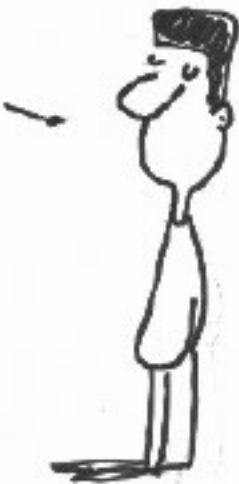
De directeur benadrukt zijn verantwoordelijkheid voor de veiligheid van alle leerlingen. "Op onze school dulden we geen agressief gedrag. Dat staat in ons schoolreglement. We willen aan alle leerlin-

gen meegeven dat agressief gedrag, ook al is het een uiting van een probleem, niet getolereerd wordt op school. Hier is de school heel streng in: wij gaan voor een veilige samenleving voor iedereen! Dit vraagt een grote inzet van jongeren die hun gevoelens van boosheid moeilijk verbaal kunnen uiten. Het is de uitdaging hier dagelijks aan te werken, en leerlingen wier nood hierin groter is, dienen zich buitenschools te laten begeleiden door een therapeut. De veiligheid voor elke leerling garanderen is trouwens ook mijn verantwoordelijkheid naar alle ouders toe!”

MIJN GEDRAG LEIDDE
TOT HERSTELGERICHT
GROEPSOVERLEG



EN DAAR WERD
DE HELE GROEP
BETER VAN



Wie heeft door dit incident schade geleden? Welke relaties zijn door dit incident geschaad? Kunnen die relaties hersteld worden, en zo ja, hoe?

Jan denkt na. “Ik kom er zelf meer en meer door in een knoop. Ik kom hieruit als het grote slachtoffer én als de boeman. Hier sta ik weer: omdat ik onvoldoende heb nagedacht, dreig ik weer maar eens buitengezet te worden. Ik weet dat ik een ernstige fout heb gemaakt. Ik word er moedeloos van; ik zie het ook niet meer. Mijn zelfbeeld en zelfvertrouwen krijgen voor de zoveelste keer een deuk.”

“Maar ook de relaties met mijn klasgenoten zijn ernstig geraakt! Onze klas hangt heel goed aan elkaar, eigenlijk zijn we vrienden; we komen voor elkaar op, iedereen mag zichzelf zijn! Ik voel me goed in deze klas. Deze richting motiveert me sterk en ik zit heel graag op deze school! En nu dit!”

Er wordt geluisterd en er worden vragen gesteld. “Jan, wat heb je nodig om het zover niet te laten komen?” “Vertel ons iets meer over wat het je moeilijk maakt.” “Hoe kunnen we in de toekomst zien dat je opmerkingen gemeend zijn?”

Jan vraagt te stoppen met plagerijen en spelletjes, die soms over een grens gaan en niet alleen over de zijne maar over een grens van respect voor elkaar. Dit leidt enkel tot spanning terwijl ze toch een heel goede klasgroep vormen. “We kennen elkaars grenzen niet, dus laten we beter het conflict voorkomen en op veilig spelen”.

“Tegenover Mijnheer Engels wil ik oprecht mijn excuses aanbieden. Mijnheer, jij zat er voor niets tussen, je hebt me willen helpen en kreeg samen met de leerlingbegeleider de volle lading. Ik hoop dat je mijn excuses wil aanvaarden. Ze zijn echt gemeend. Dit heb je niet verdiend!”

“En Mijnheer Peeters (leerlingbegeleider), ik hoop dat ook jij mijn excuses aanvaardt, ik hoor dat je behoorlijk angstig bent. Ik weet niet hoe ik die angst moet wegnemen. Ik kan enkel zeggen dat ik mijn best wil doen en er wil aan werken zodat ik je vertrouwen kan terugverdienen...”

Jan keert zich naar Louis “Ik hoop dat jij jouw aandeel inziet, ergens wil ik graag dat ook jij beseft hoe het zover is kunnen komen. Ik wil mijn gedrag absoluut niet goedpraten, maar ik heb je verschillende malen gevraagd te stoppen, en toen in die pauze... het werd me te veel... ik hoop dat mijn boodschap in de toekomst bij jou binnenkomt. Ik wil het natuurlijk ook met jou goedmaken, want jij bent een toffe klasgenoot, wij hebben in het verleden nooit een probleem met elkaar gehad!”

Louis luistert, geeft met knikken aan dat hij de boodschap begrepen heeft...

“Ik zit vooral met mijn ouders in mijn maag” gaat Jan verder. “Zij zijn zo bezorgd om mijn toekomst en mijn welzijn, ik heb hen al zo veel keer ontgoocheld, ik wil dit niet, maar het is voor mij echt een probleem. Daarom ga ik ook al een tijdje naar een therapeut die me begeleidt. Ook al vind ik dat niet zo prettig, ik wil zijn zoals al de jongeren, kunnen sporten en genieten van wat vrije tijd. Maar neen, ik moet naar die therapie, ik moet daar extra aan mezelf werken.”

Hoe zien jullie de toekomst, hoe kan het verder?

“De jongens moeten wel stoppen met me uit te dagen. Ze weten nu dat ik er moeilijk mee om kan, dat ik een probleem heb. Ik hoop natuurlijk dat ik in de klas kan blijven, ik wil het met mijn klasgenoten goed maken, maar is dat voldoende voor hen? Misschien zou het goed zijn de leerkrachten en leerlingen nog eens te informeren dat die woede echt wel een probleem is.”

Een klasgenoot reageert vrij snel: “Hey Jan, als het van ons zou afhangen mag je absoluut niet buitenvliegen. Onze klas zou onze klas niet meer zijn! 't Is toch niet omdat je een ernstige fout maakt dat je van de school moet verwijderd worden? Je kan best hier op school aan je problemen werken, bij mensen die je goed kennen. Wij willen je helpen, maar hoe kunnen wij je helpen bij het voorkomen van die woedeaanvallen?”

“De titularis heeft mij thuis opgezocht, we hebben samen afspraken gemaakt voor het geval ik opnieuw in mijn klas kan starten. Wij gaan

wekelijks bij elkaar zitten om de week te overlopen. Zijn er spanningen, discussies of uitdagingen geweest, dingen die ik moeilijk kan inschatten of begrijpen? Hij vindt het belangrijk dat ik die dingen niet meer opkrop en niet meer in stress raak.”

“Ik zou het appreciëren als jullie rekening willen houden met mijn signaal als iets over mijn grens gaat. Ik zal het moeten leren aangeven maar ik denk dit aan te kunnen. Het is heel fijn om te horen dat iedereen, ook Louis, wil dat ik terug zou kunnen komen. Dat doet me heel veel plezier!”

“Ik ben wel bang om de leerkrachten weer in de ogen te kijken. Wat gaan ze van mij denken? Hoe gaan ze naar mij kijken? Ik weet niet hoe ik dit kan goedmaken. Ik weet ook niet goed hoe ik de angst bij sommige leerkrachten kan wegnemen.”

Dan zegt de titularis: “Jouw mogelijke uitbarstingen vormen natuurlijk een probleem. Je bent er al lang voor in begeleiding. Dat is niet iets wat van vandaag op morgen is opgelost. Iedereen moet zich hiervan bewust zijn; het kan er plots weer zijn. Maar iedereen is ook bereid dit veel meer in het achterhoofd te houden en zo’n situaties te voorkomen.”

De directeur heeft een zeer duidelijke boodschap voor de leerlingen: “Leerlingen zijn mensen. Mensen maken fouten. Als de school duidelijk merkt dat een leerling verantwoordelijkheid neemt voor onaanvaardbaar gedrag, bereid is na te denken over het herstellen van de schade die hij of zij hierdoor teweegbrengt aan de hele schoolgemeenschap, ouders inclusief, als de jongen onbevooroordeeld bereidheid toont om zijn fouten goed te maken en ervan wil leren en als de school ook merkt dat leerkrachten van hun kant deze fouten kunnen zien als een tekort aan vaardigheden en bereid zijn de leerling te ondersteunen om aan deze vaardigheden te werken, kunnen we samen werken aan een oplossing waar iedereen beter van wordt: een win-win situatie!”...

Het wordt heel stil in het hergo-gebeuren....

Tot slot worden in **het herstelplan** de gemaakte afspraken tussen leerlingen, leerkrachten, leerlingbegeleider en directie vastgelegd. Door ook duidelijke afspraken te maken in verband met de opvolging hiervan krijgt Jan de kans om te bewijzen dat zijn verantwoordelijkheid en zijn spijt gemeend zijn en dat hij bereid is te werken aan de vaardigheden in verband met sociaal aanvaardbaar gedrag. De leerkrachten van hun kant gaan in op de uitnodiging om de leerlingen nog meer te ondersteunen in het verwerven van deze vaardigheden.

Ondertussen is Jan al drie weken preventief geschorst.

Twee dagen na de hergo-samenkomst wordt de klassenraad opnieuw samengeroepen. De leerkrachten sturen als groep een gunstig advies naar de directie. Jan en zijn ouders beseffen niet goed wat er gebeurt: hij kan terug naar school, één week voor de kerst-examens.

Hoe moet dit verder? Hij heeft drie weken geen les gevolgd omwille van zijn preventieve schorsing. Hoe zullen zijn klasgenoten naar hem kijken? Wat met de leerkrachten en leerlingbegeleiders? Kan hij dit wel aan?...

Leerkrachten vragen Jan zijn uiterste best te doen voor de komende examens, ook al zal het moeilijk worden. Zij maken hem duidelijk dat ze bij de beoordeling op het einde van schooljaar in eer en geweten rekening zullen houden met deze moeilijke periode!

Jan weet de eerste momenten niet goed hoe het verder moet. Hij heeft er geen ervaring mee na zo’n incident naar dezelfde school terug te keren. In tegenstelling tot de vorige jaren hoeft hij dit keer geen kwaadheid, frustratie en onbegrip te voelen. Hoe moet hij zich nu voelen? Hoe zal hij weer opgenomen worden in groep? Een totaal nieuwe situatie voor een jongen van 17 jaar.

Gesteund door zijn ouders, begeleider, leerkrachten, leerlingbegeleider en klasgenoten gaat Jan ervoor. Hij geeft het beste van zichzelf...

Maar er moet gepresteerd worden. Op school tellen in de eerste plaats de resultaten. Niemand is er echt gerust in, tot de klassenraad twee dagen voor kerstmis de punten bekijkt. En... er klinkt applaus, een gemeente proficiat voor de resultaten van een leerling die met twee handen zijn gekregen kans dankbaar gegrepen heeft! Het siert de school!

Maria BEERTEN

PrOS-medewerker
Centrum voor geestelijke
gezondheidszorg De Pont vzw
Hanswijkstraat, 48
2800 Mechelen

STRAFFER IN HERSTEL

Op 2 oktober 2014 organiseert het Platform Herstelgericht Werken op School een dialogdag ‘Straffer in herstel’. Het uitwisselen van ervaringen en opdoen van ideeën om zelf aan de slag te gaan binnen je school, staan centraal.

Voor meer info, zie: p. 35 in dit nummer en www.herstelgerichtwerkenopschool.be

Netwerken rond kinderen en jongeren: de mazen van het net verfijnen

Lia BLATON

Meer en meer wordt onze samenleving geconfronteerd met complexe problemen: kansarmoede, sociale uitdagingen, schooluitval, beperkte participatie van bepaalde groepen ... Heel veel actoren zijn op het terrein actief om vanuit verschillende invalshoeken uitdagingen aan te pakken en maximale ontwikkelingskansen voor kinderen en jongeren te creëren. Tegelijkertijd stellen we vast dat door specialisatie en door complexiteit van uitdagingen samenwerking tussen verschillende organisaties uit verschillende sectoren meer dan ooit nodig is. Kortom, het bundelen van krachten en vormen van netwerken rond kinderen en jongeren is cruciaal, zodat niemand door de mazen glipt. In dit artikel bekijken we de ontwikkeling van 'kinderzones', een werkwijze geïntroduceerd in Harlem (Verenigde Staten), overgenomen in Rotterdam (Nederland) en met interesse bestudeerd in Engeland (Verenigd Koninkrijk). We beschrijven uitgebreid de verschillende aspecten van deze werking. In de conclusies zetten we de kenmerken van deze kinderzone naast ontwikkelingen als Brede School en Huis van het Kind en geven enkele aanbevelingen voor de praktijk.

Netwerken rond kinderen en jongeren

Organisaties, scholen, ... worden in de huidige samenleving uitgedaagd. Elk worden ze geconfronteerd met problemen waar ze afzonderlijk niet het hoofd aan kunnen bieden. Vele professionals stellen vast dat door toegenomen specialisatie, afbakening van domeinen, organisatie van hulpverlening in verschillende afdelingen, ... hulpverleners botsen op grenzen van hun bevoegdheden en dat heel wat mensen hun weg niet meer vinden in het aanbod. Tal van organisaties in wijken en steden zetten in op het vergroten van ontwikkelingskansen en het ondersteunen van kwetsbare groepen. Meer en meer ontstaat de overtuiging dat samenwerking nodig is, dat krachten gebundeld en netwerken gevormd moeten worden. Verschillende ontwikkelingen zoals Brede School en Huis van het Kind kaderen hierin. Een ander boeiend initiatief is de Children's zone. De Children's zone of development, een initiatief gestart in Harlem (New York, VS) werkt in dezelfde lijn: in een hele wijk wordt op alle vlakken ingezet om het leven én leren van kinderen en jongeren te verbeteren. Het is dus een holistische interventie op alle vlakken van het leven van kinderen: buurt, familie, school, vrije tijd ... De Harlem Children's zone kent navolging in Nederland en Engeland. In dit artikel gaan we in op aspecten van deze werking. In de conclusie verbinden we het verhaal van de Children's zone met ontwikkelingen als Brede School en Huis van het Kind hier bij ons.

Harlem Children's zone

De oorsprong van het nadenken over 'kinderzones' vinden we terug in Harlem, een wijk gekenmerkt door enorme armoede en problemen in New York (Verenigde Staten). Op initiatief van Geoffrey Canada werd vanuit de school een totaalplan voor onderwijs, hulpverlening, gezond-

heidszorg en huisvesting opgestart (Harlem Children's Zone, 2009). Het project kreeg langzamerhand vorm en evolueerde. De Harlem Children's Zone (HCZ) startte in de jaren negentig als Rheedlen Center for Children and Families, dat verschillende programma's en projecten had. Maar men stelde vast dat slechts een beperkt percentage van kinderen uit de gemeenschappen bereikt werd en dat de duur van de interventies beperkt was tot een tweetal jaar in het leven van deze kinderen. Vanuit deze analyse werd gestart om de programma's uit te breiden en te verbeteren: meer kinderen bereiken en tegelijkertijd kwaliteit van dienstverlening verhogen. In 1997 werden twee domeinen gecombineerd, enerzijds programma's om tegemoet te komen aan de noden van kinderen en families in armoede, anderzijds werden inspanningen gedaan om de basisinfrastructuur van een gemeenschap op te bouwen. De Harlem Children's Zone start eigenlijk bij dat wat de meeste middenklasse families als vanzelfsprekend vinden: sterke scholen, mooie en veilige speeltuintjes, goede woningen, functionerende organisaties, veilige straten, ... Want het is heel moeilijk, vaak zelfs onmogelijk, om gezonde kinderen op te voeden in een gemeenschap die uiteengevallen is, waar geen instellingen zijn die verbindingen vormen tussen kinderen en families. Vandaar dat sterk werd ingezet op het creëren van een sterke gemeenschap, met als inzet het gemeenschappelijk belang, namelijk de ontwikkeling van kinderen. Twee principes liggen aan de grondslag van de werking. Ten eerste, het creëren van een kritische massa van betrokken families en ten tweede, een vroege progressieve interventie in de ontwikkeling van kinderen. Dit vanuit de vaststelling dat kinderen die gestimuleerd en ondersteund worden meer kans hebben om uit te groeien tot productieve, actieve, gezonde burgers. Het project startte daarom in een specifieke geografische omgeving, waar diensten voor kinderen en buurtbewoners gebundeld werden.



(bron: Harlem Children's Zone, website <http://hcz.org/about-us/> geraadpleegd op 3 juni 2014)

Het model van de HCZ © kent verschillende principes.

- Gebaseerd in een buurt: een hele buurt wordt betrokken in de werking. Dit omdat je op deze wijze voldoende kinderen bereikt om de cultuur van een gemeenschap te beïnvloeden, op deze wijze wordt ook de fysieke en sociale omgeving aangepakt én worden programma's opgezet die groot genoeg zijn om tegemoet te komen aan de lokale nood.
- Creëer goede, toegankelijke programma's en scholen en zorg ervoor dat deze verbonden zijn met elkaar. Op deze wijze is er een ononderbroken stroom van steun voor de kinderen, startend bij prenatale programma's voor ouders tot steun voor jongeren die afstuderen en werk gaan zoeken. Belangrijk is dat naast een belangrijk luik voor onderwijs ook programma's opgericht zijn voor het steunen van de families en de bredere samenleving.
- Een derde pijler is het bouwen van een gemeenschapsgevoel tussen bewoners, instellingen en belangrijke partners die samen een omgeving creëren die noodzakelijk is voor de gezonde ontwikkeling van kinderen.
- Het evalueren van resultaten van programma's, het geven van feedback en bijsturen van programma's is cruciaal.
- En tot slot is het cultiveren van een cultuur van succes uitermate van belang. En dit op verschillende niveaus: leiderschap, teamwork, individuele acties,

Engeland

Dyson e.a. (2012) onderzochten de mogelijkheden van children's zones voor Engeland in opdracht van Save The Children. Dit is een organisatie die in de meest precare gemeenschappen van Engeland werkt. Ze wilden nagaan in welke mate het denkkader van Harlem Children's Zones kan toegepast worden in Engeland: in welke gebieden en op welke wijze. De analyse uit dit rapport geeft aan dat zulke zones in Engeland nodig zijn omdat er in het land duidelijk gebieden zijn waar kinderen met meervoudige achterstelling te maken hebben. Sommige gebieden zijn heel klein (kleiner dan lokale overheden) en kunnen heel verschillend zijn in het soort achterstelling waar kinderen mee geconfronteerd worden. Daarom is een lokale benadering noodzakelijk. De benadering moet daarom ook aansluiten op de nationale inspanningen om achterstelling tegen te gaan. Het rapport geeft aan dat de zones geen imitatie moeten zijn van de HCZ, maar dat ze wel moeten vertrekken van enkele van die principes. Centraal staat het ondersteunen van kinderen 'van wieg tot carrière'. Volgende elementen worden onderscheiden:

- Samenbrengen van verschillende partners.
- Een structuur creëren die ervoor zorgt dat de organisatie voldoende autonomie heeft om lokaal te handelen.

- Middelen voorzien voor de werking.
- Analyse van mechanismes van achterstelling in die gebieden.
- Strategisch plan formuleren voor het aanpakken van achterstelling doorheen de kinderjaren en doorheen verschillende contexten waarin kinderen leren en zich ontwikkelen.
- Goede evaluatiestrategieën ontwikkelen van bij de start om na te gaan wat werkt in die bepaalde gebieden.

Wie de organisatie leidt moet lokaal bepaald worden: niet noodzakelijk de lokale autoriteiten, maar ook andere partners kunnen de leiding nemen. Scholen zijn essentiële partners in de werking.

Het rapport geeft verder ook aan dat er uiteraard in Engeland al heel wat plaatsen bestaan waar verschillende organisaties de handen in mekaar hebben geslagen om samen te werken voor kinderen. Maar, nergens werden volledige kinderzones gecreëerd. Het is dan ook van belang om bestaande structuren en praktijken te benutten om daarop verder te bouwen. Een holistische benadering wordt dus gepromoot. Maar natuurlijk hebben zulke initiatieven nood aan steun van hogere beleidsniveaus. En moet er ook uitgetest worden wat werkt en hoe het best aangepakt wordt. In 2013 werd een tweede studie gedaan naar de rationale en evidentie van children's zones (Dyson, Kerr & Wellings, 2013). Daarom werkt men aan het opstarten van pilootprojecten (zie Save The Children, UK & Lizz Todd).

"Children's zones offer an exciting model of community-driven and holistic partnership working at local levels to improve outcomes for our most disadvantaged children and their families. The case that Save the Children have made for children's zones in England is compelling and persuasive. The National Children's Bureau (NCB) is an enthusiastic and committed supporter of bringing the children's zone concept to England and putting the evidence into practice" (Dr Hilary Emery, Chief Executive, National Children's Bureau).

Nederland

In Nederland werd in zeven vooroorlogse stadswijken van Rotterdam-Zuid gestart met een 'Children's Zone' (Peterink, 2012). In deze wijk wonen 76700 mensen, waarvan 17000 kinderen tot 18 jaar. Er zijn 34 basisscholen en 14 scholen voor voortgezet onderwijs op Zuid.

In de zone werkt iedereen aan dezelfde ambitieuze belofte aan de kinderen tussen 0 en 18 jaar die daar opgroeien: Wij stomen je klaar voor een succesvolle toekomst. Dat is een baan of vervolgopleiding die je aankunt en die bij je past.

Kinderen in de Rotterdam Children's Zone ontwikkelen hun talenten maximaal. Hoe? Dankzij een doortastende combinatie van excellent onderwijs, steun aan gezinnen en uitdagend buitenschools leren. (bron: <http://www.rotterdam.nl/childrenszone>, geraadpleegd op 15 januari 2014).

De Children's zone is een speerpunt van het Nationaal Programma Rotterdam-Zuid. Dat Nationaal Programma loopt over een termijn van 20 jaar en is een samenwerking tussen Rotterdamse partijen, waaronder scholen, gemeente, bedrijfsleven en het Rijk. Het doel is dat Rotterdam-Zuid in 2030 op het niveau komt van de vier grote Nederlandse steden. In Rotterdam wordt gefocust op Rotterdam-Zuid omdat de prestaties op de Cito-scores (centraal instituut voor toetsontwikkeling) in dit gebied veel lager liggen dan in andere delen van Rotterdam. Daarnaast is de schooluitval ook veel hoger. Vanuit deze vaststelling werd een nieuwe aanpak voorgesteld. De werking van het project situeert zich op drie terreinen: leren, wonen en werken. Over tien jaar wil men bereiken dat de Cito-scores omhoog gaan in de wijk en dat meer leerlingen een beroepscertificaat halen.

Verschillende elementen maken deel uit van de aanpak: samenwerking met peuterspeelzalen en scholen, ouderbetrokkenheid stimuleren, leertijdverlenging en de vakantieschool. In de werking wordt voortgebouwd op de ervaringen van de HCZ ©.

- Alle professionals in de Rotterdam Children's zone voldoen aan een hoge norm van vakbekwaamheid.
- Iedere wijk heeft een integraal wijkteam dat hecht is verbonden aan de scholen.
- Scholen werken in wijkverband nauw met elkaar samen om hun leerlingen te bieden wat ze ieder voor zich moeilijk kunnen.
- Vakmanschap staat voor beroepen met trots. Leerlingen maken kennis met een breed scala aan beroepen en opleidingen, ouders worden nauw betrokken bij het keuzeprocess van hun kinderen.

Er is dus specifiek aandacht voor Rotterdam-Zuid, maar daarnaast werden voor heel Rotterdam twee ambitieuze programma's opgesteld: Beter Presteren en Aanval op Uitval. In het kader van het programma beter presteren worden drie kernpunten aangepakt: meer effectieve leertijd, de professionele school (professionalisering van leerkrachten) en ouderbetrokkenheid. De werking startte in 2012, de uitvoering van het Nationaal Programma Rotterdam-Zuid komt dus op gang. Een voortgangsrapportering volgt het uitvoeringsplan op, zodat de ontwikkelingen op verschillende terreinen en doelen die men wil bereiken stap voor stap opgevolgd worden (Programmabureau Nationaal Programma Rotterdam-Zuid, 2013).



De doorgaande ontwikkellijn loopt van 0 tot 18 jaar. Leefwerelden van kinderen en jongeren thuis, op school en in de wijk worden met elkaar verbonden. Dit wordt bereikt door een doortastende gezinsondersteuning en een uitdagende leeromgeving in en buiten de school (Rotterdam Children's Zone, 2012).

Een intensieve samenwerking werd opgezet tussen scholen, overheid, consultatiebureaus, kinderopvang, woningcorporaties, bedrijven en andere partners zoals speeltuin- en sportverenigingen. De school vormt de kern van de zone en zorgt voor het beste onderwijs, de beste docenten voor de klas en de meest ondernemende directeuren aan het roer.

Zes leidende principes ondersteunen de werking.

- De doorgaande leerlijn wordt bewaakt: leerlingen worden begeleid langs de breuken in het schoolsysteem en via maatwerk wordt optimaal ingespeeld op noden van leerlingen.
- Scholen werken aan een effectievere indeling van de leertijd, daarnaast wordt de leertijd in de zone uitgebreid.
- Al vroeg naar school: kinderen in de Rotterdam Children's zone zitten al vanaf hun tweede "op school" omdat de voor- en vroegschoolse educatie volledig geïntegreerd wordt.

Netwerken en samenwerkingsverbanden in Vlaanderen

Meer en meer wordt gekeken naar integrale samenwerking, holistische benaderingen om problemen als kansarmoede, de kloof tussen arm en rijk en ongelijke kansen aan te pakken. De Children's zone past helemaal in die beweging. In Vlaanderen zien we twee soorten netwerken die aanknopingspunten hebben: Brede School en Huis van het Kind. We schetsen hier kort de inhoud van deze samenwerkingsverbanden.

Brede School is een samenwerkingsverband tussen organisaties uit verschillende sectoren, waaronder één of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd én op school, met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren (Joos & Ernalsteen, 2010). Vanuit de noden binnen een lokale context slaan organisaties de handen in mekaar om samen acties op te zetten. Kinderen en jongeren worden daarbij centraal gesteld. In het samenwerkingsverband zijn verschillende actoren die werken voor kinderen, jongeren én hun families en de buurt betrokken. In Vlaanderen vond Brede School ingang rond 2004, het concept komt overgewaaid uit het Noorden (Scandinavië en Nederland). De sterkte, maar tegelijkertijd ook een uitdaging, is het bundelen van de werking, en dus ook de kijk

op kinderen en jongeren, van verschillende sectoren. Ook vanuit welzijn stellen we vast dat gestreefd wordt naar netwerken en verbindingen leggen tussen organisaties. Zo trad op 1 april 2014 het decreet Huis van het Kind in werking (decreet preventieve gezinsondersteuning). Een Huis van het Kind is een samenwerkingsverband dat vertrekkende van een lokale situatie ondersteuning samenbrengt, zodat gezinnen met kinderen en jongeren, maar ook kinderen en jongeren zelf beroep kunnen doen op die samenhangende ondersteuning bij het opvoeden en opgroeien. Huizen van het Kind zijn ontstaan vanuit de vaststelling dat er veel organisaties zijn die gezinnen, kinderen én jongeren ondersteunen, maar dat het aanbod niet altijd zichtbaar en toegankelijk is. Door tal van diensten samen te brengen (opvoedingsondersteuning, algemeen welzijnswerk, kindzorg, ...), wil men die drempel wegwerken en ook meer kansen creëren voor multidisciplinaire samenwerking. Drie pijlers maken minimaal het aanbod van Huizen van het Kind uit: preventieve gezondheidszorg, opvoedingsondersteuning en activiteiten ter bevordering van ontmoeting en sociale cohesie (Decreet preventieve gezinsondersteuning, 2013).

Wat kunnen we leren uit de visie en werking van Children's zones?

Wanneer we deze ontwikkelingen naast de Children's zones leggen, wordt onmiddellijk duidelijk dat er veel overeenkomsten zijn met netwerken als Brede School en Huis van het Kind, maar dat de reikwijdte van initiatieven verschilt. We behandelen een aantal gemeenschappelijke aspecten en formuleren enkele aandachtspunten voor Brede Scholen en Huizen van het kind.

- De **lokale context** staat bij de verschillende initiatieven centraal. In het referentiekader Brede School (Joos & Ernalsteen, 2010) wordt vertrokken van de lokale context, Huizen van het Kind krijgen ook ruimte om binnen een lokale context zich te ontwikkelen (afhankelijk van aanwezige partners en noden). Afhankelijk van lokale noden zien de netwerken er dus anders uit, hebben ze andere doelen en een andere samenstelling.
- **Verskillende sectoren** zijn belangrijk. Bij het aanpakken van uitdagingen in wijken moet ingezet worden op onderwijs én welzijn én vrije tijd én ... Het gaat over het opstarten van samenwerking tussen verschillende diensten en organisaties die werken voor kinderen, jongeren en hun families. Children's zones willen een ononderbroken stroom van ondersteuning creëren voor kinderen, gaande van ondersteuning voor ouders tot het zoeken van werk. Verbinding staat ook centraal binnen een bredeschoolwerking waar verschillende organisaties uit verschillende sectoren samenwerken. Binnen Huizen van het Kind gaat het dan eerder over initiatieven met betrekking tot preventieve gezinsondersteuning. En daar schuilt een uitdaging: namelijk ook op vlak van andere aspecten uit het leven van kinderen, jongeren en buurtbewoners verbanden aanknopen met bestaande en andere netwerken. Want het leven van mensen, en hun noden, situeert zich niet in één vakje of sector.
- In de Children's zones wordt ingezet op **verschillende aspecten**: onderwijs én opvoedingsondersteuning én het verbeteren van infrastructuur én het creëren van een gemeenschapsgevoel. Het is nuttig om na te denken hoe initiatieven als Brede School en Huis van het Kind aansluiting kunnen vinden bij elkaar en bij andere projecten die op andere terreinen ook actief zijn in de lokale context. Verknopen van werkingen in een lokale context zijn dan ook een aandachtspunt.

- **Betrekken van kinderen, jongeren, families en buurtbewoners zelf.** Zijzelf zijn de sleutel tot succes, hun mening en ideeën zijn dan ook belangrijk. Children's zones stellen betrokkenheid van buurtbewoners centraal. Vanuit het referentiekader Brede School wordt participatie ook als kwaliteitscriterium naar voor geschoven. Bij de uitwerking van Huizen van het Kind in de praktijk is het ook van belang dit aspect mee te nemen: niet enkel de noden van de betrokken organisaties moeten gehoord worden, maar ook die van het doelpubliek.
- En tot slot een aspect dat in beleidsteksten van Harlem en Rotterdam zeer sterk naar boven komt: het **evalueren** van resultaten van programma's, het geven van feedback en bijsturen van programma's. Dit hangt ook samen met het werken op langere termijn: doelen worden in de Children's zones niet enkel geformuleerd over een periode van twee jaar, maar op langere termijn worden ambitieuze doelen geformuleerd.

Clusteren van diensten en organisaties, samenwerking bevorderen over beleidsdomeinen heen tussen verschillende actoren, wordt aangehaald als een belangrijke weg om problemen in de samenleving aan te pakken. Maar, ook al weten we uit onderzoek dat deze werkwijze veelbelovend is, het blijft een noodzaak om op langere termijn te investeren in samenwerking op het terrein en expertise uit te bouwen in die domeinoverschrijdende samenwerking. Want daar ligt de uitdaging: muren slopen tussen verschillende sectoren en organisaties die werken met hetzelfde doel. Enkel zo kunnen de mazen van het net(werk) rond kinderen en jongeren én alle andere betrokkenen verwijfd worden.

Lia BLATON

Steunpunt Diversiteit & Leren
Sint-Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent
www.steunpuntdiversiteitleren.be

BIBLIOGRAFIE

- Dyson, A., Kerr, K., Raffo, C. & Wigelsworth, M. (2012). *Developing children's zones for England*, London, Save The Children Fund.
- Dyson, A., Kerr, K. & Wellings, C. (2013). *Developing Children's zones for England. What's the evidence?* London, Save the Children.
- Harlem Children's Zone (2009). *Whatever it Takes. A White Paper on the Harlem Children's Zone* ©, New York, Harlem Children's Zone.
- Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen (2013). *Gezinsbeleid in 2012. De rol van het gezin, de buurt en de burger in de Huizen van het Kind*, Brussel, Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen (partner in Hogeschool-Universiteit Brussel).
- Joos, A. & Ernalsteen, V. (2010). *Wat is een Brede School? Een referentiekader*, Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Peterink, S. (2012). De Harlem Children's Zone in Rotterdam-Zuid. Het moet afgelopen zijn met achterstand als excuus voor slechte prestaties. In: Frank Studulski & Sabine Peterink (2012). *Nieuwe trends in brede scholen en kindcentra*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Programmabureau Nationaal Programma Rotterdam Zuid (2013). *Deel I voortgangsrapportage 2013*, Rotterdam, Programmabureau Nationaal Programma Rotterdam Zuid.
- Rotterdam Children's Zone (2012). *Rotterdam Children's Zone. Onze belofte: we stomen je klaar voor een succesvolle toekomst*, Rotterdam, Gemeente Rotterdam.
- Vlaamse Overheid (29 november 2013). *Decreet houdende de organisatie van preventieve gezinsondersteuning*.

WEBSITES:

- Harlem's Children Zone: <http://www.hcz.org/>
Rotterdam Children's Zone: <http://www.rotterdam.nl/childrenszone>
Save the Children UK: <http://www.savethechildren.org.uk/>

De verloren pedagogiek van de sport

Implicaties voor leerkrachten en coaches in het werken met kinderen en jongeren

Reinhard HAUDENHUYSE

In deze bijdrage wordt kort ingegaan op het onderzoek “Wij Sporten Mee: Verkennend onderzoek naar de rol van sportclubs in het leven van maatschappelijk kwetsbare jongeren” (Haudenhuyse e.a. 2013). Meer bepaald staan we stil bij wat vanuit het perspectief van jongeren uit het onderzoek naar boven kwam over sportbegeleiding en de sportbegeleider. En we reflecteren wat hiervan de implicaties zijn naar het bestaand sportopleidingsaanbod in Vlaanderen. Uit de citaten kunnen leerkrachten, jeugdbegeleiders en sportcoaches meer te weten komen over de wijze waarop je als begeleider betekenisvol en ondersteunend aan de slag gaat met kinderen en jongeren in kwetsbare situaties in een sportcontext. En welke voorwaarden aanwezig dienen te zijn opdat positieve (leer-)ervaringen kunnen bewerkstelligd worden.

Uniek onderzoekje

Het onderzoek ‘Wij Sporten Mee’ kan enigszins uniek genoemd worden omdat het enkele sportclubs in Vlaanderen bekeek vanuit het perspectief en de ervaringen van 50 jongeren. In Vlaanderen wordt bijzonder weinig geïnvesteerd in sportwetenschappelijk onderzoek waarbij de focus ligt op de sociale meerwaarde voor groepen (bv. jongeren) in maatschappelijk kwetsbare situaties. Een jongere is kwetsbaar wanneer hij/zij minder beroep kan doen op het positieve, ondersteund en kansen creërend maatschappelijk aanbod bijvoorbeeld binnen de vrije tijd (jeugdbeweging, sportclub) en op school. Maar integendeel, veel vaker geconfronteerd wordt met discriminatie, sanctionering, marginalisering en negatieve ontwikkelingsperspectieven binnen verschillende levensdomeinen (school, gezin, vrije tijd)¹. Een eenduidige definitie of afbakening bestaat niet. Het gaat over jongeren die opgroeien in diverse precaire en moeilijke omstandigheden. Factoren die we echter vaak zien terugkomen en die vaak ook op elkaar inspelen zijn: precaire sociaal-economische situatie van het gezin, lage opleiding ouders, werk-arme gezinnen, etnisch-culturele (niet-westerse) herkomst, slechte huisvesting, eenoudergezin, (gezinslid met) een fysieke of mentale beperking, jongeren/ouders zonder wettelijk verblijf. Sport wordt dan in verband gebracht met positieve uitkomsten voor jongeren. Bv. verbeterde relatie met school, gezond toekomstperspectief en zelfbeeld, positieve binding met de wijk en dergelijke.

Terra incognita: sport en beleidsparticipatie van jongeren

In het tot stand komen van het sportbeleid (Vlaams én lokaal) missen we vaak de stemmen van kinderen en jongeren en al zeker van zij die in kwetsbare en precaire omstandigheden leven. Beleidspar-

ticipatie van jongeren in de bestaande sportstructuren is en blijft een weg die nog maar zelden begaan wordt. Dit onderzoek wou aan jongeren een stem geven.

We mikten in het onderzoek op “reguliere sportverenigingen” die een groep kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties bereiken. Het gaat hier dus om vrij specifieke werkingen. Specifiek in die zin dat ze min of meer gericht (de meest) kwetsbare doelgroepen aanspreken en hier ook gerichte inspanningen in ondernemen: bijvoorbeeld door een flexibel lidgeldbeleid, een buurtgebonden aanbod of samenwerking met bestaande organisaties die dicht bij bepaalde doelgroepen staan. De gemene deler is wel dat deze verenigingen gedragen en gerund worden door vrijwilligers en niet door beroepskrachten. Het gaat met andere woorden over ‘gewone’ sportclubs, waarvan enkele vaak ook gerund worden door één persoon.

De jongeren

We selecteerden 15, voornamelijk stedelijke sportcontexten waarin we 50 jongeren interviewden waarvan 29 jongens en 21 meisjes, met een gemiddelde leeftijd van 15 jaar (min.=9jaar en max.=22 jaar). Ook 13 bevoorrechte getuigen (sportbegeleiders, sportclubcoördinatoren en bestuursleden) werden aan het woord gelaten. Zo goed als alle jongeren waren meer dan 6 maanden lid van de bezochte sportverenigingen (voor meer info zie Haudenhuyse et al., 2013). We bevroegen de jongeren naar organisatorische aspecten van de sportclub, indrukken en gevoelens bij de eerste keer dat ze in de club kwamen, verschillen tussen andere sportclubs waar ze aan sport deden, gewaardeerde ervaringen en de redenen waarom ze vroeger afhaakten. Heel opvallend, maar niet geheel onverwacht, kwam doorheen de verhalen van de jongeren de centrale rol van de sportbegeleider naar boven.

Leefwereldgericht en sportief

De sportbegeleider is dus de hoofdrolspeler in het creëren van een betekenisvolle, positieve en ondersteunde sportcontext. Een sportbegeleider moet volgens de jongeren iemand zijn waar ze kunnen mee praten. Iemand die de tijd neemt om hun leefwereld buiten de sportclub te leren kennen en begrijpen.

“Als er iets niet leuk gebeurd is, vraagt hij “wat is er?”, ook als je boos bent. En hij ziet of je blij of boos bent.” (Ramona, meisje, atletiek, 12 jaar, Brussel)

Jongeren vinden dat de blik van de trainer of de begeleider breder moet zijn dan het organisatorische. Enige voeling met en interesse in de leefwereld van de jongeren blijkt onontbeerlijk te zijn. In de woorden van Kelly:

“Ook meer inzicht krijgen in een leefwereld van jongeren in armoede. Die het niet zo gemakkelijk hebben. Zelfs in de Chiro of de Scouts, dat is niet verkeerd bedoeld. Als je daar inkomt en je hebt het thuis wat moeilijker, je kan tweedehands kleren krijgen, dat is dan wel goedkoper. Maar eens dat die andere mensen, die dat probleem niet hebben, dat door hebben, word je gepest en in de grond geboord en ben je het zwarte schaap. Ik vind dat ze daar wat meer inzicht in moeten krijgen, dat het niet zo simpel is en meer kennis over moeten hebben.” (Kelly, meisje, 21 jaar, netbal, Antwerpen)

Daarnaast blijft één van de belangrijkste drijfveren voor veel kinderen en jongeren het beter worden of het leren van nieuwe vaardigheden in een bepaalde sport. Verwacht wordt dat de sportbegeleider ook bedreven is in de sport en in staat is om jongeren sportief iets bij te leren. Jongeren verwachten ook dat de mogelijkheden gecreëerd worden waarin ze kunnen tonen (en oefenen) wat ze geleerd hebben. Zoals bijvoorbeeld deelname aan wedstrijden.

“Ja, als ge naar een sportvereniging gaat, wilt ge gewoon die sport zelf beoefenen eigenlijk. Zeker als het een specifieke sport is.” (Kris, jongen, 22 jaar, taekwondo, Genk)

Groepsprocessen

Jongeren vonden dat sportbegeleiders het groepsgebeuren in goede banen moeten leiden. Het gaat dan onder meer over de opname van nieuwe jongeren in de groep, oplossen van conflicten, omgaan met diversiteit (bv. origine, sportvaardigheid, seksuele geaardheid). Zij verwachten dat de begeleiders een positief sociaal klimaat bevorderen. Enkele jongeren verwoordden dit als volgt:

“Als er conflict was, dan gingen we allemaal in een cirkel zitten, allez, en we overlegden en we spraken, allez, wat het probleem was en wat we er tegen konden doen.”

(Nadira, meisje, 14 jaar, basketbal, Brussel)

“Het moment dat ik zei in die vereniging dat ik lesbisch was. Dan was het zo van wij willen niet meer met u onder de douche staan en blijft maar ver uit mijn buurt en dit en dat. (...) Ik heb dat ook tegen mijn leerkrachten gezegd en tegen mijn klastitularis (...). Dan heeft mijn klastitularis gebeld naar de scholen van die andere baseballers om lessen te geven over homoseksualiteit. Dan hebben ze dat aanvaard. Dan zijn ze met mij komen spreken: ik vind dat OK, maar blijven soms met een rare blik kijken.” (Greet, meisje, 18 jaar, baseball, Antwerpen)

Uit de bevraging blijkt verder dat er een duidelijk kader nodig is. En dit juist omdat vormen van discriminatie, uitsluiting en racisme zowel binnen als buiten de vereniging voorkomen. Een kader met

afspraken over taal, een goede sfeer, een thuisgevoel is hierin noodzakelijk. Jongeren gaven zelf aan dat ze graag duidelijke afspraken en ondersteuning willen. Jongeren vertelden dat zij graag in een gemengde (diverse) vereniging sporten, maar ze verwachten van die vereniging wel dat deze op een goede, niet-conflictueuze en niet-uitsluitende manier met die diversiteit weet om te gaan.

De eerste keer

Ook al speelt de sportbegeleider een cruciale rol, de meeste jongeren kennen deze nog niet (goed) vooraleer ze een sportvereniging binnenstappen. Doorheen de gesprekken met de jongeren en de bevoorrechte getuigen werd het duidelijk dat de sportbegeleider in zijn of haar handelen beïnvloed en gestuurd wordt door de ruimere organisatorische en culturele context van de sportvereniging.

We vroegen verder wat een sportvereniging moet doen zodat jongeren zich onmiddellijk thuis voelen. De jongeren verwezen naar de noodzaak van een goed onthaal voor nieuwe leden. Het praten en geven van extra aandacht en aanmoediging werden hierin gezien als belangrijke elementen. Het creëren van een gastvrij klimaat waarbij jongeren onmiddellijk geïntegreerd worden in de groep, door specifieke activiteiten, werd als belangrijk ervaren. Een van de jongeren vertelde hierover het volgende:

“Bij (...) voelde ik me niet direct thuis. Ze hielden er zich niet echt bezig met de kinderen zelf. Dat was gewoon inschrijven, betalen en dan mocht ge direct gaan trainen. Het was niet zo echt een sfeer om... ik vond dat geen goede opvang eigenlijk. Als ge geen vrienden of zo hebt gaat ge u eenzaam voelen. Met de tijd gaat dat wel maar in het begin...” (Hamit, jongen, 22 jaar, zaalvoetbal, Gent)

Bijzondere bevindingen of algemeen geldend?

Kinderen en jongeren moeten we niet enkel aanzien als consumenten van een sportaanbod. Zij kunnen mee verantwoordelijkheid opnemen voor het aanbod. Want, zoals uit de gesprekken met de jongeren blijkt, hebben zij wel degelijk iets te zeggen. Het wordt wel tijd dat naar deze stemmen geluisterd wordt.

Zijn de bevindingen van het onderzoek uniek voor jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties, of gelden ze voor jongeren in het algemeen? Jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties zijn in de eerste plaats ‘jongeren’. Jongeren die in hun vrije tijd, net zoals hun niet-kwetsbare leeftijdsgenoten, naar zingeving en identiteit op zoek gaan. In dat opzicht zijn de bevindingen dus niet ‘uniek’. Bovendien lopen negatieve en kwetsende ervaringen - die vaak uitmonden in discriminatie, uitsluiting, sanctionering en gevoelens van een laag zelfbeeld - eenzelfde weg als hun meer positieve, kanscreërende en ondersteunende tegenpolen. De centrale rol van de coach is voor elke jongere belangrijk. Maar gegeven het gebrek aan positieve ontplooiingskansen voor persoonlijke en sociale ontwikkeling en de vaak stressvolle relaties met autoriteitsfiguren (bv. leerkracht, politieagent), kunnen we veilig stellen dat de wijze waarop de sportbegeleider aan de slag gaat met jongeren enorm cruciaal is in het werken met jongeren in kwetsbare situaties. Hiermee willen we niet zeggen dat deze jongeren een andere aanpak nodig hebben. Deze jongeren hebben er geen baat bij om verbijzonderd te worden. Ze hebben wel meer baat bij een coach, een leerkracht die handelt vanuit een leefwereldgericht en kritisch sport-pedagogisch kader. En dit aangezien zij, meer dan hun leeftijdsgenoten, geconfron-

teerd worden met gevoelens van incompetentie, falen, afwijzing en een laag zelfbeeld (Vettenbrug, 1998). Een coach moet hiervoor een klimaat creëren waarin jongeren, via het ontwikkelen/leren van gewenste en gewaardeerde sportvaardigheden, een hogere kans hebben om succeservaringen op te doen en zich aanvaard te voelen (zie Haudenhuyse & Theeboom, 2011). Het is in zo'n kader dat de sportbegeleider of coach telkens zijn eigen handelen kritisch (samen met jongeren of collega's) be vraagt. En dit in functie van het creëren van sportieve leeromgevingen.

Magische pedagogie vs authentiek leefwereldinzicht

Maar natuurlijk zijn 'pedagogische handvatten' op zich niet voldoende. Als leerkracht of begeleider moet je ook een doorleefd inzicht hebben in de levenstrajecten die kinderen, jongeren en hun gezinnen dagdagelijks doorlopen. Dat illustreren de citaten van de bevroegde jongeren ook goed. Moeilijkheid is misschien wel de kloof tussen de leefwereld, zeg maar sociale klasse van kinderen, jongeren en gezinnen in maatschappelijk kwetsbare situaties en deze van sportcoaches, maar zeker (sport-)leerkrachten binnen een schoolsetting. Dit kan de sociale binding bemoeilijken en diep inzicht verhinderen in de beleving van kinderen en jongeren in kwetsbare situaties. Erger nog, (hoogopgeleide) begeleiders en leerkrachten kunnen (terecht) aanzien worden als vertegenwoordigers van een systeem dat hen (en hun familie) kwetst, discrimineert en vernedert. Vettenburg (2009) stelt binnen de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid de culturele *mismatch* tussen jongeren in kwetsbare situaties en de maatschappelijke instituten (inclusief de mensen die werken binnen deze instituten) centraal in processen van stigmatisering, sanctionering en falen. Ze schrijft: *'In het kwetsingsproces zijn de culturele kenmerken van het gezin (zoals het opvoedingsmodel, de waardeoriëntatie, het maatschappelijk perspectief) belangrijker dan de structurele kenmerken (of de socio-economische zoals het beroepsniveau, wel of geen werk hebben)'* (Vettenburg, 1998). Vettenburg benadrukt dat het wijzen op culturele verschillen niet betekent dat de ene cultuur ondergeschikt is aan de andere. Het gaat niet over culturele deficiënties, maar over varianten tussen de schoolcultuur en de cultuur binnen maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Natuurlijk sluipen vanuit zo'n conceptualisering waardeoordelen sneller binnen dan dat we zouden willen. De bevoorrechte getuigen in het onderzoek stelden dat het opleidingsaanbod ontoegankelijk en vaak ook niet bruikbaar is voor die deelnemers die een opleiding ambiëren. Dit lijkt te indiceren dat het bestaande opleidingsaanbod van universiteiten, hogescholen en kwalificatievoorzieningen (bv. Vlaamse Trainersschool) maatschappelijke breuklijnen verdiept en verbreedt. En dit ondanks alle pedagogische (soms magische) *tips&tricks* en dure theorieën die we daar in omloop hebben.

Sportopleidingsaanbod heruitvinden

Indien we met sport iets meer willen betekenen in het leven van jongeren, dan moeten we dringend een fundamenteel debat voeren over het bestaand opleidings- en vormingsaanbod. Elk onderzoek dat de maatschappelijke meerwaarde van sport in relatie met jongeren onder de loep neemt, toont immers aan dat de sportbegeleider de sleutelfiguur is. Jongeren die we bevroegd hebben in dit onderzoek hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de sportbegelei-

der. Zowel sporttechnisch als sociaalpedagogisch. Het blijft echter een pijnlijke vaststelling dat de helft van de sportbegeleiders actief in een sportvereniging geen enkele vorm van opleiding of vorming genoten heeft (Scheerder en Vos, 2010). Het kan zijn dat die vrijwilligers zo'n opleiding misschien helemaal niet hoeven. En dat recht hebben ze. Maar misschien moeten we er wat meer vanuit gaan dat het bestaande opleidingsaanbod, en de wijze waarop dit georganiseerd en gestructureerd wordt, niet toereikend is. Dat de drempel te hoog ligt. Verder blinkt het bestaande sportopleidingsaanbod niet echt uit in het aanreiken van (sociaal-)pedagogische inzichten en handvatten ten aanzien van jongeren in het algemeen en specifiek jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties (Haudenhuyse e.a. 2013). En al zeker niet toegankelijk is voor jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties die een sportopleiding of -vorming ambiëren.

Moderne kastenmaatschappij

De vraag waarom we in de bestaande sportopleidingen aan onze hogescholen, universiteiten (en ook trainers scholen) slechts jongeren (en ouderen) met een bepaalde achtergrond (middenklasse gezin, hoogopgeleide ouders) vinden, moet ook deel uitmaken van zo'n debat.

Socioloog Mark Elchardus geeft aan dat we meer en meer leven in een soort van 'kastenmaatschappij', waarbij (kinderen van) hoogopgeleiden en kortopgeleiden naast elkaar leven. Segregatie op basis van opleiding zeg maar. Onze sportopleidingen versterken en reproduceren jammer genoeg deze kastenmaatschappij. We kunnen er niet vanuit gaan dat kinderen en jongeren uit zwakkere sociaal-economische milieus te dom zijn om een sportopleiding te volgen aan een hogeschool, universiteit of sportopleidingsinstituut. Dus moeten we ons de fundamentele vraag stellen waarom we hen daar dan veel minder treffen?

Wat heeft dit allemaal te maken met het thema van dit onderzoek? Alles. Want in zo'n analyse zullen we ook ontdekken welke uitsluitingsmechanismen er spelen binnen een opleidingsaanbod en op welke wijze deze gereproduceerd worden. Wat de onderliggende logica's zijn die er heersen over wat het betekent om een 'goede coach' of 'goede leerkracht' te zijn en wat een goed opleidings- of lesaanbod is. En vooral ook wie dat bepaalt. Maar ook welke leertheorieën er (vaak onbewust) gebruikt worden. En of deze theorieën wel 'hout snijden' binnen een georganiseerde vrijetijdscontext waar we een (super-)diversiteit aan kinderen en jongeren vinden. We mogen ook niet vergeten dat de universiteiten en hogescholen een enorme stempel drukken op de wijze waarop de Vlaamse trainers school zijn aanbod organiseert, maar vooral inhoudelijk structureert. Kritiek hebben op universiteiten en hogescholen is, om het op zijn zachts uit te drukken, niet evident. En tegelijk een glorieuze wijze om als onderzoeker geëxcommuniceerd te worden. Maar toch moeten we de hierboven geformuleerde vragen meer stellen.

Doen universiteiten mee, of toch niet?

Naar aanleiding van het onderzoek, vroeg ik aan de vertegenwoordigers (liaisons) voor Vlaamse Trainers school (VTS) van de Universiteiten Brussel, Leuven en Gent² om een korte reflectie te schrijven over het onderzoek en wat de mogelijke implicaties zouden kunnen zijn voor de opleidingen lichamelijke opvoeding en sportwetenschappen? Hun reflecties zouden dan mee kunnen opgeno-

men worden. We vonden geen enkele liaison of vertegenwoordiger vanuit de universiteiten bereid om dit te doen. Moeten we hier dan maar uit besluiten dat deze universiteiten, en specifiek de inrichtende instanties die de opleidingen lichamelijke opvoeding en sportwetenschappen verzorgen, zich best wel comfortabel voelen in een gesegregeerde kastenmaatschappij? Dat zij zichzelf geen rol toeschrijven in het optimaliseren van de maatschappelijke betekenis die sport kan hebben in het leven van kinderen en jongeren die opgroeien in maatschappelijk kwetsbare en precare omstandigheden. Of op zijn minst dit niet echt als prioriteit zien. Dat zij dus niet mee doen?

Verdomd hokjesdenken

Haudenhuyse, Benettoumi en Al Hauari (2014) pleiten voor meer jeugdwerk in de sport en meer sport in het jeugdwerk. Ze poneren hierbij dat sport best georganiseerd, aangeboden en ondersteund wordt overheen de muurtjes van de bestaande beleidsdomeinen en sectoren. Een probleem betreffende het opleidingsaanbod is dat dit sterk binnen de beleidsmuurtjes wordt georganiseerd (jeugd, cultuur, sport). Dit maakt het bijvoorbeeld onmogelijk dat een jongere die jaren actief is in een sportclub en die een cursus voor jeugdanimator of instructeur gevolgd heeft, daar ook binnen een sportvereniging kan erkend voor worden als gediplomeerde lesgever. Met de bijkomende beperking dat de sportvereniging voor deze 'opgeleide vrijwilliger' geen ondersteuning kan krijgen vanuit het (lokale) Vlaamse sportbeleid. Het wordt stilaan tijd om uit dat hokjesdenken te geraken en te erkennen dat jongeren via verschillende trajecten (non-formeel, informeel, formeel) competenties opdoen die ten goede kunnen komen in het kwalitatief werken met jongeren in een sportvereniging. Jeugdwerkers met sporttechnische competenties of sportcoaches met doelgroep-specifieke competenties, al dan niet of wel verworven via een formeel opleidings- en vormingsaanbod: wat maakt het uit. Als we ertoe willen komen dat meer dan de helft van sportbegeleiders actief binnen een sportvereniging een vorming/opleiding gevolgd heeft, dan zal dan niet lukken met het huidige sportcursussenaanbod.

Pedagogische omkadering

Als we willen dat jongeren iets meer zijn met sport, dan moeten we ook iets meer doen met die sport. En het is de sportbegeleider die aan de frontlinie staat. Hij of zij moet natuurlijk wel voldoende pedagogisch 'gewapend' zijn, maar mag ook niet alleen staan. Pedagogische omkadering is even belangrijk als pedagogische competenties. Zeker wanneer we in acht nemen dat het nog altijd om vrijwilligers gaat. Een beschikbaar, betaalbaar, bruikbaar en begrijpbaar sportopleidings- en ondersteuningsaanbod is hierin dan een essentiële schakel. Maar deze laatste schakel missen we voorlopig. Met de beste bedoelingen wordt wel wat gesleuteld aan het sportopleidingsaanbod om het zowel maatschappelijk en pedagogisch up-to-date te brengen (bv. aspirant-cursussen, extra hoofdstukken). Een extra hoofdstuk hier of theorievakje daar in de opleidingen zal echter weinig zoden aan de dijk brengen. Misschien moeten we tot het inzicht komen dat hetgeen waaraan gesleuteld wordt, dat daar eigenlijk niet veel meer aan te sleutelen valt. Een oude auto in panne met nieuwe gadgets en accessoires blijft natuurlijk een oude auto in panne. Wat we misschien nodig hebben is een nieuwe motor.

Gedreven, maar bescheiden

Tegelijk moeten we wel bescheiden blijven. Zoals gezegd gaan we kinderen en jongeren niet uit hun kwetsbare en precare levenssituaties halen door onze sportbegeleiders beter op te leiden. Maar dat mag geen reden zijn om ze niet beter op te leiden. Wat die jongeren en hun gezinnen nodig hebben zijn structurele, vaak herverdelende beleidsmaatregelen die tegemoetkomen aan hun precare levenssituaties (bv. gezinsinkomen, kwaliteit van de leef- en woonomgeving). Maatregelen die ver buiten de mogelijkheden van een sportbeleid liggen. Maar dat neemt niet weg dat naast deze basisbehoeften kinderen en jongeren ook nood hebben aan en recht hebben op een kwalitatief vrijetijdaanbod waar ze zingeving, betekenis en vaak ook rust vinden. Pedagogische gedrevenheid gaat steeds best gepaard met pedagogische bescheidenheid.

Reinhard HAUDENHUYSE

reinhard.p.haudenhuyse@gmail.com

NOTEN

1. Naar de definitie van 'maatschappelijke kwetsbaarheid': 'Maatschappelijk kwetsbaar is de persoon of de bevolkingsgroep die in zijn contacten met de maatschappelijke instellingen (o.a. de school, de arbeidsmarkt, justitie, enz.) vooral en steeds opnieuw met de negatieve aspecten wordt geconfronteerd en minder profiteert van het positieve aanbod.' (Vettenburg, 2011)
2. http://www.bloso.be/VLAAMSETRAINERSSCHOOL/OVERVTS/Pages/wie_wat.aspx

REFERENTIELIJST

- Haudenhuyse R., Nols Z., Coussée F., & Theeboom M. (2013) Wij sporten mee. Een verkennend onderzoek naar de rol van sportclubs in het leven van maatschappelijk kwetsbare jongeren. Demos.
- Haudenhuyse R., Benettoumi H. en Al Hauari A. (2014). Sport en jeugdwerk. Welk spel zijn we aan het spelen? in C. Mathijssen, M. Loopman, & R Crivit. Kwetsbare Vrije Tijd. Uitdagingen voor emanciperend jeugdbeleid. Acco - Leuven
- Haudenhuyse R. & Theeboom M. (2011). Sport als methodiek in het werken met maatschappelijk kwetsbare jongeren. In F Coussée & C Mathijssen (eds), Uit de marge van het jeugdbeleid. Werken met maatschappelijk kwetsbare jeugd. Leuven, Acco.
- Scheerder J. & Vos S. (2010). Sportclubs in beeld. Basisrapportering over het Vlaamse Sportclub Panel 2009. Leuven: Beleid en Management in Sport 4.
- Vettenburg, N. (1998). Juvenile delinquency and the cultural characteristics of the family. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 3, 193-209.
- Vettenburg, N. (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school. *Welwijs*, 3, 3-8.
- Vettenburg, N. (2011). Jongeren, maatschappelijke kwetsbaarheid en emancipatorisch jeugdwerk. In F Coussée & C Mathijssen (eds), Uit de marge van het jeugdbeleid. Werken met maatschappelijk kwetsbare jeugd. Leuven, Acco.

Het recht op onderwijs waarborgen

De nieuwe regelgeving op huisonderwijs

Andy THOELÉN

In België bestaat geen schoolplicht maar een leerplicht. Een kind dat leerplichtig is moet leren (onderwijs krijgen), maar hoeft daartoe niet noodzakelijk naar school te gaan. Ouders kunnen met andere woorden voor hun kind huisonderwijs verkiezen. Ze moeten er daarbij wel op toezien dat het fundamenteel recht van hun kind op onderwijs gewaarborgd blijft. Op dat vlak bleek het schoentje in een aantal gevallen te knellen. Daarom zag de Vlaamse Overheid zich genoodzaakt om de regelgeving voor het huisonderwijs te verduidelijken en te verstrengen.

Onderwijs, een verhaal van rechten en plichten

Ieder kind heeft recht op onderwijs. Dit recht vloeit rechtstreeks voort uit de artikelen 28 en 29 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK). Het gaat hier om een recht van een kind op een zo volledig mogelijke ontplooiing van zijn persoonlijkheid, talenten, en geestelijke en lichamelijke vermogens. Recht op onderwijs betekent dat er passend onderwijs beschikbaar moet zijn. Dat wil zeggen onderwijs dat aansluit op de capaciteiten van een kind en waarbij aandacht is voor zowel de cognitieve ontwikkeling als de ontplooiing van andere talenten. De verantwoordelijkheid dat dit op basis van gelijke kansen kan worden verwezenlijkt ligt bij de overheid. Het uit het IVRK voortvloeiende recht op onderwijs is in België vertaald in artikel 24 van de Belgische Grondwet.

Artikel 24 van de Grondwet luidt als volgt:
Iedereen heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden. De toegang tot het onderwijs is kosteloos tot het einde van de leerplicht.

Het recht op onderwijs is dus niet enkel vertaald in een recht, maar ook in een plicht, met name de *leerplicht*, die het recht op leren impliceert. De leerplicht is ingevoerd om kinderen te beschermen tegen invloeden, zoals het vroegtijdig moeten werken, die hen kunnen weerhouden om hun recht op onderwijs te kunnen uitoefenen. De Belgische wetgever is echter niet zo ver willen gaan om ook een *schoolplicht* te voorzien, zoals bijvoorbeeld in buurlanden als Duitsland en Nederland wél het geval is.

Voor kinderen van 6 tot 18 jaar hebben de ouders dus de plicht om ze te laten leren. Dit vloeit voort uit hun verantwoordelijkheid voor de opvoeding, de begeleiding en de ontwikkeling van hun kinderen. En vanaf de leeftijd van twaalf jaar zijn leerplichtige jongeren ook zelf (ten dele) verantwoordelijk voor het voldoen van de leerplicht. Op die manier wordt rekening gehouden met de leeftijd, het onderscheidingsvermogen of de rijpheid van het kind waardoor ze zelf ook een verantwoordelijkheid kunnen opnemen.

De overheid moet zorg dragen voor de randvoorwaarden zodat kwaliteitsvol onderwijs voor ieder kind mogelijk is. Dat wil zeggen: beschikbaar en toegankelijk onderwijs, ook voor kinderen met een specifieke onderwijsbehoefte, dat aansluit op de capaciteiten van het kind. Dit impliceert ook dat de overheid mag en zelfs regels moet uitvaardigen voor de controle van de leerplicht, alsook over de kwaliteit van het onderwijs, of dit nu om onderwijs gaat in de scholen die door de overheid erkend, gefinancierd of gesubsidieerd worden, of huisonderwijs betreft.

Huisonderwijs, een steeds populairdere keuze

Heel wat ouders die de keuze maken voor huisonderwijs doen dit op een weloverwogen manier en maken deze keuze als antwoord op een individuele behoefte van hun kind (bv. hoogbegaafdheid, nood aan aangepaste verzorging of begeleiding, schoolmoeheid). Desalniettemin zijn er aanwijzingen dat een aantal van de ouders voor huisonderwijs kiest omwille van pragmatische redenen (die niet in het belang zijn van de leerling) of omwille van ideologische redenen en niet wensen dat hun kinderen bepaalde kennis of vaardigheden verwerven die in de Vlaamse decretale minimumdoelen zijn vastgelegd.

Opvallend is dat steeds meer leerlingen aan de leerplicht voldoen door het volgen van een vorm van huisonderwijs in vergelijking met het schooljaar 2009-2010. In het schooljaar 2011-2012 ging het in totaal om circa 9.000 leerlingen¹. Toch is huisonderwijs in Vlaanderen nog steeds de uitzondering. De totale schoolbevolking in het reguliere leerplichtonderwijs bedroeg in het schooljaar 2011-2012 immers 855.782 leerlingen. Een meer zorgwekkende trend is dat in het schooljaar 2009-2010 in totaal slechts 27 leerlingen van de 12- tot 17-jarige leerlingen die aangaven individueel huisonderwijs te volgen (in totaal 615 leerlingen), een getuigschrift (eerste of tweede graad) of diploma (derde graad) bij de examencommissie behaalden. Vergeleken met het totale aantal 12- tot 17-jarige leerlingen huisonderwijs gaat het om 4,39%^{2,3}.

Deze tendens trok de aandacht van het Vlaamse Parlement, de kinderrechtencommissaris en de media. Er werden vragen gesteld over

de mate waarin de rechten van het kind in een dergelijke situatie nog worden gewaarborgd. Ook wanneer kinderen noodgedwongen het reguliere onderwijssysteem verlaten (in het kader van bijzondere jeugdzorg, ziekenhuisscholen, ...) stelde deze vraag zich.

Om het recht op kwaliteitsvol onderwijs voor elk kind te waarborgen achtte de Vlaamse Overheid het noodzakelijk om de regelgeving bij te sturen. De nieuwe regelgeving op huisonderwijs werd van kracht vanaf 1 september 2013.

Een duidelijke definitie van huisonderwijs

Huisonderwijs kan georganiseerd worden in individueel verband, maar ook privéscholen vallen onder het stelsel van huisonderwijs. In dat geval spreekt men van collectief huisonderwijs. Tussen deze twee uitersten zijn heel wat tussenvormen mogelijk, zoals bijvoorbeeld een feitelijke vereniging van ouders die huisonderwijs organiseert of bekostigt voor een beperkte groep kinderen. De decreetgever vond het niet opportuun om voor elke vorm van huisonderwijs een aparte regeling uit te werken maar heeft ervoor geopteerd om huisonderwijs 'negatief' te definiëren: elke vorm van onderwijs wordt gevat, die buiten het onderwijs valt dat door één van de Belgische gemeenschappen wordt erkend, gefinancierd of gesubsidieerd.

Huisonderwijs is het onderwijs dat verstrekt wordt aan leerplichtigen van wie de ouders beslist hebben om hen **niet** in te schrijven in een door de Vlaamse Gemeenschap, Franse Gemeenschap of Duitstalige Gemeenschap erkende, gefinancierde of gesubsidieerde school of centrum.^{4, 5, 6}

De keuze voor huisonderwijs, een weloverwogen beslissing

Ondanks het feit dat het merendeel van de ouders bewust en weloverwogen kiest voor huisonderwijs en dit op een constructieve manier vormgeeft, bestaat er ook een groep ouders die minder doorzacht over deze keuze heen gaat of zelfs het systeem misbruikt (bv. om in de loop van het schooljaar op vakantie te kunnen gaan of om spijbelgedrag te camoufleren). Tot voor de aanpassing van de regelgeving kon de overstap van regulier onderwijs naar huisonderwijs op om het even welk moment in het schooljaar plaatsvinden, wat onbezonnen beslissingen en potentieel misbruik in de hand werkte.

Om dit te voorkomen, werd een uiterste instapdatum ingevoerd. Indien ouders en jongeren voor de optie huisonderwijs kiezen, brengen ze de Vlaamse Overheid op de hoogte uiterlijk op de derde schooldag van het schooljaar waarvoor ze huisonderwijs organiseren of bekostigen. Het tijdstip waarop het huisonderwijs moet worden aangemeld stemt overeen met het tijdstip waarvoor de inschrijvings- en aanwezigheidsgegevens moeten worden doorgezonden door de reguliere scholen in het kader van de leerplichtcontrole. De vroege aanmelding laat ook toe aan de onderwijsinspectie om tijdig en adequaat te reageren indien het huisonderwijs niet voldoende kwalitatief is (zie verder).

Slechts in uitzonderlijke gevallen kan toch nog voor huisonderwijs gekozen worden in de loop van het schooljaar. Een eerste uitzondering bestaat er voor minderjarigen die pas in de loop van het schooljaar op ons grondgebied aankomen. Op vraag van de Vlaamse



Onderwijsraad (Vlor) is een tweede afwijking toegevoegd voor minderjarigen die in de loop van het schooljaar naar het buitenland gaan, maar wel nog gedomicilieerd blijven in het Vlaams Gewest of het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Een derde afwijking is mogelijk mits toestemming van een centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB). Het CLB kan een afwijking toestaan nadat mogelijke alternatieven (zorgboerderijen, time-out, ...) uitgeput of niet geschikt zijn voor de betrokken leerplichtige en het zich bereid toont om de situatie verder op te volgen. Via een amendement bij de goedkeuring van de nieuwe regelgeving in het Vlaamse Parlement is de derde uitzondering versoepeld. Het amendement heeft als doelstelling om de overstap naar het huisonderwijs in de loop van het schooljaar vlotter te laten verlopen. Het centrum voor leerlingenbegeleiding kan na voldoende informatie door de ouders een gemotiveerd bezwaar indienen binnen de 10 werkdagen.

Controle op de leerplicht: verklaring van huisonderwijs

In het kader van de controle op de leerplicht moeten de ouders die kiezen voor huisonderwijs ook een verklaring van huisonderwijs indienen. Naast de persoonsgegevens van de ouders, de leerplichtige en de persoon die het huisonderwijs zal geven (indien deze verschilt van één van de ouders), polst de verklaring van huisonderwijs naar

de taal waarin het huisonderwijs zal worden verstrekt, de periode wanneer het huisonderwijs zal plaatsvinden, de onderwijsdoelen die met het huisonderwijs worden nagestreefd, de afstemming van het huisonderwijs op de leerbehoeften van het kind, en de leermiddelen die zullen gebruikt worden voor het huisonderwijs. Deze gegevens die ook decretaal werden ingeschreven, waren gegevens die vóór de nieuwe regelgeving ook al op vrijwillige basis werden opgevraagd aan ouders van wie de kinderen huisonderwijs volgden. Door deze vragenlijst verplicht te maken wil de overheid de ouders bewust doen nadenken over hoe ze het huisonderwijs willen vormgeven. Bovendien doet de onderwijsinspectie op basis van deze gegevens een risico-inschatting van de kwaliteit van het huisonderwijs. De gevallen waarin de inschatting van de kwaliteit van het huisonderwijs het laagst is, worden prioritair bezocht door de onderwijsinspectie (zie verder).

Controle op de kwaliteit van het verstrekte huisonderwijs

De inhoudelijke toetsing van de kwaliteit van het onderwijs dat door de ouders of een niet-erkende onderwijsinstelling verstrekt wordt, was vóór de wijziging van de regelgeving erg beperkt. De minimale vereisten die door de Leerplichtwet en het decreet basisonderwijs aan het huisonderwijs opgelegd worden zijn de volgende:

- *het onderwijs is gericht op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene;*
- *het onderwijs bevordert het respect voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind zelf en van anderen.*

Op basis daarvan was het voor de inspectie zeer moeilijk om de inhoud van het verstrekte onderwijs effectief te beoordelen. Door de vage criteria was een onvoldoende moeilijk te motiveren. Wat de onderwijsinspectie kon doen was niet meer dan een zéér marginale toetsing. De vraag naar het beschermen van het recht van de jongere op kwalitatief onderwijs, rees hier terecht.

Naar aanleiding van het decreet van 25 april 2008 tot vaststelling van de voorwaarden om te kunnen voldoen aan de leerplicht buiten het onderwijs georganiseerd of gesubsidieerd door de Franse Gemeenschap, oordeelde het Grondwettelijk Hof dat het, *“teneinde de kwaliteit van het huisonderwijs te bewaken, toegelaten is om na te gaan of het verstrekte onderwijs redelijkerwijs van dien aard kan worden beschouwd dat het hetzelfde kennisniveau bereikt als datgene dat zou voortvloeien uit de toepassing van de basisvaardigheden en eindtermen. Het studieniveau kan volgens het Hof gecontroleerd worden door de gelijkwaardigheid van het verstrekte en overgebrachte onderwijs te toetsen aan een referentiesysteem dat de basiscompetenties uiteenzet die afhankelijk van de leeftijd uitgeoefend en beheerst moeten worden aan het eind van elke (leeftijdsgebonden) fase omdat ze noodzakelijk zijn voor de sociale integratie en voor de voortzetting van de studies.”*

Deze rechtspraak opende nieuwe mogelijkheden om in Vlaanderen de kwaliteit van het huisonderwijs effectiever en efficiënter op te volgen. Jongeren die huisonderwijs volgen moeten zich nu op vaste tijdstippen inschrijven bij de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap en deelnemen aan de examens:

- Ten laatste in het schooljaar waarin een kind 11 jaar wordt voor 1 januari, moet het zich inschrijven bij de examencommissie basisonderwijs, tenzij het kind werd geboren in 2002, dan moet het zich ten laatste inschrijven in het schooljaar waarin het 12 jaar wordt voor 1 januari.
- Een kind dat verplicht ingeschreven is, ten laatste in het schooljaar waarin het 13 jaar wordt voor 1 januari, moet het getuigschrift basisonderwijs behalen via de examencommissie basisonderwijs.
- Ten laatste in het schooljaar waarin een kind 15 jaar wordt voor 1 januari, moet het zich inschrijven bij de examencommissie secundair onderwijs. De regeling wordt voor het eerst van toepassing op de leerlingen die geboren werden in het jaar 2002.
- Voor kinderen die verplicht ingeschreven zijn, ten laatste binnen het schooljaar waarin een kind 16 jaar wordt, moet het minstens het getuigschrift van de 1ste graad secundair onderwijs behalen via de examencommissie secundair onderwijs.

Aanbieders van huisonderwijs vangen bot bij het Grondwettelijk Hof

Een aantal aanbieders van huisonderwijs, onder wie een aantal Joodse privéscholen, dienden een klacht in tegen de nieuwe regelgeving en vroegen aan het Grondwettelijk Hof om deze te schorsen en/of te vernietigen. Zij beargumenteerden onder meer dat hun vrijheid van onderwijs, het recht op onderwijs van hun kind, het gelijkheidsbeginsel of hun vrijheid van erediens en meningsuiting zouden geschonden zijn door de nieuwe maatregelen. Het Grondwettelijk Hof volgde evenwel het standpunt van de Vlaamse Overheid.

De keuzevrijheid van de ouders moet in die zin worden geïnterpreteerd dat zij rekening houdt met het hogere belang van het kind en zijn grondrecht op onderwijs en de naleving van de leerplicht. Bovendien kan de noodzaak om te waken over de naleving van de leerplicht de gemeenschappen ertoe brengen controlemechanismen in te voeren die het mogelijk maken na te gaan dat alle kinderen daadwerkelijk onderwijs krijgen waardoor aan de leerplicht wordt voldaan, om hun recht op onderwijs te waarborgen. In plaats van de vrijheid van onderwijs aan te tasten, stellen de examens van de examencommissie de ouders en leerkrachten integendeel in staat het niveau van het onderwijs dat zij verstrekken of laten verstrekken, alsook de gehanteerde pedagogische instrumenten, te evalueren en eventueel aan te passen. Dat in het examenprogramma van de examencommissie de eindtermen een referentiekader zijn, heeft niet tot gevolg dat de verstrekkers van huisonderwijs enkel nog een welbepaalde inhoudelijke leerstof zouden kunnen aanbieden die louter op die eindtermen is geënt.

Zoals de vrijheid van onderwijs, is ook vrijheid van meningsuiting in het onderwijs niet absoluut, aldus het Hof. Zij moet zich immers verzoenen met het recht op onderwijs van de kinderen en met het doel de geest van de kinderen open te stellen voor het pluralisme en de verdraagzaamheid, die essentieel zijn voor de democratie.

Het Hof eiste wel van de Vlaamse Overheid om de inwerkingtreding voor het secundair onderwijs uit te stellen. De overheid heeft de inwerkingtreding nu zo georganiseerd dat de nieuwe regels pas voor het eerst hun effect zullen hebben voor kinderen die geboren zijn in het jaar 2002

Als een kind zich te laat inschrijft, of als het niet slaagt na 2 pogingen, dan is het verplicht om zich in te schrijven in een erkende, gefinancierde of gesubsidieerde school.

Daarnaast blijven ouders die kiezen voor huisonderwijs onderworpen aan een controle door de onderwijsinspectie. Deze controles worden steekproefsgewijs uitgevoerd. Wordt de kwaliteit binnen hetzelfde schooljaar voor de betrokken leerling tweemaal op rij ondermaats bevonden of wordt de controle van de onderwijsinspectie geweigerd, dan dient de leerling onmiddellijk in een erkende, gesubsidieerde of gefinancierde school van één van de drie gemeenschappen in België ingeschreven te worden. De leerling in kwestie moet bovendien minimum 12 maanden in deze school ingeschreven blijven en voldoen aan de leerplicht. Dit laatste om in het belang van de leerling een zekere stabiliteit in het onderwijsproces te garanderen.

Conclusie

De nieuwe regelgeving trad in werking op 1 september 2013 maar de verplichting om zich in te schrijven voor en deel te nemen aan de examens van de examencommissie zal pas voor het eerst van toepassing zijn voor kinderen die geboren zijn in het jaar 2002. De Vlaamse Overheid treedt daarmee in het kielzog van de Franstalige Gemeenschap die enkele jaren geleden de regels inzake huisonderwijs op een gelijkaardige manier verstremde. Ze is ervan overtuigd hiermee het recht op onderwijs van kinderen die huisonderwijs volgen beter te kunnen waarborgen. Ondanks heel wat tegenkanting van sommige aanbieders van huisonderwijs, bevestigt het Grondwettelijk Hof de Vlaamse Overheid in haar overtuiging (zie kader).

Meer informatie over huisonderwijs vind je hier:

- <http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/faq/huisonderwijs/>
- Examencommissie basisonderwijs: <http://www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/examencommissie/>
- Examencommissie secundair onderwijs: <http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/examencommissie/>

Andy THOELLEN

Adjunct van de directeur
Afdeling Horizontaal Beleid
Departement Onderwijs en Vorming
E-mail: andy.thoelen@ond.vlaanderen.be

NOTEN

1. Ondanks het feit dat de regelgeving terminologisch geen onderscheid maakt, kan huisonderwijs zowel individueel worden georganiseerd (door de ouder van het kind) als in collectief verband (privéschool al dan niet gebaseerd op een zekere rechtsvorm). Binnen het collectief huisonderwijs kan verder onderscheid gemaakt worden tussen scholen die onderwijs organiseren dat door de Vlaamse Gemeenschap als niet gelijkgesteld met of als gelijkwaardig aan door haar erkend onderwijs wordt beschouwd, en privéscholen waarvoor dat wél het geval is (bv. Europese scholen,...). In het totaalcijfer van 9.000 leerlingen zijn de leerlingen die in deze laatste groep van privéscholen onderwijs volgen, niet opgenomen.
2. In deze gegevens zijn alleen leerlingen opgenomen die jonger zijn dan 18 jaar. Er zijn ook heel wat jongeren die huisonderwijs volgen maar zich pas na het schooljaar waarin ze als 17-jarige geteld worden, inschrijven voor de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap, of 17-jarigen die de intentie hebben om later een diploma te behalen via het volwassenenonderwijs.
3. Vlaamse Overheid, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi). *Huisonderwijs evaluatie 2008-2009 en 2009-2010*. Brussel.
4. Ook het onderwijs dat op dit ogenblik wordt verstrekt in bepaalde instellingen of centra ressorterend onder de bijzondere jeugdbijstand en federale detentiecentra wordt gelijkgeschakeld met huisonderwijs.
5. Kinderen die onderwijs volgen in één van de volgende scholen vallen ook onder het stelsel van huisonderwijs: 1° Europese scholen; 2° Internationale scholen die door het International Baccalaureate (IB) te Genève geaccrediteerd zijn; 3° Internationale scholen waarvan de studiebewijzen, na een gelijkwaardigheidsonderzoek door het Agentschap voor Kwaliteit in het Onderwijs, als gelijkwaardig worden beschouwd; 4° Scholen gelegen in het buitenland. Deze kinderen zijn evenwel uitgezonderd van de verplichting om een verklaring van huisonderwijs in te dienen en om zich in te schrijven voor en deel te nemen aan de examens van de examencommissie.
6. Huisonderwijs mag niet verward worden met onderwijs aan huis voor langdurig zieke kinderen.
7. Arresten van het Grondwettelijk Hof van 9 juli 2009 en 29 oktober 2009 (arresten nrs. 107/2009 en 168/2009).

10 jaar Gelijke Onderwijskansenbeleid

Over de rol en betekenis van de Lokale Overlegplatforms (LOP's)

Katrien DE BOYSER, Gil THYS en Veerle VAN DE VELDE

In 2012 was het tien jaar geleden dat het Gelijke Onderwijskansendecreet, en daarmee ook de Lokale Overlegplatforms, het daglicht zagen. Sindsdien is er heel wat veranderd in dat landschap. Van vreemde eend in de bijt op lokaal niveau ontptopten de LOP's zich in het Vlaamse onderwijslandschap tot overlegfora waar er ruimte kwam voor een groeiend vertrouwen tussen lokale partners en waar heel wat - ook structurele - acties werden gerealiseerd in functie van gelijke onderwijskansen. In wat volgt, leest u over het parcours van deze overlegplatforms. Naast de blik achteruit, werpen we deze vervolgens ook vooruit: hoe ziet men de (verdere) toekomst van deze fora? Waar liggen de uitdagingen, waar de kansen?

Situering

Met het Decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK I-decreet) werd in 2002 een nieuwe vorm van lokaal overleg geïnstalleerd. Vanuit het beleid was de overtuiging gegroeid dat voor het lukken van de GOK-doelstellingen meer nodig was dan centrale richtlijnen, en dat men verder zou komen via overleg met en tussen alle lokale betrokkenen. Actief overleg dus binnen een duidelijk decretaal kader. Dat gaat in de eerste plaats uiteraard de onderwijswereld zelf zijn, maar ook de belangengroepen en de onderwijsgebruikers zijn daarvoor nodig. Een aantal aspecten waren op dat moment redelijk onbekend en/of ongewoon.

- Het overleg werd verplicht in zowel het basis- als het secundair onderwijs. Niet overal, maar zeker in regio's die gekenmerkt zijn door een sterke kansarmoedeproblematiek en/of opvallend veel schoolse achterstand. De gemeenten uit het toenmalige SIF (Sociaal Impulsfonds)¹ zaten daar automatisch bij, andere gemeenten werden na ruim overleg toegevoegd. In sommige gevallen werden meerdere gemeenten geclusterd in één LOP. In totaal ging het om 70 LOP's: 41 in het basisonderwijs en 29 in het secundair.
- De deelname aan het overleg was niet langer vrijblijvend zoals in het non-discriminatieoverleg dat voordien min of meer gelijklopende thema's behandelde. De partners die een directe rol hebben in de onderwijsverstrekking (schoolbesturen, directies, besturen en directies van CLB's) zijn verplicht aanwezig. Andere sectoren met een indirecte rol als ondersteuner van vooral zwakkere sociale groepen (schoolopbouwwerk, de integratiesector, onthaalbureaus) worden eveneens uitgenodigd. Ook de belangengroepen (ouders, onderwijspersoneel, de leerlingen, de socio-culturele en de socio-economische sector, verenigingen die etnische minderheden groeperen, verenigingen waar armen het woord nemen) worden uitgenodigd. De gemeente is ook aanwezig in een adviserende rol.
- Het (verplichte) overleg was en is niet vrijblijvend: de overheid bepaalt een aantal thema's waarrond overleg en actie moet opgezet worden en de beslissingen die in het LOP genomen worden, zijn bindend. Die thema's liggen in het verlengde van wat het GOK-

decreet als geheel beoogt en worden als volgt gedefinieerd:

1. het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen en dit voor het basisonderwijs, voor zover mogelijk, in een school in hun buurt;
2. het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie;
3. het bevorderen van sociale mix en cohesie;
4. voor het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad, daarnaast ook de bescherming van de gelijke onderwijs- en inschrijvingskansen van Nederlandstaligen en het behoud van het Nederlandstalige karakter van het door de Vlaamse Gemeenschap gefinancierd of gesubsidieerd onderwijs.]

Om deze doelstellingen te realiseren krijgt het LOP een aantal concrete opdrachten:

1. het opmaken van een omgevingsanalyse inzake ongelijke onderwijskansen binnen het werkingsgebied. De participanten van het lokaal overleg leveren daartoe de noodzakelijke kwantitatieve en kwalitatieve gegevens;
2. het maken van afspraken inzake het nastreven van de in artikel 1.3, eerste lid, bedoelde doelstellingen;
3. het maken van afspraken inzake de opvang, het aanbod en de toeleiding van leerlingen naar het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers [[en de opvolging van gewezen anderstalige nieuwkomers in het gefinancierd of gesubsidieerd onderwijs]]¹;
4. het herberekenen van de relatieve aanwezigheid van leerlingen die beantwoorden aan ten minste één van de gelijke kansencategorieën in het werkingsgebied en het opdelen van het werkingsgebied in deelgebieden;
5. het maken van afspraken inzake de uitoefening van de bemiddelingsbevoegdheid;
6. het maken van afspraken over het hanteren van gezamenlijke inschrijvingsperiodes;
7. het maken van afspraken over de toepassing van de voorrangregels, inzonderheid afspraken over het effectief voorzien in de scholen betrokken bij het lokaal overlegplatform van een voorrangrecht voor leerlingen die beantwoorden aan de gelijke kansencategorieën;

8. het maken van afspraken over de communicatie over het inschrijvingsbeleid van de scholen;
9. het vastleggen van de criteria en de procedures volgens dewelke scholen voor secundair onderwijs de inschrijving van een elders definitief uitgesloten leerling kunnen weigeren;
10. het ontwikkelen van instrumenten om dubbele inschrijvingen te voorkomen;
11. het maken van afspraken over het verhogen van de kleuterparticipatie;
12. het uitwerken van aanvullende bepalingen over het positieve engagement van ouders ten aanzien van de onderwijstaal.

Een lokaal overlegplatform kan beslissen om bijkomende opdrachten op te nemen.

De Vlaamse Regering kan bijkomende opdrachten toewijzen aan de lokale overlegplatforms.

- De praktische werking van een LOP wordt geregeld via een zelf opgesteld huishoudelijk reglement.
- Het LOP wordt voorgezeten door een lokaal gekozen voorzitter. Hij is vertrouwd met het ruime onderwijsveld maar zetelt niet in een schoolbestuur en is geen personeelslid van één van de betrokken scholen, scholengroepen, scholengemeenschappen of centra voor leerlingenbegeleiding. De voorzitter ontvangt een onkostenvergoeding.
- Om de werkzaamheden van het LOP vlot te laten verlopen, wordt door de onderwijsadministratie een contingent van 27 LOP-deskundigen aangesteld. Die zorgen voor de noodzakelijke administratieve en organisatorische ondersteuning.
- De lokale LOP-vertegenwoordigers worden ondersteund vanuit hun koepelorganisaties. Daartoe wordt door het Ministerie van Onderwijs en Vorming voorzien in een – inmiddels ingekrompen – contingent van “begeleiders diversiteit”.

De opstart...

Hoewel aan de opstart van de LOP's zeer ruim overleg voorafging, was het niet eenvoudig om op elke plaats een LOP geïnstalleerd te krijgen.

- Het verplichte karakter van het overleg werd op een aantal plaatsen niet erg gewaardeerd. Op verschillende plaatsen was overleg op zich al een innovatie. Niet zelden werd de onwennigheid verklaard met de opmerking dat dit nu de eerste keer was dat alle scholen en schoolbesturen samen aan tafel zaten. Zelfs scholen die tot dezelfde onderwijskoepel behoren, bleken dikwijls nauwelijks of hoogstens erg beperkte onderlinge contacten te onderhouden.
- De clustering van verschillende gemeenten stuitte soms op onbegrip op het terrein: er waren in de dagdagelijkse praktijk te weinig onderlinge linken waardoor de opgelegde samenwerking als te “geforceerd” ervaren werd. In 2006 werden daarom een aantal correcties doorgevoerd.
- De geografische omschrijving van een LOP-gebied kwam en komt niet altijd overeen met het werkgebied van de organisaties die in dat LOP vertegenwoordigd zijn. Dat leidde ertoe dat sommige organisaties (o.a. CLB's, schoolbesturen) in meerdere LOP's een vertegenwoordiging moeten opnemen; wat dan weer aanleiding geeft tot klachten over de werkdruk. Door de uitgebreide samenstelling is het moeilijk om hieraan een passende oplossing te

geven: elke wijziging die voor de ene organisatie beter uitvalt zou dan weer in het nadeel uitdraaien van een of meer andere.

- Er heerste op verschillende plaatsen wantrouwen omdat het initiatief vanuit de overheid kwam. Men vermoedde verborgen bedoelingen die te maken zouden kunnen hebben met nog onbekende beleidsplannen of twijfelachtige controleaspecten. Dat er een deskundige “uit Brussel” aanwezig was, zwenfelde aanvankelijk de achterdocht bij sommige LOP-vertegenwoordigers nog aan. Via het ontwikkelen van eigen initiatieven ging men gaandeweg beseffen dat de lokale autonomie hier meer kansen kreeg en werden die mogelijkheden ook gebruikt.
- Dat het LOP weinig eigen (financiële) middelen heeft, bleek vooral in de startfase een hinderpaal. Met de ontwikkeling van eigen initiatieven – vaak ook in samenwerking met het lokaal beleid – groeide de overtuiging dat lokale samenwerking veel mogelijk maakt.
- De praktische doelstellingen waren niet voor iedereen meteen duidelijk. Dat vertaalde zich in heel wat LOP's in ellenlange onderhandelingen over de punten en komma's van het huishoudelijk reglement. Men interpreteerde dat dikwijls niet als een instrument om de werkzaamheden vlot en transparant te laten verlopen. Er was hier en daar ook enige achterdocht vanuit de vrees dat het LOP zou interveniëren in de pedagogische aanpak van de scholen.
- De aanwezigheid in het LOP van organisaties die men niet kende, droeg ook al bij tot onwennige en soms ronduit afwijzende reacties. Bovendien veranderde de verhouding: waar de school vroeger gewoon was om beroep te doen op een organisatie enkel als men dit zelf nodig achtte, werd nu een overleg op gelijke basis verwacht. Dat leidde er vaak toe dat de ad hoc-samenwerking na wat zoeken, omgebogen werd tot een gezamenlijke aanpak met overleg tussen gelijkwaardige partners.
- Een aantal partners (uit het onderwijsveld) zijn verplicht om aanwezig te zijn in het LOP. De anderen bepalen zelf of ze – om verschillende redenen – al dan niet willen deelnemen. Dat leidde zeker in de aanvangsfase her en der tot ongenoegen/onbegrip. Het leek voor sommige “onderwijspartners” alsof zij enkel plichten hadden, terwijl het voor de anderen allemaal vrijblijvend bleef. LOP-beslissingen zijn bindend en men vroeg zich o.a. af of die enkel in één richting (i.c. het onderwijs zelf) zouden gelden.
- Sommige partners hadden van meet af aan veel overlegervaring. Voor hen was dit een zoveelste platform waarin ze hun rol te spelen hadden. Hun vergadervaardigheden stonden soms ver af van de wat onwennige positie van andere deelnemers aan de LOP-werking die meer vertrouwd zijn met informeel overleg. Sommige organisaties konden – bij gebrek aan (professioneel) personeel - nauwelijks afgevaardigden voor de LOP's vinden. Dat leidde wel eens tot frustraties aan beide kanten.
- De LOP's verschillen onderling sterk qua aantal participanten. Zeker in grootsteden als Antwerpen en Brussel was het zoeken naar hanteerbare procedures om tot een aangepaste en efficiënte overlegstructuur te komen.
- De LOP-deskundigen komen uit verschillende sectoren. Sommigen waren zeer vertrouwd met de onderwijswereld: zij hebben een beroepsverleden als directeur, leraar, CLB-medewerker... Anderen komen uit de welzijnswereld, de socio-culturele sector of de onderzoekswereld. Ook voor hen was het soms zoeken naar een gepaste aanpak; zeker als men ook niet echt vertrouwd was met de hen toegewezen LOP-regio's.

- De koepelorganisaties die hun vertegenwoordigers in de LOP's ondersteunen, moesten ook wennen aan de nieuwe situatie; met vaak nieuwe mensen of mensen in een nieuwe rol. Ook hier was het niet altijd gemakkelijk om een gemeenschappelijke lijn te bepalen aan de ene kant, en om tegelijk voldoende zicht te krijgen op de dikwijls heel verscheiden lokale situaties. Dat na een paar jaar fel geknipt werd in het aantal "begeleiders diversiteit" die waren toegewezen aan de koepelorganisaties om hun vertegenwoordigers in de LOP's te ondersteunen, zorgde voor ongenoegen en beperkte de praktische werking van deze begeleiders.

... en de evolutie

De samenwerking werd in de meeste LOP's tot stand gebracht vanuit de combinatie van een aantal factoren:

- De (verplichte) omgevingsanalyse bracht vaak situaties en verbanden aan het licht die de interesse wekten.
- Er groeide inzicht in de mogelijkheden die een gezamenlijke aanpak konden bieden. De samenwerking met bepaalde "niet-onderwijspartners" kreeg daardoor soms een nieuw elan en/of werd in een nieuw kader geplaatst
- Initiatieven als werken aan kleuterparticipatie vertrokken van gezamenlijk ervaren noden. Afwezigheden en vaak te laat komen bv. zijn zaken waarmee alle scholen geconfronteerd worden en waar ze allemaal een oplossing voor zoeken. Gaandeweg groeide op verschillende vlakken het inzicht dat bepaalde problemen (spijbelen, armoede, aanpak van taalachterstand, ...) samenhangen en dat samen werken aan oplossingen loont.
- Verschillende voorzitters zijn geoefend in het leiden van overleg. Hun aftastende rol, gekoppeld aan zinvolle voorstellen en initiatieven, leidde tot gezamenlijke bereidheid om lokaal relevante thema's aan te boren.
- Het simpele feit dat er in vele gemeenten voor het eerst, en met alle scholen en directe betrokkenen, een algemene vorm van overleg rond onderwijs was, opende de weg naar dialoog met het lokale beleid.
- De groeiende rol die vanuit het centraal beleid aan de LOP's wordt toegekend (vb. advies FLOB, maken van afspraken over inschrijvingsrecht), maakt het noodzakelijk om lokaal niet aan de kant te blijven staan. Wie een vinger in de (lokale) pap wil hebben moet dus mee aan het overleg.
- Met de verdere verfijningen aan het inschrijvingsrecht kregen de LOP's er nog een aantal extra verplichte taken bij. Vooral in grotere LOP's heeft dit een erg bepalende invloed op de aard van de activiteiten. Hun activiteiten worden voor een erg groot deel bepaald door de inschrijvingsagenda en de zorgen om de ontwikkeling en de uitvoering van de aanmeldingsprocedures.

LOP's en resultaten

Tien jaar LOP-werking doet de vraag rijzen wat deze LOP's bereikt hebben.

Vaak worden resultaten dan gedefinieerd in termen van een structurele verbetering van de **onderwijspositie** van sociaal-zwakkere leerlingen in ons onderwijs. Deze vraag is terecht maar valt niet eenvoudig te beantwoorden. De LOP-werking is immers niet het enige instrument dat wordt ingezet om deze doelstelling te berei-

ken. Extra werkingsmiddelen en omkadering voor de scholen met veel GOK-leerlingen, het inschrijvingsrecht en de Commissie inzake Leerlingenrechten, het flankerend onderwijsbeleid... zijn maar voorbeelden van andere instrumenten die worden ingezet om dezelfde doelstelling te bereiken. De effecten van al deze instrumenten op de onderwijspositie van de sociaal-zwakkere groepen kan maar gemonitord worden via ruim opgezet en langlopend effectevaluatieonderzoek. Tot op heden maakte de LOP-werking weinig of geen deel uit van dergelijk onderzoek.

Daarnaast moet er ook op gewezen dat LOP's sterk **subsidiar** werken en vanuit heel **verschillende startposities**. LOP's werken subsidiair aan ander lokaal onderwijsoverleg in de regio en aan andere reeds lopende initiatieven/projecten inzake gelijke onderwijskansen. Ook de partners waarmee LOP's samenwerken, wordt bepaald door de lokale sociale kaart die voorhanden is en verschilt van regio tot regio. Afhankelijk van de knelpunten die een omgevingsanalyse van de lokale gelijke onderwijskansen blootlegt, verschillen ook de inhoudelijke klemtonen van een LOP-werking. Het verdient daarom enige voorzichtigheid om LOP's met eenzelfde meetlat te beoordelen.

Kan dan helemaal niets gezegd worden over de **resultaten** van tien jaar LOP-werking?

Uiteraard niet en hiervoor kan onder andere worden verwezen naar de LOP-jaarverslagen die worden gepubliceerd op de website van AgODi (www.agodi.be).

- Op het vlak van **omgevingsanalyses**, neemt het aantal vragen vanuit de LOP's naar beschikbaarheid van gegevens en naar professionele ondersteuning almaar toe. Steeds meer LOP's zoeken bij de opmaak van hun omgevingsanalyses ook samenwerkingen met derden op (gemeenten, provincies...).
- Onder druk van een stijgend aantal **anderstalige nieuwkomers** nemen steeds meer LOP's ook het initiatief om gegevens te verzamelen en te interpreteren over de instroom, spreiding en doorstroom van deze nieuwkomers in het onderwijs. Ze gaan ook afspraken maken over de opvang, het aanbod en de toeleiding van deze leerlingen naar het onthaalonderwijs. LOP's zijn sterk vragende partij naar meer wetenschappelijk onderzoek over de uitkomsten van het onthaalonderwijs om op basis van deze resultaten hun inspanningen nog beter te kunnen richten.
- Op het vlak van het **inschrijvingsrecht** zijn de inspanningen van de LOP's afgelopen jaren vooral gericht geweest op het transparanter maken van het inschrijvingsbeleid van de scholen. Hier zijn vooral afspraken gemaakt over het melden van capaciteiten en volverklaringen aan de LOP's, het installeren van gemeenschappelijke inschrijvingsperioden en het voeren van gemeenschappelijke communicaties over het inschrijvingsbeleid van de scholen.
- Wat betreft **kleuterparticipatie** worden in samenwerking met Kind en Gezin jaarlijks acties ondernomen naar niet-ingeschreven vier- en vijfjarigen in het onderwijs. Heel wat LOP's hebben ook sterk geïnvesteerd in het opzetten van lokale netwerken rond kinderopvang en opvoedingsondersteuning. Inhoudelijke acties concentreerden zich vooral op het bevorderen van een vlotte overgang kribbe-school en van een kwalitatieve participatie aan het kleuteronderwijs (het belang van op tijd komen, regelmatig aanwezig te zijn...).

Op de vraag of LOP's hebben bijgedragen tot meer **sociale mix** en een meer evenredige verdeling van sociaal-zwakkere leerlingen in de scholen, dan is het antwoord genuanceerd.

- In heel wat LOP's zijn er inspanningen geleverd op het vlak van zowel een actief toelidingsbeleid van ouders naar de scholen als van een actief toelatingsbeleid vanuit de scholen. Het transparanter maken van het inschrijvingsbeleid van de scholen en hierover samen en helder communiceren, zijn initiatieven die binnen dit opzet kunnen gesitueerd worden. Sommige LOP's werken daarnaast ook samen met initiatieven als "School in zicht" of "Samen naar school"; andere LOP's ontwikkelen zelf soortgelijke initiatieven.
- Als de inspanningen rond sociale mix ook worden afgemeten aan het aantal LOP's dat afspraken maakte om - vooraf aan de vrije inschrijvingen - een voorrangperiode voor sociaal-zwakkere of sociaal-sterkere leerlingen te organiseren (afhankelijk of de school veel of weinig sociaal-zwakkere of sociaal-sterkere leerlingen telde), dan zijn de resultaten beperkt. Minder dan 10 op 70 LOP's maakte gebruik van deze voorrangregeling. LOP's gaven volgende redenen op om van deze regeling geen gebruik te maken:
 - sociaal-zwakkere leerlingen zijn moeilijk te overtuigen om zich, vroeger dan de andere leerlingen, in te schrijven in een school (komen meestal als laatsten);
 - inschrijven tijdens een voorrangperiode voor sociaal-sterkere of sociaal-zwakkere leerlingen, heeft een stigmatiserend karakter (iedereen ziet dan tot welke sociale groep de leerling behoort);
 - als er geen capaciteitsproblemen zijn in de school, wordt de zinvolheid van het vroeger inschrijven van sociaal-zwakkere of -sterkere groepen als instrument voor sociale mix in vraag gesteld.
- Samengevat: de voorrangregeling voor GOK- en niet-GOK-leerlingen wordt door heel wat LOP's ervaren als een artificieel instrument dat niet op maat van deze groepen is toegesneden.
- De LOP's basisonderwijs in Gent en Brussel die wel gebruik maakten van deze voorrangregeling, wijzen echter op positieve resultaten inzake sociale mix (zie o.a. Kavadias² en Verhaeghe³).

Vanaf de inschrijvingen voor schooljaar 2013-2014 zijn scholen gelegen in het werkingsgebied van een LOP verplicht om te werken aan een meer evenredige verdeling van sociaal-zwakkere groepen in de scholen van hun LOP-regio. Alle LOP-scholen zijn verplicht om gebruik te maken van een voorrangregeling waarbij vooraf twee contingenten worden bepaald voor de gelijktijdige inschrijving van sociaal-zwakkere en -sterkere leerlingen.

Deze contingenten zijn gericht op het verkrijgen van een evenredige verdeling van sociaal-sterkere en -zwakkere groepen in de LOP-scholen.

Ook met dit systeem valt echter te verwachten dat de sterkste effecten zich zullen manifesteren in LOP-regio's met capaciteitsproblemen; in de andere regio's zullen de effecten sterk afhankelijk blijven van succesvolle toelidingsacties van ouders naar de scholen. Ook in regio's met capaciteitsproblemen en waar de keuzevrijheid van ouders overeind blijft, is het afwachten of ze hun kinderen ook effectief zullen inschrijven in een school die hen vanuit een aanmeldingsprocedure is toegewezen.

Positief is alleszins dat, in gemeenten met capaciteitsproblemen en waar lokale "taskforces" deze problemen in kaart brengen en verder opvolgen, er positief wordt samengewerkt met de LOP-werking. Onder regie van de gemeenten zien we dat bij het bespreken van plannen over woonuitbreidingsgebieden, er eindelijk ook thema's op tafel komen als sociale mix, scholenaanbod en vervoersproblematiek.

LOP's ge-SWOT: een open blik naar de toekomst

Op de studiedag over '10 jaar LOP's' (georganiseerd door AgODi op 15 maart 2013) boog een panel van geëngageerde professionele krachten in diverse LOP's zich over de sterktes/zwaktes en kansen/bedreigingen voor LOP-werkingen vandaag en morgen. Uit de opgemaakte SWOT-analyse⁴ halen we de belangrijkste vaststellingen.

De vragen 'Waar liggen de sterktes en zwaktes van de LOP's, waar hun kansen en wat stelt hen voor problemen?' zorgt voor een eerste belangrijke vaststelling, met name dat de LOP's niet onder één hoed(je) te vangen zijn. Hoe een LOP de uitdagingen rond gelijke onderwijskansen in het lokale onderwijslandschap kan aangaan, hangt af van heel wat **actoren en factoren**: het engagement van de deelnemers aan de LOP-tafel, de manier waarop de LOP-voorzitter zijn of haar taak invult, de LOP-deskundige, de lokale context, in welke mate scholen in concurrentiepositie tegenover elkaar staan, hoe men het LOP percipieert en zo meer. Dat laatste – de perceptie – hangt ook samen met wie de analyse maakt: iemand die enkel deel uitmaakt van een werkgroep of van de Algemene Vergadering zal het LOP anders ervaren, dan wie intensief participeert aan verschillende werkgroepen en vergaderingen van het LOP.

Waar moeten de LOP's in de toekomst verder op inzetten? (sterktes/opportunities)

(De) LOP's als lerende netwerken

Een verdienste van de LOP-werking is dat het lokale onderwijsveld doorheen de netwerkvorming en gemeenschappelijke initiatieven **kennis en ervaringen kan delen**. Dat kan leiden tot een hogere betrokkenheid en verbondenheid tussen niet-onderwijspartners en onderwijspartners, en tussen onderwijspartners onderling. Daardoor ontstaat een veel ruimer lokaal draagvlak voor de LOP's, en komt er ruimte voor open communicatie.

Netwerking binnen de LOP's blijft een kernopdracht voor een goede werking van de LOP's en het is tegelijk een opportuniteit om de bestaande netwerken verder te versterken door ze goed te onderhouden, en uit te breiden waar mogelijk. De netwerking **tussen de LOP's** onderling groeit ook met mondjesmaat – bijvoorbeeld tussen de LOP's die met een aanmeldingssysteem werken of die belangrijke onderlinge leerlingstromen kennen in het gewoon of buitengewoon onderwijs. Men ziet heel wat mogelijkheden om de krachten te bundelen en uitwisseling over de LOP-grenzen heen te ontwikkelen. De knelpunten zijn onderling herkenbaar en ze houden niet op te bestaan aan de grenzen van een LOP-gebied. Bepaalde afspraken zijn dan weer beter en gemakkelijker op kleinschaliger niveau te maken (zoals over aanmeldingsmodaliteiten: dit beslist men best op gemeentelijk niveau).

Leren over (de impact van) **kansarmoede**, het herkennen, en er beter mee kunnen omgaan, ziet men in veel LOP's als een sterkte.

Door ook met doelgroeporganisaties aan tafel te zitten, ontstaat er meer begrip en verwerft men kennis over hoe het is om in armoede te moeten leven en opgroeien, en ontwikkelt men een gevoeligheid om met gezinnen in armoede om te gaan.

LOP's ontwikkelen ook relevante, zinvolle **initiatieven** en 'producten'. Het recept om daartoe te komen? Volgens de LOP-leden: samen eraan werken, in kleine stapjes vooruitgaan, langzaam aan, in consensus zodat het draagvlak blijft groeien en de vertaalslag kan gerealiseerd worden tot op de klasvloer. Soms zijn die instrumenten of publicaties vooral lokaal inzetbaar, andere zijn meer te veralgemenen en verspreidbaar, wat meteen ook bovenlokaal een meerwaarde biedt.

LOP's geven beleidsimpulsen op school-, lokaal en regionaal niveau

Het werken met omgevingsanalyses objectificeert wat er leeft in het lokale onderwijslandschap en heeft niet zelden een invloed op het **beleid** van de scholen. Scholen in LOP's merken dat zij vaak sterker geïnformeerd zijn rond beleidsontwikkelingen en de implicaties daarvan. Men ziet het ook als een sterkte als in het LOP kan meegedacht worden over (lokaal en LOP) -beleid en ook dat men via het LOP een inbreng kan hebben naar het Vlaamse beleidsniveau. Verschillende 'LOP-signalen' kregen al een vertaling in beleidsinitiatieven (zie AgODi, 2014)

De uitvoering van het decreet rond het flankerend onderwijsbeleid en de (verplichte) adviesfunctie van de LOP's in de strategische meerjarenplanning van de gemeente, stimuleert de partners om hierover mee na te denken. Dit versterkt de wisselwerking tussen wat door het LOP en wat door de stad wordt geïnitieerd en ontwikkeld.

Een veld met geëngageerde actoren ...

Opvallend is de pluin die **deskundigen en geëngageerde voorzitters** op de hoed mogen steken namens de deelnemers. De synergie tussen beide kan zeer krachtig werken. Omgekeerd: zonder geëngageerde LOP-leden zouden de LOP's niet meer dan een praatbarak zijn. Afspraken kunnen pas hun uitvoering krijgen met het engagement van de individuele LOP-leden. Als dat er niet is, kan het LOP niets uitvoeren.

Een belangrijke opportuniteit ligt volgens heel wat LOP's in de **vertaling van acties naar de klasvloer**. De leerkracht in de klas blijft nog altijd een zeer cruciale (f)actor als het over de realisatie van gelijke onderwijskansen gaat. Daarom verwijzen de LOP's ook naar de lerarenopleiding: het is een must dat toekomstige leerkrachten een bril en handvatten krijgen om – nog beter en met nog meer deskundigheid - met armoede en diversiteit in de klas om te gaan. In de praktijk werken heel wat LOP's ook al samen met hogescholen en lerarenopleidingen, maar een structurele inbedding van het gelijke onderwijskansenperspectief doorheen de opleiding strekt tot aanbeveling..

En waar kijken we best voor uit? (zwaktes-bedreigingen)

De LOP-werkingen kennen ook een aantal structurele zwaktes.

Op het LOP-niveau zelf ziet men dat er veel gebeurt en dat de resultaten er doorgaans komen op basis van **vrijwillig engagement**. Dat

is positief maar het betekent ook dat het werk vaak komt te liggen bij de deskundige en een beperkt aantal geëngageerde LOP-leden, en dat de continuïteit daarmee niet altijd verzekerd is. En wat als er geen vrijwillige trekkers zijn? Vaak zijn er hoge verwachtingen tegenover de zeer beperkte inzet van middelen en personeel. Daarnaast blijft er een spanningsveld in het feit dat er een groep (de onderwijspartners) verplicht aanwezig is, en dit bij een andere (de niet-onderwijspartners) op basis van vrijwilligheid is. Afspraken die men in consensus maakt, kunnen krachtig zijn maar tegelijk blijft het doorgaans bij een vorm van gentlemen's agreements (omdat ze te weinig geformaliseerd en niet echt afdwingbaar zijn). Het LOP is een instrument voor overleg, om afspraken te maken die door de individuele leden kunnen worden uitgevoerd: individueel engagement kan een sterkte zijn maar ook een zwakte. LOP's hebben ook niet de juridische structuur om projecten met middelen en personeel aan te sturen.

Een andere zwakte is hierboven al genoemd, namelijk dat sommige **niet-onderwijspartners** minder aanwezig zijn in het LOP. De oorzaak daarvan ligt vaak bij het vrijwillig karakter van hun engagement – niet enkel in het LOP, maar ook in hun eigen vereniging. Zij kunnen zich niet altijd vrijmaken) en/of de discussies en het jargon waarin die gevoerd worden zijn voor hen een ver-van-mijn-bedshow (bijvoorbeeld als het over de techniciteit van inschrijvingsbeleid gaat).

De snelheid van de **terugkoppeling** van voorstellen en afspraken van de vertegenwoordigers van geledingen in het LOP naar de achterban hangt ook af van verschillende factoren. Dat gebeurt vaak wel, soms niet, soms traag waardoor een en ander sterk vertragend kan werken op de besluitvorming en op de uitvoering daarvan. Dat leidt soms tot frustraties bij wie sneller vooruit wil. LOP's groeien hierin. Ook de communicatie naar ouders en leerlingen over wat er in het LOP beslist is, kan veelal beter. Een voorbeeld van waar dat wel goed lukt, is in de communicatiecampagnes rond het nieuwe inschrijvingsbeleid.

Voldoende capaciteit (of voldoende plaats op school voor de vraag) in het lokale onderwijslandschap is een sine qua non voor gelijke onderwijskansen. Deze voorwaarde is in hoe langer hoe meer steden en gemeenten niet meer gerealiseerd of dreigt dit in de toekomst te worden. Door het gebrek aan plaatsen in de centra van grotere steden - waar vaak veel kansarme gezinnen wonen – wordt de keuzevrijheid de facto beperkt, wat de ongelijkheid van de onderwijskansen in de hand werkt. Maatschappelijk sterkere ouders kunnen zich gemakkelijker verplaatsen om hun kind elders school te laten lopen, maar wat met het recht op onderwijs van wie dit niet kan? Soms zien ouders zich zelfs genoodzaakt om de instap van hun kleuter uit te stellen omdat er helemaal geen aanbod overblijft binnen haalbare afstand. De dubbele contingentering in het inschrijvingsbeleid biedt een sociale correctie op het capaciteitsprobleem maar daarbij wordt verondersteld dat kansarme ouders hun kind tijdens de voorrangperiode inschrijven. Dit is nog te vaak niet het geval omdat ze niet voldoende bereikt worden door bestaande communicatiekanalen, omdat ze de taal onvoldoende machtig zijn, of omdat ze de negatieve gevolgen van 'niet tijdig' inschrijven of aanmelden onvoldoende kennen. Kansarme gezinnen die (vaker) verhuizen, kunnen in de (nieuwe) buurt waar ze gaan wonen vaak niet meer zeker zijn van een plaats op school. Verder geeft men aan dat ook de lokale context (in termen van een wissel van de politieke wacht)

bedreigend kan zijn: bestaande initiatieven op de scheidingslijn tussen onderwijs en welzijn die ondersteunend werken voor gezinnen en scholen sneuvelen hier en daar bij besparingen of door het leggen van nieuwe politieke prioriteiten.

Daarnaast is het feit dat er niet overal een LOP is een minpunt: men dreigt hierbij te evolueren naar een ontwikkeling in verschillende snelheden op lokaal niveau.

Tot slot staat ook de samenwerking met de begeleiders-diversiteit⁵ die doorgaans als zeer positief wordt ervaren op de helling omdat zij in een onzekere positie (blijven) verkeren.

Besluiten

De LOP's zijn na tien jaar nog moeilijk weg te denken uit het onderwijslandschap en uit de lokale overlegstructuren in de meeste gemeenten. Ze bewijzen dagelijks hun nut en we zien gestaag de uitbreiding groeien in de materies waarin ze minstens een lokale adviserende rol opnemen. Middelen om zelf grote taken uit te voeren ontbreken, en dat is wellicht ook niet echt nodig. Er is een sterke tendens waarbij steeds meer lokale besturen zich tot het LOP wenden voor het aftoetsen van beleidsbeslissingen en vragen om advies rond prioriteiten. Omgekeerd stellen meer en meer participanten in de LOP's vast dat ze via dit kanaal op de lokale besluitvorming kunnen wegen. De lokale context zorgt ook voor verschillen in de mogelijkheden en realisaties tussen de LOP's onderling.

Het LOP is geen doel op zich, het is bedoeld als instrument om via lokaal overleg de gelijke onderwijskansen te stimuleren. Met de nadruk op lokaal gedragen prioriteiten en het engagement om die tot stand te brengen en uit te voeren. Het LOP treedt ook niet in de plaats van de participanten, het zorgt (enkel) voor overleg tussen alle instanties die een invloed kunnen hebben op wat in het onderwijs gebeurt. Dat zijn in de eerste plaats de scholen. Om de andere participanten voldoende betrokken te houden moeten ook hun prioriteiten voldoende aandacht krijgen. De samenwerking tussen (aanpalende) LOP's kan leiden tot regionale afspraken. Dat kan voor alle betrokkenen – en zeker voor de ouders - meer transparantie opleveren in bijvoorbeeld inschrijvingsmateries.

Dat bepaalde participanten lokaal niet aanwezig zijn of niet kunnen deelnemen omwille van tekort aan personeel (met tijd en engagement) is een bedreiging voor het ruimere opzet. Wil het LOP geen licht uitgebreide onderwijsraad zijn, dan zal men moeten zoeken naar voorwaarden en middelen om een ruimere inbreng te garanderen. Aanzetten daartoe kunnen komen van de participerende organisaties, ze kunnen ook gestimuleerd worden door de professionele vergadertechnieken binnen het LOP zelf. Om in zijn opzet te slagen, moet het LOP voldoende ruimte krijgen. In de eerste plaats van de eigen participanten. Maar daarnaast ook vanuit de centrale overheid die erover moet waken dat er voldoende ruimte en stimulansen (door bijvoorbeeld begeleiders-diversiteit) geboden worden. De nadruk die in sommige LOP's noodgedwongen is komen te liggen op de inschrijvingsmateries mag er niet toe leiden dat daardoor de andere terreinen op de achtergrond raken. Inschrijvingsrecht is een primaire bekommernis en zal dat ook blijven. Maar er moet voldoende ruimte blijven voor andere werking.

De LOP's bieden tot slot ook de overheid een krachtig instrument om te horen wat aan de basis leeft (en dat waar mogelijk in rekening te brengen bij de besluitvorming). Samenwerking tussen de LOP's met andere diensten (inspectie, beleidsvoorbereidende instanties,...) is daarom aangewezen. Het belang van die koppeling met het centrale onderwijsbeleid betekent meteen dat een LOP geen pure lokale aangelegenheid kan zijn, maar dat er een beleidsadviserende rol weggelegd blijft die de lokale context overstijgt. Er zijn veel gemeenten die niet binnen een LOP-gebied vallen. Geld blijkt dat dit als een gemis ervaren wordt en dat vanuit (aanpalende) gemeenten minstens om aansluiting gevraagd wordt op bepaalde deelwerkingen. Het lijkt nuttig om deze mogelijkheden verder te onderzoeken.

Katrien DE BOYSER*, Gil THYS & Veerle VAN DE VELDE*****

* LOP-deskundige – 0473.36.04.17

** gewezen LOP-deskundige – 0475.52.37.14

*** stafmedewerker AgODi, Koning Albert II Laan 15, 1210 Brussel - 02 553 92 07 / 0473 938 936

NOTEN

1. De ontwerp-overeenkomst van steden met de Vlaamse overheid tot verbetering van de leef- en omgevingskwaliteit. Die beleidsovereenkomsten of convenants moesten het resultaat zijn van een compleet nieuwe bestuurscultuur in de steden en gemeenten, waarbij samenwerking tussen OCMW, gemeentebestuur en lokale actoren voorop staan.
2. Kavadias D. (2010) *Mate van segregatie in het basisonderwijs in Brussel. Hutchens segregatie-index en schieffheid segregatie index.*, LOP BaO Brussel, 9 juni 2010, intern document, 5 p.
3. Verhaeghe J.P. (2005) *Voorrangregelingen voor GOK- en niet-GOK-leerlingen in het basisonderwijs. Een discussietekst*, LOP BaO Gent, 24 oktober 2005, 12 p.
4. SWOT-analyse is een analysetechniek die voor een bepaald thema of organisatie een overzicht geeft van de interne en externe strategische aspecten zoals de sterkten en zwakten (intern) en de kansen en bedreigingen (extern). Het is een instrument dat vaak gebruikt wordt bij keuzeprocessen en strategische planning.
5. Begeleiders-diversiteit ondersteunen en begeleiden onder coördinatie van de VLOR (Commissie Diversiteit en Gelijke Onderwijskansen) de vertegenwoordigers van hun organisaties in de Lokale Overlegplatforms en werken mee om de engagementsverklaring over diversiteit in het leerplichtonderwijs te implementeren

Pleidooi voor een oplossingsgerichte aanpak binnen het onderwijs

Nathalie LAMBRECHT

Steeds vaker worden we geconfronteerd met leerlingen die gedragsmoeilijkheden vertonen, uitgebluste leerkrachten, moeilijke thuissituaties,... Hoe kan het lijden van deze leerlingen, leerkrachten en ouders zo snel mogelijk verlicht worden? Hoe kunnen zij hun resources ontdekken en gebruiken bij het oplossen van hun problemen? Het oplossingsgericht model biedt een antwoord op deze vragen. In dit artikel worden de opvattingen en uitgangspunten van het oplossingsgericht model verkend en worden er enkele nuttige instrumenten aangereikt.

Essentiële uitgangspunten van een oplossingsgericht model

In het oplossingsgericht model worden een aantal uitgangspunten (Isebaert, 2007) gehanteerd die een efficiënt en succesvol therapeutisch proces garanderen. Dit zijn de belangrijkste.

- 1. De klasse van de problemen behoort niet tot de klasse van de oplossingen**
De analyse van het probleem of conflict is niet nuttig om tot oplossingen te komen. De analyse van het doel en de oplossing(en) van de leerling is dat juist wel.
- 2. De leerling is de (co)expert**
De leerling bepaalt zelf het doel en de weg om dat doel te bereiken. Uiteraard spreken we hier over een haalbaar, nuttig en werkbaar doel. Het moet bovendien concreet en in positieve termen omschreven worden.
- 3. Wat niet stuk is, moet je niet maken**
Wat een leerling als positief ervaart, moet in stand gehouden worden. Hierbij is het belangrijk om datgene dat reeds goed gaat, te bekrachtigen en te gebruiken voor verdere analyse.
- 4. Als iets werkt, doe er meer van**
Stimuleer datgene wat werkt, het kan gebruikt worden om verder op te bouwen. Kleine oplossingen kunnen leiden tot grote veranderingen.
- 5. Als iets niet werkt, doe iets anders**
Soms is het een kwestie van "trial and error". Dingen die niet werken worden overboord gegooid om vervolgens iets nieuws, iets heel anders te proberen.

Acht stappendans

De acht stappendans (van Dongen & Denters, 2010) (Cauffman, 2007) wil een leidraad zijn die het interactieproces tussen de leerkracht en de leerling structureert en richting geeft. Omdat elke situatie anders is, zijn de stappen vrij te combineren; de volgorde wordt louter bepaald door wat op dat moment het nuttigst lijkt.

1. Contact leggen

Voor een goede onderwijskracht geldt dat "een goede werkkrelatie de motor van verandering is". Toon interesse in de leerling, wees authentiek en betrokken. Probeer de taal (algemeen- visueel- auditief- kinetisch) van de leerling te spreken, dit geeft hem het gevoel dat je hem echt begrijpt. Het begin van een goed gesprek bestaat erin dat de leerkracht zich realiseert dat de leerling zeker een goede reden heeft voor het (ongewenst) gedrag, ondanks alle negatieve consequenties.

2. De context verhelderen

Omgevingsfactoren bepalen in grote mate hoe iemand dingen waarneemt en interpreteert. Aldus treedt elk probleem in een zekere context op. Door oog te hebben voor datgene wat zich afspeelt rondom het probleem, kunnen er enerzijds hulpmiddelen en bruikbare elementen gevonden worden en anderzijds kan indien nodig, de context aangepast worden.

3. Doelen bepalen

Bij het bepalen van een doel wordt geprobeerd om de aandacht van de leerling te richten op datgene wat in de plaats van het probleem moet komen. De leerling stelt zich een gewenste toekomst voor en visualiseert deze toekomst.

Een doel moet bij voorkeur in positieve, concrete en haalbare gedragstermen omschreven worden, dit maakt de weg om de doelen te bereiken zichtbaarder.

➤ Instrument: nuttigheidsvraag (komt verder uitgebreid aan de orde)

4. Hulpmiddelen aanspreken

Vaak ontstaat een probleem als een leerling de gebruiksaanwijzing van zijn hulpmiddelen, resources kwijt is. Vanuit deze werkhypothese is het de opdracht van de leerkracht om de leerling te helpen die gebruiksaanwijzing te (her)ontdekken, om van daaruit opnieuw eigen oplossingen te (re)construeren (Le Fevere de Ten Hove, 2007).

Resources kunnen gevonden worden door aandacht te hebben voor de krachten en sterktes van een leerling en oog te hebben voor wat (nog) goed gaat, ondanks de problemen.

5. Uitzonderingen zoeken

Er zijn steeds situaties waarin het probleem zich niet, minder of anders voordoet. In die situaties vertoont de leerling uitzonderingen, daar schuilt het begin van de oplossing. Uitzonderingen zijn momenten waarop de leerling zijn resources gebruikt en waar hij -meestal onbewust- keuzes maakt.

Het oplossingsgerichte model gaat bij keuzevrijheid uit van de samenhang tussen de waarneming van de realiteit, het toekennen van betekenissen en het gedrag (Isebaert, 2007). Leerlingen nemen de realiteit waar en verlenen er tijdens de waarneming zelf betekenis aan. Deze betekenissen vormen de basis voor hun gedrag. Als leerlingen de indruk hebben niets anders te kunnen, vast te zitten in beperkende betekenisverleningen, dan zijn er ook weinig alternatieven voor hun gedrag en zijn ze belemmerd om hun leven vorm te geven. Door het concretiseren van uitzonderingen wordt de keuzevrijheid hersteld; alternatieven voor de betekenisverlening en voor het gedrag worden in beeld gebracht.

6. Complimenteren

Door als leerkracht complimenten te geven aan de leerling worden de oplossingen en resources die de leerling reeds gebruikt gevaloriseerd en dit door een 'expert'. Dit versterkt het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling extra en creëert bovendien een coöperatieve werkrelatie. Het opbouwen van deze positieve sfeer bevordert de samenwerking en het vertrouwen waardoor de leerling gemotiveerd is en meer inzet zal tonen om te veranderen.

7. Differentiatie aanbrenge

Leerlingen hebben vaak de neiging om in zwart-wittermen te denken: het is allemaal goed of allemaal slecht, maar dit is uiteraard niet reëel. In werkelijkheid gaat het het ene moment wat beter, dan weer wat slechter. Door de leerling te wijzen op deze nuances kan hij zijn probleem gedifferentieerder waarnemen. Dit helpt om stapsgewijs te werken naar een oplossing en het beoogde doel te bereiken.

- Instrument: schaalvraag, continueringsvraag (komt verder uitgebreid aan de orde)

8. Toekomstprojecties maken

- Door het maken van toekomstprojecties kan een leerling zich een gewenste toekomst voorstellen en deze concreet beschrijven. In die gewenste toekomst bevinden zich de oplossingen voor huidige problemen. Toekomstprojecties induceren een selffulfilling prophecy: de leerling richt zijn aandacht op de oplossing met als gevolg dat de oplossing wordt uitgelokt (Le Fevere de Ten Hove, 2007). Instrument: mirakelvraag (komt verder uitgebreid aan de orde)

Nuttige oplossingsgerichte instrumenten

In het oplossingsgericht model worden een aantal instrumenten, vraagtechnieken (Isebaert, 2007) (Le Fevere de Ten Hove, 2007) gehanteerd. Deze helpen leerlingen hun positieve eigenschappen te ontdekken en te gebruiken om oplossingen te formuleren en hun doelen te bereiken.

1. Nuttigheidsvraag

Een eerste stap op weg naar samenwerking is het stellen van

de nuttigheidsvraag: *“Wat moeten we nu bespreken zodat het nuttig voor je is?”*

“Wat moet er veranderen, wil je kunnen zeggen dat het nuttig was om hiernaartoe te komen?”

Bij deze vragen moeten leerlingen zelf bedenken wat ze willen bereiken en mogen ze zelf hun doel(en) bepalen. Daarna kan er samen met de leerkracht naar oplossingen gezocht worden.

2. Probleem versus beperking

Om een werkbare werkrelatie te bekomen is het fundamenteel om met leerlingen te bespreken of hun situatie een probleem of een beperking betreft.

Een beperking is per definitie niet oplosbaar en dus geen zinvol gespreksonderwerp bij het zoeken naar oplossingen. Het is wel nuttig om met leerlingen op zoek te gaan naar resources die het mogelijk maken om op een constructieve manier met die beperking om te gaan.

Problemen daarentegen zijn situaties waarin verandering mogelijk is, waarvoor er oplossingen bestaan.

3. Schaalvraag

Schalen worden gebruikt om te bepalen hoe leerlingen zichzelf evalueren en waarderen, om hen vervolgens te stimuleren om een hogere waarde op de schaal te bereiken door de waarden te koppelen aan een aantal doelstellingen. Schalen visualiseren en concretiseren die informatie die voor de leerlingen belangrijk is. Zoals eerder vermeld, wordt er aan de hand van schalen met niveaus, dus met kleine tussenstappen, gewerkt zodat leerlingen niet vervallen in het zwart-witdenken.

Schalen kunnen veel verschillende vormen hebben en diverse doeleinden dienen, enkele voorbeelden:

- Schaal van vooruitgang

“Als op een schaal van 0 tot 10, nul het ogenblik is waarop het probleem zich voordoet en tien het moment dat het probleem is opgelost, waar sta je dan nu tussen 0 en 10?”- “Wat maakt dat je niet op 0 staat, wat doe je daarvoor?”- “Wat zou je anders doen op 0,5 of 1 niveau hoger? Hoe voel je je dan, wat zou je dan denken, hoe zou de situatie eruit zien, hoe zouden anderen reageren?”- “Wat is er volgens jou nodig om te kunnen zeggen: ik sta 0,5 of 1 trap hoger?”- “Wat is het kleinste stapje waaruit je kan afleiden dat je de goede kant op gaat?”

- Schaal van motivatie

“Als nul is: ik ben helemaal niet gemotiveerd om mijn doel te bereiken, en tien is: ik heb er alles voor over, waar sta je dan nu?”

- Schaal van geloof

“Als nul is: ik geloof er helemaal niet in dat ik mijn doel kan bereiken, en tien is: ik heb er het volste vertrouwen in dat ik het kan bereiken, waar sta je dan nu?”

De antwoorden die leerlingen geven, zijn per definitie goede antwoorden. De cijfers zijn als het ware metaforen, de focus ligt op wat er precies achter dat cijfer zit, niet op het cijfer zelf. Schalen zijn bijgevolg zeer dynamisch: ze veronderstellen beweging of verandering, waarbij de nadruk gelegd wordt op de concrete gedragingen die bij die beweging of verandering horen.

4. Continueringsvraag

Deze vraag helpt leerlingen kijken naar datgene dat goed gaat

en naar hun resources. Bovendien heeft ze een geruststellend effect: niet alles moet veranderen, niet alles is slecht.

“Je bent naar hier gekomen omdat je heel wat wil veranderen. Toch is het ook belangrijk om de dingen waarover je tevreden bent, die je goed vindt, te behouden. Wat wil je in je leven zo behouden zoals het nu is?”

5. Mirakelvraag

De mirakelvraag stelt leerlingen in staat om hun wensen en doelen concreet te beschrijven, het helpt hen bij het vormen van een toekomstperspectief.

“Mag ik je een vreemde vraag stellen? Stel je voor dat je deze avond gaat slapen en terwijl je slaapt gebeurt er een mirakel. Door dat mirakel zijn alle problemen waarvoor je naar hier bent gekomen opgelost. Omdat je sliep, weet je niet dat het mirakel heeft plaatsgevonden. Aan wat merk je het als je opstaat? Wat doe je anders? Wat zeg je anders? Wat denk je anders? Hoe merken anderen het?”

Door het stellen van open, positieve vragen (vragen die sterktes zichtbaar maken en ze benadrukken), richt je de blik van leerlingen in de richting van hun eigen oplossingen. Het stimuleert hen tot haalbare en realistische antwoorden die gelijktijdig doelen beschrijven.

6. Betekenisgeving

Zoals eerder besproken zijn keuzevrijheid, betekenisverlening en gedrag sterk met elkaar verbonden. Bij vastgelopen (negatief) gedrag hebben leerlingen vaak het gevoel dat ze met hun rug tegen de muur staan (beperkte betekenisverlening). Ze hebben de indruk geen keuze meer te hebben en zijn bijgevolg beperkt in hun handelingsbeslissing: ze zien maar één oplossing, één die hen of hun omgeving last bezorgt.

Door met hen te zoeken waarvoor hun (negatief) gedrag helpt, wat ze ermee bekomen, kan er gekeken worden naar andere comfortabelere oplossingen waarmee ze hetzelfde kunnen bekomen. Bovendien zullen veel leerlingen bij het creëren van een context met keuzemogelijkheden ervoor kiezen om hun negatief gedrag geheel of gedeeltelijk achterwege te laten. Ze hebben immers weer het gevoel de situatie onder controle te hebben.

Een aantal handelwijzen om de keuzevrijheid van leerlingen te stimuleren:

- zoeken naar alternatieve gewoontes (uitzonderingen);
- alternatieven suggereren, “goede” keuzes voorstellen;
- eenvoudige, kleine veranderingen voorstellen;
- consequenties van de keuze verduidelijken;
- toekomstprojecties stimuleren.

7. Observatieopdracht

Een nuttige techniek om beter zicht te krijgen op uitzonderingen is de observatieopdracht. Bij deze opdracht wordt de aandacht van de leerling gericht op gewenst en nuttig gedrag. Door de uitzonderingen zelf te observeren, wordt de leerling enerzijds gemotiveerd om dit gedrag vaker te stellen, anderzijds geeft het hem het gevoel reeds een vorm van controle te hebben over zijn probleem.

Volgende vragen kunnen beantwoord worden:

- *“Wanneer deed de uitzondering zich voor?”*
- *“Wat gebeurde er, hoe verliep het?”*
- *“Wat was de aanleiding?”*

- *“Wie was er aanwezig?”*
- *“Wat deed je anders, wat was er anders?”*
- *“Hoe slaagde je erin controle te hebben?”*

Omgaan met weerstand

Veel voorkomend in de beleving van leerkrachten is het gevoel dat een leerling tegenstribbelt, dwars ligt, niet wil meewerken. Deze niet-coöperatieve houding wordt weerstand genoemd.

In het oplossingsgerichte model gaat men ervan uit dat weerstand nuttige informatie oplevert: de voorgestelde actie is te moeilijk, niet de juiste, niet nuttig, het gaat te snel, er wordt iets belangrijks over het hoofd gezien, enz. Als een leerling weerstand vertoont, toont hij zijn eigenheid, laat hij zien wat hij wil en niet wil. Het is aldus belangrijk na te gaan wanneer en hoe de weerstand is ontstaan om deze vervolgens om te vormen tot medewerking (Le Fevere de Ten Hove, 2007). Dit kan door volgende vragen te stellen: *“Ik wil even bij je controleren of we wel de goede aanpak volgen”* of *“Ik begrijp dat deze aanpak niet de juiste is, welke aanpak zou nuttiger voor jou zijn?”*. Een voordeel hiervan is dat je de leerling heel serieus neemt en dit wordt altijd gewaardeerd. Jouw vragen geven hem namelijk de gelegenheid om te zeggen wat hem dwars zit.

Door anders (positief) naar weerstand te kijken, worden heel wat frustraties vermeden en kan er op een constructieve manier mee worden omgegaan.

Uitdagingen

Uiteraard hebben scholen die niet vertrouwd zijn met oplossingsgericht werken hun bedenkingen en opmerkingen. Men vindt de aanpak onrealistisch binnen de huidige schoolcultuur. Het zal dan ook een uitdaging zijn om deze vooroordelen los te laten.

Het omgaan met beperkingen, gesteld door wetten en regels, vormt een eerste uitdaging. Binnen het oplossingsgerichte model moeten leerlingen zelf hun doelen kiezen, alsook de weg om hun doelen te bereiken. Deze keuzevrijheid kent uiteraard zijn begrenzungen: bij het bepalen van doelen en het zoeken naar oplossingen zal het niet altijd mogelijk zijn deze visie strikt toe te passen omdat men beperkt wordt door schoolse regels of wetten. Het is bijgevolg belangrijk om op een positieve manier met deze beperking om te leren gaan en binnen de grenzen tot oplossingen te komen. Deze beperking is voor leerlingen een leerzaam hulpmiddel ter voorbereiding op de toekomst, want ook later in de maatschappij zullen ze zich aan wetten en regels moeten houden.

Een tweede grote uitdaging is het omvormen van klassieke straffen naar straffen waarbij men wenselijk gedrag stimuleert. Bij het geven van een klassieke straf wordt er gekeken naar een probleem dat zich voordeed in het verleden. Dit staat regelrecht tegenover de oplossingsgerichte visie waarbij de nadruk ligt op een oplossing voor de toekomst. Het is uiteraard niet realistisch om een aangenaam en veilig leer- en leefklimaat te creëren zonder ooit te straffen. Negatief gedrag moet gecorrigeerd worden. Bij het bepalen van de straf kan echter wel rekening gehouden worden met de oplossingsgerichte theorie. De straf moet dan aan twee elementen voldoen: enerzijds moet ze het wenselijk gedrag benoemen of nabootsen, anderzijds moet het een toekomstgerichte taak zijn waarbij de leerling kijkt naar hoe hij problemen in de toekomst kan voorkomen.

Een derde uitdaging ligt bij het omgaan met diagnoses. Volgens het oplossingsgerichte model is het stellen van een diagnose meestal overbodig, het is namelijk een beschrijving van het probleem en niet van de oplossing. Toch gaat men er bij het oplossingsgericht werken van uit dat de informatie die voortkomt uit een diagnose van belang kan zijn voor de begeleiding van de leerling (Pameijer, 2010). Het is soms noodzakelijk de beperkingen van een leerling te kennen om zijn sterke eigenschappen goed te kunnen gebruiken. Belangrijk hierbij is dat men de focus niet op de beperkingen legt, maar een houding aanneemt waarbij leerlingen niet onder- of overschat worden. De leerling mag in geen geval geïdentificeerd worden met zijn diagnose.

Ten slotte vormt de implementatie van het oplossingsgerichte systeem een vierde, misschien wel de grootste, uitdaging. In het onderwijs is men namelijk van oudsher gewend aan de klassieke probleemgerichte benadering. Het zal bijgevolg geen makkelijke klus zijn om leerkrachten te overtuigen van de effectiviteit van het oplossingsgerichte model. Het zal veel leerkrachten een onwennig gevoel geven om de verantwoordelijkheid bij de leerlingen zelf te leggen, hen zelf doelen te laten bepalen en werkwijzen te laten kiezen. Het veranderingsproces zal tijd nodig hebben en om het te doen slagen zullen leerkrachten aan den lijve moeten ondervinden welke voordelen het oplossingsgerichte model hen te bieden heeft.

Conclusie

Het is duidelijk dat een oplossingsgerichte aanpak in het onderwijs positieve effecten kan hebben voor zowel leerlingen als leerkrachten (Bartelink, 2013).

Het werken met de talenten en sterke eigenschappen van leerlingen, geeft leerlingen de kans zichzelf ten volle te ontplooiën op school, maar uiteindelijk ook in de maatschappij en doorheen hun hele leven. Bovendien geeft het hen zelfvertrouwen waardoor ze zich beter in hun vel voelen en liever naar school gaan. Het beleven van succeservaringen leidt daarnaast ook tot een grotere motivatie en een verbetering in prestaties (Cauffman, 2010).

Wat betreft de motivatie bestaat er een wederzijds effect: gemotiveerde leerlingen hebben een positief effect op de motivatie van de leerkracht en omgekeerd. Deze positieve spiraal zal bij zowel leerlingen als leerkrachten het welzijn verhogen (Pameijer, 2010).

Ik ben ervan overtuigd dat eens het model geïmplementeerd is, het veel voordelen zal opleveren. Om zover te komen is er eerst een investering nodig. Hopelijk kan deze bijdrage leerkrachten enthousiast maken om oplossingsgericht te werken in hun dagelijkse lespraktijk.

Nathalie LAMBRECHT

nathalielambrecht@hotmail.com

LITERATUUR

- Bartelink, C. (2013) *Wat werkt: oplossingsgerichte therapie?* www.nji.nl
- Bannink, F. (2011) *Oplossingsgerichte interventie in mediation*. Tijdschrift conflicthantering, nr. 3, pp. 21-24
- Cauffman, L. (2007) *Oplossingsgericht management & coaching*. Amsterdam: Boom
- Cauffman, L. & Dijk van, D. (2010) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Lemma uitgevers
- Dongen van, S. & Denters, H. (2010) *Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Frappant, nr. 42, pp. 4-5
- Garssen, B. (2009) *Passend onderwijs en oplossingsgericht werken*. www.impulsorganisatieadvies.nl
- Herpen van, M. (2008) *Duurzaam opvoeden en ontwikkelen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Isebaert, L. (2007) *Praktijkboek oplossingsgerichte cognitieve therapie*. Utrecht: De Tijdstroom
- Le Fevere de Ten Hove, M. (2007) *Korte therapie. Handleiding bij het 'Brugse model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Le Fevere de Ten Hove, M. & Callens, N. & Geysen, T. & Maene, W. (2007) *Survivalkit voor leerkrachten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Pameijer, N. & Beukering van, T. & Lange de, S. & Schulpen, Y. & Veire van de, H. (2010) *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe*. Leuven-Den Haag: Acco
- Wulp van der, D. (2008) *Oplossingsgericht werken in het onderwijs. Kinder- en jeugd-psychotherapie*, jrg. 35, nr. 3, pp. 50-61

Awel, ik zie het niet meer zitten

Elke DENYS

Behoorlijk wat jongeren die contact opnemen met de hulp- en informatielijn Awel geven aan dat ze kampen met suïcidale gedachten. Onderzoekers van de Eenheid voor Zelfmoordonderzoek gingen aan de slag met de belevingsinformatie uit deze gesprekken. Zo kregen we een beter beeld van wat er leeft bij deze jongeren.

Gekaderd

Luisteren én signaleren

Awel luistert naar kinderen en jongeren. De meer dan 180 vrijwilligers van onze hulp- en informatielijn bieden zowat dagelijks een anoniem luisterend oor via telefoon, chat, e-mail of forum. In 2013 voerden we 25.440 gesprekken met kinderen en jongeren. In 6% daarvan kwamen suïcidale gedachten of depressie aan bod. Bij de chat liep dit zelfs op tot 11%.¹ Naast het luisteren naar kinderen en jongeren, neemt Awel

de taak op zich om te signaleren naar de maatschappij van wat er bij hen leeft. Dit doen we enerzijds door het publiceren van onze jaarcijfers en de thema's die het meest aan bod komen. Anderzijds voeren we ook kwalitatieve analyses uit op onze gespreksverslagen.

Dat een zwaar thema als 'depressie en suïcidale gedachten' een plaats inneemt in onze top 10 van gespreksonderwerpen was voldoende reden om aan de Eenheid voor Zelfmoordonderzoek (EZO) van de UGent te vragen onze gespreksverslagen over dit thema grondig te analyseren.

Onderzoekers Eva Dumon en Ake Arnouts dompelden zich er heel 2013 in onder. De Vlaamse overheid voorzag in de nodige financiering.

550 bronnen

De EZO analyseerde 140 chatgesprekken, 192 forumberichten en 218 e-mails. Omdat de oproepers bij Awel anoniem zijn, is hun leeftijd vaak niet gekend. Wel is duidelijk dat het opvallend vaker meisjes zijn die Awel contacteren over het thema suïcide. Jongens vinden over het algemeen iets moeilijker de weg naar Awel, en al zeker als het over dit thema gaat.

De onderzoekers stelden globaal drie onderzoeksvragen voorop:

1. Welke factoren spelen een rol in de ontwikkeling van suïcidale gedachten, gevoelens en gedrag van jongeren?
2. In welke fase van het suïcidaal proces zitten jongeren die contact opnemen met Awel?
3. Hoe praten jongeren over zelfdoding?

In wat volgt geven we de belangrijkste resultaten van dit onderzoek² weer, aangevuld met de eigen interpretaties en bedenkingen van Awel.

"Ik ben bang van wat ik allemaal denk. Ik denk altijd na over zelfmoord, afsnijden, of iets anders. Ik ben waardeloos. Ik vind mezelf niets waard. Ik vind dat ik het niet verdien om te leven. Ik ben gewoon niet goed genoeg, in geen enkel opzicht. Ik ben zestien nu en heb deze problemen al enkele jaren. Ik wil niet meer naar een therapeut. Het kan misschien wel goed doen, maar ik zou het veel leuker vinden om het niet meer nodig te hebben. Ik maak me zorgen over alles. Ik ben bang om naar school te gaan, panikeer voor elke test en denk voortdurend dat mensen me niet mogen."

Stressoren en coping

"Ik wil in een ander gezin"

In de geanalyseerde gesprekken vermelden jongeren doorgaans meerdere stressoren. Het vaakst halen ze echter een moeilijke thuissituatie aan³ (36,7%). Soms houdt dit in dat ze een **moeilijke relatie met hun ouders** hebben. Dat kan gaan van een minder goede band tot situaties van geweld en misbruik. Andere keren gaat het eerder over de **relatie tussen de ouders** die moeilijk is. Jongeren vertellen over echtscheidingsproblematieken, maar bijvoorbeeld ook over een moeizame relatie met de nieuwe partner van de ouder. En tot slot vernoemen jongeren ook wel vaker een **psychische problematiek bij de ouder**. Alcoholmisbruik spant dan de kroon. Wat daarnaast opvalt is dat in het geheel van de geanalyseerde gesprekken ouders nauwelijks vernoemd worden als bron van steun (1,3%). Voor een groot aantal jongeren zitten de angst voor reacties en gevoelens van schaamte, het durven praten met de ouders in de weg. Tegelijk is 'er nog willen zijn voor familie' of 'het niet willen kwetsen van de ouders' voor een aantal jongeren een belangrijke reden om geen zelfdoding te plegen.

"Krasen is een manier om mij minder onzichtbaar, onbestaand en ongewenst te voelen."

Het belang van een goede ouder-kind relatie is nauwelijks te onderschatten. Het ontbreken ervan is dubbel pijnlijk. Een moeilijke thuissituatie is op zich stresserend voor jongeren. Daarnaast valt echter ook een bijzonder belangrijke bron van veerkracht weg. Een positieve hechting en opvoeding rusten het kind immers uit met zelfvertrouwen, hoop, een goed inzicht in eigen capaciteiten, vertrouwen in de ander, om er maar een aantal te noemen. Het positief omgaan met stress wordt voor deze jongeren dus bemoeilijkt.

De gegevens uit het onderzoek wijzen mogelijk ook in die richting: 34% van de jongeren doet aan automutilatie, tegenover 8% die er proberen mee om te gaan door over de problemen te praten. Andere strategieën die jongeren aanhalen zijn wenen (15%), een masker opzetten (8%), piekeren en opkroppen (5%). In het denken van deze jongeren valt het negatieve zelfbeeld op. Expliciete zelfhaat wordt aangevuld met een



uiterst negatief beeld van hoe anderen hen zien. Veel jongeren geven aan dat ze hopeloos, moedeloos en radeloos zijn. Ze voelen zich slecht en ongelukkig, maar ook eenzaam, alleen en onbegrepen. Ze hebben het gevoel bij niemand terecht te kunnen. Dit alles is echter niet geheel en alleen op het conto van ouders te schrijven.

“Alle dagen kwetsen er me mensen”

Deze jongeren vinden ook buiten de gezinscontext weinig sociale steun. Veel meer halen ze negatieve sociale relaties met leeftijdsgenoten aan. Een groot deel daarvan betreft situaties van **pesten**. Soms gaat het over pesten in het verleden dat tot op heden voor stress zorgt. Hier en daar gaat het over situaties van pesten die al meer dan een jaar aanslepen. Daarnaast vernoemen jongeren **conflicten met vrienden**, gaande van een kleine ruzie tot het afbreken van een vriendschap en **weinig of geen vrienden hebben**. Het is mogelijk dat deze jongeren net minder sociale steun gaan zoeken of vragen omwille van deze negatieve ervaringen. Ook dit is een pijnlijke vaststelling omdat jongeren ook aangeven dat het wél ervaren van sociale steun net een belangrijke beschermende factor tegen zelfdoding is. 10% vernoemt in de gesprekken vrienden of leerkrachten als steunfiguren.

“De druk op school wordt zwaarder en zwaarder en ook dat maakt alles nog veel moeilijker”

Daarbij aansluitend haalt slechts 1,8% van de jongeren aan dat een goede schoolsituatie voor hen beschermend werkt. Voor 18,2% is de school echter een bron van stress. Situaties van pesten vinden vaak in de schoolcontext plaats. Daarnaast ondervinden jongeren vooral problemen met slechte schoolresultaten en prestatiedruk. En ook wel wanneer ze van school dienen te veranderen of moeilijk aansluiting vinden bij medeleerlingen.

“Elke dag opnieuw komen er herinneringen terug van vroeger”

Uit het voorgaande is al mogen blijken dat het zich verbonden weten met betekenisvolle anderen, bijzonder belangrijk is voor het welbevinden van jongeren. Om het lijstje van stressoren te vervolledigen dienen we ook de verlieservaringen van zowat één vijfde van de jongeren te vermelden. Zij hebben een naaste verloren door **overlijden**, waarvan een belangrijk deel door zelfdoding. Ook het **verliezen van het contact** met een belangrijke naaste is ingrijpend voor een aantal jongeren. Zo'n verlieservaring kan erg traumatisch (geweest) zijn voor een jongere. Andere traumatische vroege levenservaringen betreffen de eerder vernoemde moeilijke thuissituaties en pesten in het verleden. In 8% van de gesprekken komt seksueel misbruik ter sprake, gaande van gedwongen of ongewenste aanrakingen tot verkrachting. Dit zowel binnen het gezin, als door leeftijdsgenoten.

Een hoog-suïcidale groep

Geen crisislijn?

Awel poneert zich niet als crisislijn. Onze missie luidt: “alle kinderen en jongeren kunnen ons anoniem contacteren over alles wat hen bezighoudt. We zijn er voor hen door te luisteren, mee te voelen en mee te denken.” Tegelijk blijkt uit dit onderzoek dat de jongeren die ons contacteren over het thema suicide een erg kwetsbare en vaak hoog-suïcidale groep vormen. Bijna 1 op de 5 jongeren uit de geanalyseerde gesprekken ondernam in het verleden een zelfmoordpoging. 12% van de jongeren hebben al concrete plannen gemaakt zichzelf te doden. Deze ‘planners’ vormen een grotere risicogroep. Ze staan al verder in het proces van suicidaliteit dan jongeren die enkel denken aan suicide.

Ze rapporteren vaker (meerdere) stressoren, een negatief zelfbeeld, een expliciete doodswens, weerstand tegen hulpverlening en een zelfmoordpoging in het verleden. Uit hun bedankingen blijkt echter dat het luisterend oor van Awel wel degelijk iets kan betekenen ook voor deze jongeren.

“Maar het heeft mij wel deugd gedaan sorry dat ik je tot last ben”

Wellicht klopt het dat de nieuwe media drempelverlagend zijn om over beladen en emotionele thema's te praten. Jongeren praten vlot over suicide via chat, e-mail en forum. Vaak geven ze in de eerste zin al aan dat ze denken over suicide. Dat ligt helemaal anders bij face-to-face contacten. In één op de vier gesprekken geven jongeren aan dat ze moeite ondervinden om te praten over hun suïcidale gedachten en gevoelens. Soms weten ze gewoon niet hoe ze hun problemen moeten uitleggen of hun emoties kunnen uiten. Anderen zijn bang voor de reacties en de stigma's die samenhangen met het zoeken van hulp. Schaamte houdt hen tegen om met hun ouders te praten. Nog anderen zijn bang de ouder te kwetsen of anderen hun tijd te verspillen. Zo valt het bijvoorbeeld ook wel in de chatgesprekken op dat jongeren zich vaak excuseren.

“De helft van mijn leven heb ik al verspild aan opnames en therapie”

In de gesprekken waarin hulpverlening aan bod komt, valt de geringe bereidheid van jongeren om professionele hulp te zoeken duidelijk op. Naast ‘geen hulp willen’, spelen ook vooral angst ten aanzien van hulpverlening en wantrouwen in hulpverlening een rol.

Van de jongeren die aangeven dat ze in het verleden al professionele hulp kregen, blijken er een opvallend aantal reeds in opname geweest te zijn (4,7% van de totale groep respondenten). 14% van de jongeren geeft aan in begeleiding te zijn op het moment dat ze Awel contacteren, veelal bij een psycholoog of therapeut, een klein aantal is in opname. Hun ervaringen zijn overwegend negatief. Ze hebben het idee of het gevoel dat de hulpverlening niet voldoende helpt. Soms hebben ze negatieve ervaringen omwille van doorverwijzing. Ook het wegvallen van een begeleiding die ze als steunend ervaren, ligt moeilijk. Dit kan de drempel naar een volgende stap in de hulpverlening verhogen. De kans is groot dat deze resultaten meer zeggen over de doelgroep die Awel bereikt dan over de professionele hulpverlening. Jongeren die zich wel geholpen en gesteund voelen door een professionele begeleider, voelen misschien minder de nood om ons te contacteren. Jongeren, die in een suïcidaal proces zitten, denken bovendien vaak in zwart-wittemen en zullen de hulpverlening daardoor misschien sneller als negatief ervaren.

Wat te doen?

“Mijn vraag is eigenlijk of ik er iets aan kan doen, en wat dat dan is?”

“Wat kan ik doen?” is wellicht de meest gestelde vraag aan Awel. Dat wordt ook in dit onderzoek bevestigd. Alsook het feit dat jongeren een concrete oplossing verwachten van de beantwoorder. De nood aan raad en tips is bij deze groep jongeren erg hoog. Zoals eerder aangegeven voelen ze zich vaak radeloos, moedeloos, hopeloos. Onze beantwoorders hebben soms het gevoel dat de vraag naar een concrete oplossing hen in een spanningsveld brengt. Ze willen de jongere graag vooruit helpen, maar vrezen dat het geven van een al te specifieke oplossing de zelfredzaamheid van de jongere ondermijnt. Onze visie is immers dat jongeren competent zijn, zelf stappen kunnen zetten. Bovendien is een eenvoudige oplossing ook zelden voor handen. Awel is volop be-

zig dit spanningsveld verder te onderzoeken en te ontdekken hoe we maximaal kunnen bijdragen aan de veerkracht van jongeren. Wat wel duidelijk is, is dat we moeten zorgen dat waar problemen niet op te lossen zijn, noch door de jongere, noch door Awel, we hen op zijn minst op weg zetten van effectieve emotiegerichte copingstrategieën.

Het zoeken van sociale steun, zoals ze die zoeken bij Awel, is daar één van. We moeten dus zorgen dat dit alvast een positieve ervaring vormt. We gaan ook steeds op zoek naar steunfiguren met de jongere. Uit dit onderzoek komt echter naar voor dat die sociale steun net is wat vaak ontbreekt voor deze groep jongeren. Ook doorverwijzing naar professionele hulpverlening is niet evident. Doorgaans houden jongeren er niet van doorverwezen te worden, ze voelen zich dan niet serieus genomen⁴. Maar uit de analyse blijkt daar bovenop ook de veelal negatieve houding of ervaring van deze jongeren met professionele hulpverlening. Het doet de vraag rijzen of er geen nood is aan een laagdrempelige, anonieme onlinehulplijn voor jongeren die op de tweede lijn kan werken. Hier kan dan ook in de nodige begeleiding voorzien worden, wat Awel op de nulde lijn niet kan bieden.

Meer gezinsondersteuning

Tegelijk moeten we erkennen dat de invloed van een hulplijn op het welzijn van een jongere, hoewel betekenisvol, toch eerder beperkt is. Een veel grotere invloedssfeer ligt bij de ouders. De onderzoekers pleiten ervoor meer te investeren in gezinsondersteuning. Ouders kunnen gesensibiliseerd worden om signalen van suicidale gedachten te herkennen. Ze kunnen hun kinderen ook de boodschap geven dat het oké is om zich niet goed te voelen en erover te praten. Daarnaast pleitte Awel al eerder⁵ voor het volgen van de aanbevelingen uit het IPOS-Scheidingsonderzoek⁶. De titel van hun fact-sheet 'Conflict is negatief, maar kinderen willen vooral meetellen na de scheiding!' is veelzeggend.

Een goed antipestbeleid

Het is jammer dat de problematiek van pesten vooral aandacht krijgt in de pers nadat een jongere zichzelf van het leven heeft beroofd. Het maatschappelijke debat laat even op om snel daarna terug te doven. Nochtans zijn een duidelijk beleid en een daadkrachtige aanpak bijzonder belangrijk. Beleidsmakers zouden zich volop moeten wijden aan het ontwikkelen van een visie en een actieplan voor de aanpak van pesten. Hiermee kunnen ze onder andere scholen motiveren en ondersteunen om de pestproblemen daar aan te pakken waar ze zich voordoen.

'Daadkrachtig' betekent overigens niet 'repressief'. Het onderscheid tussen pester en slachtoffer is lang niet zo eenduidig als vaak wordt voorgesteld. Beiden kunnen lijden aan een laag zelfbeeld. We verwijzen graag naar de visietekst⁷ die Gie Deboutte van het Vlaams Netwerk Kies Kleur tegen Pesten onlangs neerpende en die we ook vanuit Awel volop onderschrijven. 'Daadkrachtig' staat hier dan voor het ernstig nemen van de problematiek en voor het aangaan van de dialoog, het bespreekbaar maken en houden van het thema.

Doorbreken van stigma en taboe

Verder pleiten de onderzoekers voor meer campagnes en educatieve programma's specifiek gericht op jongeren. Deze zouden het stigma dat rust op het hebben van depressieve gedachten en gevoelens kunnen verminderen. Daarmee zou ook de weg geopend worden voor het praten over problemen en het zoeken van hulp.

Uit het onderzoek blijkt onder andere dat leerkrachten een belangrijke bron van steun kunnen vormen voor suicidale jongeren. Daarom lijkt het ook aangewezen in het bijzonder zorgleerkrachten en leerlingbegeleiders meer te trainen in het herkennen van signalen van en het

omgaan met suicidale jongeren. Ook het bevorderen van sociale vaardigheden onder jongeren is een belangrijke piste.

"Je bent zeer erg bedankt om te willen luisteren en mij een andere weg aan te tonen, nu moet ik er zelf nog iets mee gaan doen en wie weet komt het normalere leven dan wel tot me."

De suïcidecijfers voor jongeren in Vlaanderen liggen te hoog. Iedere suïcide is er één teveel. "Vlaamse vrouwen van 15 tot 29 jaar hebben het 5de hoogste suïcidecijfer in Europa. [...] Ook Vlaamse mannen van die leeftijd plegen relatief vaak suïcide in vergelijking met Europese landen."⁸ Door dit onderzoek hopen we bij te hebben gedragen aan een beter inzicht in wat jongeren beweegt tot het overwegen of plegen van zo'n drastische daad. We geloven dat heel wat actoren aan de slag kunnen met wat jongeren ons verteld hebben en kijken ernaar uit op zijn minst een aantal van de geformuleerde aanbevelingen werkelijkheid te zien worden.

Elke DENYS

Stafmedewerker studiedienst
Awel vzw - Henegouwenkaai 29 bus 10
1080 Brussel - 02 534 37 43
info@awel.be - <http://www.awel.be/>

Jongeren die denken over zelfdoding kunnen contact opnemen met

- de zelfmoordlijn op het nummer 1813, www.zelfmoord1813.be
- Awel op het nummer 102, www.awel.be



NOTEN

1. Je kan onze jaarcijfers nalezen op <http://www.awel.be/cijfers/2013>. Onze top 3 van gespreksonderwerpen ziet er als volgt uit: 1. Relatie tot ouders 2. Verliefdheid/aanmaken/afwijzen 3. Vriendschap/ vrienden helpen/ vrienden maken.
2. Dumon, E., Arnouts, A., Portzky G. & Van Heeringen, C. (2014). Awel ik zie het niet meer zitten: een kwalitatieve analyse van chatgesprekken, e-mails en forumberichten met betrekking tot suïcide. Awel vzw en Eenheid voor Zelfmoordonderzoek. Het volledige rapport kan je downloaden op <http://bit.ly/Nv7A3P>.
3. Het belang dat jongeren hechten aan de relatie met hun ouders blijkt trouwens ook uit onze jaarcijfers. Het thema ouder-kind relatie prijkt op de allereerste plaats in onze lijst met gespreksonderwerpen. <http://www.awel.be/cijfers/2013>
4. Awel vzw. (2008). Focusgroepen: eindrapport. Intern document.
5. Awel vzw. (2013). De ouder-kind relatie: een kwalitatieve analyse van gesprekken met Awel. https://nimbu.global.ssl.fastly.net/s/wiwrkx/assets/Onderzoeksrapport_ouder-kindrelatie.pdf
6. Maes, S. en Buysse, A., Fact Sheet 7. Conflict is negatief, maar kinderen willen vooral meetellen na de scheiding! Internet, (20/03/2014), <http://www.scheidingsonderzoek.ugent.be/fs7.pdf>
7. Deboutte, G. Pesten een halt toe roepen. Wie neemt mee de handschoen op? Vlaams Netwerk Kies Kleur tegen Pesten. Internet, (20/03/2014), <http://www.kieskleurtegenpesten.be/nieuws/pesten-halt-roepen-neemt-handschoen>
8. Vlaams Agentschap Zorg en Gezondheid, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Evolutie van sterfte door suïcide per leeftijd. Internet, (20/03/2014), <http://www.zorg-en-gezondheid.be/Cijfers/Sterftecijfers/Cijfers-oorzaken-van-sterfte/Zelfdoding-per-leeftijd/#evolutie>

Arbeid en tewerkstelling

Schoolverlatersrapport - Uit de cijfers blijkt dat schoolverlaters ondanks de crisis nog steeds kansen krijgen op de arbeidsmarkt. Uiteraard zijn er meer en betere kansen naargelang de gemaakte studiekeuze. In het rapport lees je welke studierichtingen quasi jobzekerheid bieden en welke opleidingen veel minder arbeidsmarktgericht zijn. www.vdab.be/trends/schoolverlaters/schoolv2013.pdf

Startersservice - Alle informatie om succesvol een eigen bedrijf te starten. www.unizo.be/uwzaakstarten/cm/alle_informatie_om_succesvol_een_eigen_bedrijf_te_starten.html

Ondernemerscompetenties - Een eigen zaak starten is meer dan enkel en alleen het volbrengen van een aantal startersvoorwaarden of het schrijven van een ondernemingsplan of financieel plan.

www.unizo.be/uwzaakstarten/cm/ondernemerscompetenties.html

Juridisch: jongerenrechten en -plichten

Kinderrechtenmobiel - Tijdens het bezoek parkeren we de Kinderrechtenmobiel op de speelplaats of in de buurt van de school (van een halve tot max. een ganse schooldag). De medewerkers stellen de Kinderrechtswinkel voor in elke deelnemende klas (max. 1 lesuur). www.kinderrechtswinkel.be/index.php?ID=45653

Nieuw decreet houdt ouders weg uit de rechtbank - Elke school moet vanaf volgend schooljaar een beroepscommissie oprichten voor discussies tussen school en ouders. In die commissie zitten ook schoolexterne leden. Scholen mogen ook niet zomaar meer leerlingengegevens doorgeven aan andere scholen. Dat staat in een kersvers decreet over de rechtspositie van de leerling. www.kinderrechtencoalitie.be/NewsFlashDetail.aspx?id=623

Rechtspositie leerlingen in basis- en secundair onderwijs en participatie op school - Op 31 januari 2014 keurde de Vlaamse regering het ontwerp van decreet over diverse maatregelen van de rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en van de participatie op school goed. Het voorstel van ontwerp wordt besproken in de Commissie voor Onderwijs en Gelijke kansen van het Vlaams Parlement. www.kinderrechtencommissariaat.be/advies/rechtspositie-leerlingen-basis-en-secundair-onderwijs-en-participatie-op-school

Nieuwe of vernieuwde websites

- www.bredeschool.org

Deze website bundelt achtergrondinformatie, literatuur, vaak gestelde vragen, praktijkvoorbeelden en methodieken over Brede School.

- www.kruispuntmi.be

Het Kruispunt MI publiceerde een hele reeks nieuwe webpagina's met informatie over het vreemdelingenrecht.

Onderwijs, vorming en opleiding

Brede School - Op 29 april vond de inspiratiedag Brede school plaats. Het verslag van deze leerrijke dag vind je hier: www.bredeschool.org/kenniscentrum/studiedagen/inspiratiedag-brede-school-29-april-2014

Maak het verschil op de speelplaats - Diversiteit op de Vlaamse speelplaatsen is een realiteit die uitdagingen met zich meebrengt. Hoe zorgen scholen dat intercultureel samenleven op de speelplaats positief verloopt? Wat op de speelplaats gebeurt, heeft impact op jongeren: ervaringen tijdens de pauze bepalen mee hoe jongeren hun identiteit ontwikkelen. <http://verschilopdespeelplaats.be>

Webleerblog - Frans voor Human Resources - Tweetaligheid is een extra troef, vooral als je ook kennis hebt van de specifieke Franse woordenschat uit Human Resources. Je coach helpt je als je dat wil. <http://joblog.vdab.be/webleren/2014/05/frans-voor-human-resources.html>

Webleerblog - Socialiteren: solliciteren via sociale media - Leer er alles over in de nieuwe webcursus. <http://joblog.vdab.be/webleren/2014/05/socialiteren-solliciteren-via-sociale-media.html>

Onderzoek

Evaluatie van de engagementsverklaring - Drie jaar na de invoering van de engagementsverklaring werd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming een onderzoek uitgevoerd naar de engagementsverklaring als instrument om ouderbetrokkenheid te vergroten. Het rapport vind je hier.

www.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Onderzoeksartikel%20Evaluatie%20van%20de%20engagementsverklaring_0.pdf

Wat PISA ons leert over (on)gelijkheid in het schoolsysteem - In de afgelopen tien jaar bestelde de Koning Boudewijnstichting bij de wetenschappers van de onderzoeksgroep GERME (Groupe de Recherches sur les Migrations) van de ULB drie opeenvolgende studies over de schoolprestaties van jongeren met een vreemde achtergrond in Vlaanderen (d.i. de Vlaamse Gemeenschap, dus inclusief de Vlaamse scholen in Brussel) en in de Federatie Wallonië-Brussel (d.i. de Franse Gemeenschap, dus inclusief de Franstalige scholen in Brussel) op basis van de statistieken van de PISA-testen van 2003, 2006 en 2009.

www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=311180&langtype=2067%20

Jeugdhuizen in Vlaanderen - Onderzoek in opdracht van de afdeling Jeugd van het Agentschap voor Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen - De discussie en de conclusie van het onderzoek kan je vinden op:

www.sociaalcultureel.be/jeugd/onderzoek_andereproj_jeugdhuizen.aspx

Organisaties en jaarverslagen

Europese vorming op mensenmaat - Ben je een dummy of net een Europa-kenner? Ryckvelde heeft voor elk wat wils. Je kan bovendien kiezen uit een brede waaier aan vormingssessies. **Heldere basisinformatie** over de EU? Of een **debat** over de uitdagingen waar Europa voor staat? De werkvormen variëren van interactieve lezingen tot educatieve spelen.

www.ryckvelde.be/nl/europa_begrijpen/vorming-62.html

Manifest van UNICEF België - gaat in op zes specifieke vragen voor kinderwelzijn i.v.m kinderrechten, aanpak van kinderarmoede, en kwaliteitsvol onderwijs. De vragen gaan over kinderwelzijn wereldwijd. En meer specifiek bekijkt de organisatie het belang van kinderrechten in België en in de Belgische ontwikkelings-samenwerking. www.unicef.be/_webdata/Manifest_UNICEF_NL.pdf

Jaarverslag 2013 - Strategische AdviesRaad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media. www.cjsm.vlaanderen.be/raadcjsm/downloads/jvSARC2013.pdf

Jaarverslag 2013 - Steunpunt Jeugdhulp

http://issuu.com/steunpuntjeugdhulp/docs/jaarverslag_2013_def

Europese Unie

Verslag conferentie 'Growing with children's rights' - Op 27 en 28 maart 2014 organiseerde de Raad van Europa, in samenwerking met de Kroatische regering, in Dubrovnik de conferentie 'Growing with children's rights'. Tijdens de conferentie werd stilgestaan bij de uitvoering van de Strategie Kinderrechten 2012-2015, die nu al ruim twee jaar loopt.

www.coe.int/t/dg3/children/Dubrovnik/DubrovnikConference2014_en.asp

Verslag EU-Raad Jeugd - Op 22 mei vond er een EU-Raad Jeugd plaats onder Grieks voorzitterschap. Het prioritaire thema van het trio voorzitterschap Ierland-Litouwen-Griekenland, namelijk sociale inclusie van jongeren, werd afgerond met een resolutie. www.sociaalcultureel.be/jeugd/EU_indekijker.aspx
www.coe.int/t/dg3/children/BriefDescription/Default_en.asp

Vlaamse Overheid

Eindverslag over de realisatie van het Vlaams Jeugdbeleidsplan 2010-2014 en het Vlaams Actieplan Kinderrechten 2011-2014 - Er werd voor gekozen om in dit eindverslag te focussen op de 24 strategische doelstellingen uit het Vlaams Jeugdbeleidsplan en de 6 actieterreinen uit het VAK.

www.sociaalcultureel.be/jeugd/vlaamsjeugdbeleid_indekijker.aspx

Staten-Generaal Opvang en Vrije Tijd van Schoolkinderen - De Staten-Generaal heeft als doel aanbevelingen en beleidsopties te formuleren met betrekking tot een hedendaagse aanpak rond de opvang en vrije tijd van schoolkinderen buiten de schooltijd en tijdens schoolvakanties. De Staten-Generaal werd 24 april 2014 afgesloten met een slotcolloquium. www.kindengezin.be/vernieuwing/kinderopvang/staten-generaal-opvang-vrije-tijd-schoolkinderen/

VLOR-fiches voor de onderhandelaars van de nieuwe Vlaamse Regering – Op het einde van de vorige legislatuur zaten alle partners van de Vlor samen aan tafel om aanbevelingen te formuleren voor het onderwijsbeleid van de nieuwe Vlaamse regering 2014-2019. www.vlor.be/themafiches

Publicaties van de Vlaamse overheid <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Peiling Nederlands. Lezen en luisteren in het basisonderwijs
- Informatiedossier - Wat maakt werk werkbaar 2004-2007-2010-2013? Werknemers
- Werkbaar werk in sectoren: 2013. Technische nota
- Burgerschap in Vlaanderen vergeleken: 2004 -2012
- Wat als we Nieuw gaan Werken?
- Memorandum Kinderrechtencommissariaat 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Vormingen voor onderhoudsmedewerkers en coaches - 2014
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Schoolspotters. Januari 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren – Jongeren voor Scholen. Onderhoud LSO. Januari 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren – Jongeren voor Scholen. Preventie. Januari 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren – Jongeren voor Scholen. Onderhoud DBSO. Januari 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren - Jongeren voor Scholen. Vormingen voor preventiemedewerkers en coaches - 2014
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor startbaners verkeersveiligheid. Januari 2014
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor schoolspotters. Januari 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren – Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor onderhoudsmedewerkers. Januari 2014
- Startbanenproject Scholen voor Jongeren – Jongeren voor Scholen. Startinformatie voor preventiemedewerkers. Januari 2014
- Handleiding aanspreekpunten jeugd- en kinderrechtenbeleid
- Wordt uw kind niet correct behandeld? ... en kan of wil niemand iets doen? Folder voor ouders
- Heb jij het gevoel dat je niet correct behandeld wordt? Folder voor jongeren
- Botst u in uw werk op onrecht tegenover kinderen en jongeren? Folder voor de praktijkmedewerkers
- Jaarverslag Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin 2013
- Jaarverslag Strategische Adviesraad voor het Vlaamse Welzijns-, Gezondheids- en Gezinsbeleid (SARWGG) 2013
- Jaarverslag Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media 2013
- SARC (Strategische Adviesraad voor Cultuur, jeugd, sport en media). Jaarverslag 2013
- Onderwijspiegel 2014. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie
- Jaarverslag VDAB 2013

Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad www.vlor.be

- Advies over de voorstellen van opleidingsprofiel voor het secundair volwassenenonderwijs en de basiseducatie
- Position paper voor de Europese consultatie over een 'European Area of Skills and Qualifications'
- Advies over het digitaal leren in het hoger onderwijs

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 20.012.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot aanpassing van de lijst

van hogescholen ten gevolge van de fusie van de hogescholen Thomas More Antwerpen en Thomas More Mechelen tot de hogeschool Thomas More Mechelen-Antwerpen (B.S.05/03/2014)

- 20.12.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot aanpassing van de lijst van hogescholen ten gevolge van de fusie van de hogescholen HUB-EHSAL en de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven tot de hogeschool HUB-KAHO (B.S.17/03/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie taxidermist (B.S.04/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie paletten- en krattenmaker (B.S.07/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie personal trainer (B.S.07/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie ruitenwasser (B.S.07/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie slachthuismedewerker (B.S.07/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie gespecialiseerd drankkelner (B.S.09/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie dispatcher terminal (B.S.09/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie operator in de houtzagerij (B.S.09/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie decor- en standenbouwer (B.S.10/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie dispatcher luchtvracht (B.S.10/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie dispatcher spoorvervoer (B.S.10/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie betonhersteller (B.S.11/04/2014)
- 31.04.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie industrieel verpakker (B.S.14/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie wever (B.S.15/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie kapper (B.S.18/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie kapper-salonverantwoordelijke (B.S.18/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie asbestverwijderaar (B.S.29/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie magazijnier (B.S.29/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie meubelmaker (B.S.29/04/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie tufter (B.S.02/05/2014)
- 07.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de lijst van de bachelor- en masteropleidingen en afstudeerrichtingen binnen een masteropleiding met een bijkomende titel (B.S.19/03/2014)
- 14.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 juni 1990 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen en de bezoldigingsregeling in het gewoon basisonderwijs (B.S.19/03/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie bestuurder mobiele kraan (B.S.15/04/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie ontwerper kleding- en confectieartikelen (B.S.29/04/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie torenkraanbestuurder (B.S.29/04/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie bouwplaatsmachinist (B.S.02/05/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie diamantbewerker (B.S.02/05/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie ontwikkelaar patronen kleding- en confectieartikelen (B.S.02/05/2014)
- 21.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie verhuizer (B.S.02/05/2014)
- 28.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de indeling van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs

en van de regelgeving betreffende de studiebekrachtiging, de premie en de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden huishoudelijk onderwijs, land- en tuinbouw, mechanica-elektriciteit, Nederlands tweede taal en personenverzorging (B.S.04/04/2014)

- 21.03.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de lijst van de bachelor- en mastergraden in het academisch onderwijs waaraan de specificatie “of Arts”, “of Science”, “of Laws”, “of Medicine”, “of Veterinary Science”, “of Veterinary Medicine” of “of Philosophy” mag worden toegevoegd (B.S.20/05/2014)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 16.01.2013 - Verdrag tot wijziging van het verdrag tussen het Koninkrijk der Nederlanden en de Vlaamse Gemeenschap van België inzake de accreditatie van opleidingen binnen het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs (B.S.18/03/2014)

•

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 24.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 juli 2000 tot uitvoering van het decreet van 26 juni 1991 houdende erkenning en subsidiëring van het maatschappelijk opbouwwerk (B.S.21/03/2014)
- 31.01.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 25 maart 1997 tot uitvoering van het decreet van 24 juli 1996 houdende regeling tot erkenning en subsidiëring van de instellingen voor schuldbemiddeling en tot subsidiëring van een Vlaams Centrum Schuldenlast (B.S.24/03/2014)
- 07.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het Kwaliteitscentrum voor Diagnostiek (B.S.25/03/2014)
- 14.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 juli 2013 betreffende de Adviescommissie voor Voorzieningen van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin en (Kandidaat-)pleegzorgers en van het besluit van de Vlaamse Regering van 8 november 2013 houdende de organisatie van pleegzorg, wat betreft het bezwaar dat kandidaat-pleegzorgers of pleegzorgers kunnen indienen tegen de weige-

ring of intrekking van een attest om pleegkinderen of pleeggasten op te vangen en wat betreft overgangsbepalingen met betrekking tot pleegzorg (B.S.25/03/2014)

- 28.02.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de inwerkingtreding van artikel 29, § 1, derde lid, van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid (B.S.02/05/2014)
- 14.03.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 10 juli 2008 houdende de wijze van vereffening van een vrij besteedbaar bedrag en de toekenning ervan aan de minderjarigen aan wie residentiële jeugdhulpverlening geboden wordt, ter uitvoering van een beschikking van de jeugdrechtbank of van een advies van het bureau voor bijzondere jeugdbijstand, in voorzieningen die erkend en gesubsidieerd zijn door het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (B.S.07/04/2014)
- 14.03.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende proefprojecten over flexibel kortverblijf in groepen van assistentiewoningen (B.S.07/04/2014)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Stress - Ze lijken misschien zorgeloos, maar ook kinderen ervaren af en toe in meer of mindere mate stress. Hoe merk je op dat je kind stress heeft? En kan dat kwaad? Wat kan je doen om je kind te helpen ontspannen?

www.groeimee.be/stress

Decenniumdoelen 2017 - het samenwerkingsplatform van dertien organisaties die de krachten bundelen om de leefsituatie van mensen in armoede structureel te verbeteren, nam de verkiezingsprogramma's door.

www.welzijnszorg.be/actua-slideshow/persconferentie-decenniumdoelen-2017

CHILDPROTECT - Op 19 februari jl. hebben WECF, PAN-Europe en de Gezinsbond een seminar gehouden over het project 'CHILDPROTECT – bescherm kinderen tegen hormoonverstorende stoffen (HVS)' met het oog op een politieke dialoog met Europese politici en beleidsmakers. www.gezinsbond.be/images/stories/studie/Childproof/Report_ChildProtect.pdf

agenda en documentatie

Allemaal anders: sleutelen aan een uitdagend onderwijs in diversiteit

Dit jaar bestaat Welwijs 25 jaar! Om dit te vieren organiseert de redactie op **7 oktober 2014** een studievoormiddag over 'Allemaal anders: sleutelen aan een uitdagend onderwijs in diversiteit'.

De diversiteit in onze samenleving neemt toe. Op vlak van cultuur, taal, religie, huidskleur en sociaal-economische achtergrond herkennen we een grotere verscheidenheid. Dit maakt onze samenleving rijker en boeiender maar gaat ook gepaard met een verdere dualisering. Ook gender maakt daar bovenop nog vaak een verschil.

Deze groeiende diversiteit laat zich ook voelen in ons onderwijs. De leerlingenpopulatie bestaat niet langer uit een meerderheid-minderheid maar uit een veelheid van minderheden. De samenstelling van onze lerarenteams volgt de maatschappelijke trend met mondjesmaat.

Deze situatie roept nieuwe vragen en verwachtingen op en stelt nieuwe uitdagingen aan het onderwijs. Hoe gaan wij als school, als leerkracht om met deze (super)diverse context? Hoe kunnen we de kansen optimaal gebruiken? Welke nieuwe kennis en competenties zijn nodig?

Op deze vragen willen wij op de studie(voor)middag van Welwijs verder ingaan. De studie(voor)middag gaat door op **dinsdag 7 oktober 2014**, Factorij Schaarbeek.

Meer informatie over het programma en de inschrijvingsmogelijkheid volgt binnenkort op www.welwijs.be

Naar school van 12 tot 18: niet van secundair belang!

Op donderdag **18 september 2014** vindt in Leuven de jaarlijkse VFO-studiedag plaats. Het centrale thema is dit jaar (de hervorming van) het secundair onderwijs. Er is al geruime tijd gedebatteerd over de mogelijke hervorming van het secundair onderwijs. Het was zelfs een thema bij de afgelopen verkiezingen en zal dus de komende maanden hoog op de politieke agenda blijven staan. Op deze studiedag wordt vanuit wetenschappelijke hoek naar deze problematiek gekeken. Daarnaast zal ook recent Vlaams onderwijsonderzoek gepresenteerd worden over andere thema's dan het secundair onderwijs.

Meer informatie over deze studiedag vindt u binnenkort op www.ppw.kuleuven.be/o_en_o/vfo14 en www.vfo.be.

Straffer in herstel

Op donderdag **2 oktober 2014** nodigt het Platform voor Herstelgericht Werken op School iedereen uit op een reflectiedag. Leerkrachten, leerlingen, ouders, directeurs, CLB-medewerkers, leerlingenbegeleiders,... ervaringen kunnen uitwisselen. Aan de hand van de World Café – methodiek worden relevante thema's en obstakels uitgediept: focus op schade, verbindende taal, weerstand bij collega's, veiligheid opbouwen, opvolgen,... Het is de bedoeling om op het einde van de dag te komen tot aanbevelingen en actieplannen die scholen verder op weg kunnen zetten. Na een uiteenzetting over 'wat kan herstelgericht werken op school betekenen?' volgen good practices en thematafels. Bob Peeters van South Research leidt de dag in goede banen.

De dialoogdag vindt plaats in Perron M, Mechelen.

Voor meer info en inschrijven, zie: www.herstelgerichtwerkenopschool.be

Zorgen voor morgen

Op **2 oktober 2014** organiseert de VAD een studie(voormid)dag over 'Alcohol- en druggebruik bij jongeren: preventief werken met risicogroepen'.

Als je in aanraking komt met jongeren met een verhoogd risico op middelengebruik of die reeds middelen gebruiken, dan zijn er een aantal methodieken voor selectieve en geïndiceerde preventie die je kan gebruiken. Op 2 oktober 2014 (van 09u00 tot 12u30) krijg je een overzicht van het beschikbare materiaal om met deze jongeren te werken en worden de nieuwste methodieken in de kijker gezet.

Deze studiedag is in eerste instantie voor medewerkers uit bijzondere jeugdzorg, CLB, JAC of andere jeugdhulpverlening. Alcohol- en drugpreventiewerkers, LOGO-

medewerkers, vroeginterventiebegeleiders of drughulpverleners zijn ook van harte welkom. De studiedag vindt plaats in het Vlaams Parlement in Brussel.

Voor meer info: www.vad.be

Studiedag Autisme Centraal

Op **28 november 2014** organiseert Autisme Centraal haar jaarlijkse studiedag in het ICC in Gent. Thema's die aan bod komen zijn ondermeer:

- Social Stories, ofwel Sociale Verhalen, een gekend en veel gebruikt leermiddel om mensen met autisme wegwijs te maken op "Planeet Aarde";
- het emotioneel welzijn van mensen met autisme;
- overgangen: van middelbaar over universiteit naar werk en zelfstandigheid.

Voor meer info, zie: www.autismecentraal.com.

Interactieve databank met cijfergegevens over jongeren

Het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) heeft de voorbije jaren sterk ingezet op haar rol als kennisplatform voor jeugdonderzoek in Vlaanderen. Met het oog op een betere ontsluiting van jeugdonderzoek en valorisatie van het eigen JOP-onderzoek heeft het JOP het afgelopen jaar zijn huidige website onder handen genomen en in een nieuw jasje gestoken. Naast een volledige restyling is aan de nieuwe website ook een interactieve databank gekoppeld die aan gebruikers toelaat om zelf cijfergegevens uit verschillende JOP-monitors op te vragen.

Voor meer info: www.jeugdonderzoeksplatform.be

RoSa brengt 50 jaar strijd om gelijkheid in beeld

RoSa vzw is een documentatiecentrum gespecialiseerd in gelijke kansen m/v, gender en feminisme. Als archief herbergt RoSa het 'geheugen van de vrouwenbeweging'. Door de jaren heen is er een rijke collectie tot stand gekomen, waarin de kleurrijke vrouwenbeweging van de jaren zeventig, maar ook de volgehouden inspanningen van de jaren tachtig, de paradigmaverschuivingen van de jaren negentig en het hervonden elan van de nullies aan bod komen. De Summer of Photography is dan ook een uitgelezen aanleiding om de schatten te tonen aan het publiek en te voorzien van de nodige duiding. De tentoonstelling is opgebouwd rond grote acties van de vrouwenbeweging en portretten van voortrekkers..

Voor de recente periode wordt de brug geslagen met de strijd voor de rechten van transgender personen. Beide bewegingen vinden elkaar immers in het in vraag stellen van stereotypen rond mannen en vrouwen en het verdedigen van de rechten van het individu. De expo omvat ook een herneming van de foto-tentoonstelling Planet Gender (www.planetgender.com). Wie het hele parcours van de Summer of Photography doet, vindt in de RoSa-bibliotheek de nodige achtergrondinformatie over vrouwen en fotografie. Speciaal voor de parcours is een boekententoonstelling samengesteld waarin bezoekers kunnen grasduinen. Praktisch: De expo is gratis toegankelijk **van 23 juni tot 31 augustus 2014**, van maandag tot donderdag (10u-17u). RoSa vzw is gevestigd in het Gelijkekansenhuis, Koningsstraat 136 in 1000 Brussel. Op 21 juli kan het publiek een gratis workshop 'Gender voor beginners' volgen.

Voor meer info: www.rosadoc.be en 02/209.34.34, 0498/39.20.35 of vanhove@rosadoc.be

Gastvrije Gemeente 2014

Met de campagne 'Gastvrije Gemeente' gaat Vluchtelingenwerk ook in 2014 op zoek naar gastvrije initiatieven. Dat zijn alle scholen, gemeenten, bedrijven, individuen organisaties en bibliotheken die iets gastvrij doen voor asielzoekers en vluchtelingen. De meest gastvrije initiatieven maken in het najaar kans op een Gastvrije Award 2014 én 1000 euro! Een gastvrij initiatief kan zijn: samen koken met vluchtelingen, een vluchtelingenworkshop in je bib, wafels bakken met je jeugdvereniging, huiswerkbegeleiding aan vluchtelingenkinderen, hulp bij het zoeken van huisvesting, ... Kortom alles waarmee je asielzoekers en vluchtelingen gastvrij verwelkomt in je gemeente. Enkel initiatieven die actief zijn op plaats vinden in 2014 komen in aanmerking om genomineerd te worden voor de wedstrijd. Indien kan tot en met **29 september 2014**.

Voor meer info, zie: www.gastvrijegemeente.be.

Infodagen op campus Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen

Meer weten over Gezinswetenschappen of over Psychosociale Gerontologie? In dat geval kan je op zaterdag **30 augustus 2014** van 9u tot 13u terecht in het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen in Schaerbeek. Medewerkers en docenten staan klaar om al je vragen over de opleidingen te beantwoorden. Je krijgt volop gelegenheid om cursussen, projectwerken en eindwerken in te kijken. Je krijgt een concreter idee van tewerkstellingsmogelijkheden. Er is telkens ook een gemeenschappelijk, kort inleidend programma waarin algemene uitleg gegeven wordt en een korte smaakmaker van de lessen door een of enkele docenten. Is het al enige tijd geleden dat je op de schoolbanken zat? Vraag je je af hoe je studeren kunt combineren met werken en de zorg voor een gezin? Tijdens de infodagen kun je alle praktische vragen hierover stellen. En vooral: er zijn verschillende studenten en afgestudeerden aanwezig die je kunnen uitleggen hoe zij dat concreet rondkrijgen of -kregen. Ook als je nog maar pas het secundair onderwijs hebt afgerond, ben je welkom. Tijdens de infodagen verneem je alles over het specifieke traject voor jonge studenten die via werkplekleren studeren en werken zullen combineren.

Nascholingsaanbod Centrum voor Taal en Onderwijs

Geïnteresseerd in vernieuwende inzichten over taalbeleid en taalleren? Wil je mee timmeren aan kansrijk taalonderwijs? Dan zit je goed met het nascholingsaanbod van het Centrum voor Taal en Onderwijs voor 2014-2015. Een nascholing in Leuven op vaste data, een workshop of traject georganiseerd binnen de eigen organisatie, of een nascholing volledig op maat? De 3 nascholingsformules bieden voor elk wat wils:

je kiest een workshop of traject uit het uitgebreid vormingsaanbod en de nascholers komen naar je toe om deze nascholing te geven. Deze formule is ideaal als invulling van een pedagogische studiedag, of wanneer je met een voltallig team aan de slag wil gaan rond rijke taalkansen;

je sluit aan bij één van de workshops en trajecten die op vaste data in Leuven worden georganiseerd. Voor al wie zich wil bijscholen en daarbij graag ervaring uitwisselt met collega's uit het veld;

je stelt een specifieke en contextgebonden vraag over de aanpak van taal binnen jouw school of organisatie. Op basis daarvan plant het centrum de ideale nascholing op maat.

Alle info kan je vinden op www.cteno.be of via een mail naar info@cteno.be.

Enquête Kinderrechten op school

Naar aanleiding van de 25ste verjaardag van het Kinderrechtenverdrag onderzoekt de Kinderrechtencoalitie samen met het Kinderrechtencommissariaat, de Ambassade, UNICEF België en KeKi hoe leraren en scholen werken met en rond kinderrechten. Bent u zelf leerkracht en hebt u een momentje om uw mening te geven? Dan kan u de vragenlijst invullen op www.keki.be. Onder de deelnemers worden 25 educatieve pakketten over kinderrechten verloot.

11de Triple P magazine in teken van beweging

Triple P Magazine is een uitgave van de provincie Antwerpen, Kind en Gezin, de opvoedingswinkels en Triple P Belgium. Triple P staat voor Positive Parenting Program. Het is een opvoedingsprogramma dat ouders ondersteunt in de opvoeding van hun kinderen. Het mei-nummer staat volledig in het teken van bewegen. Hoe haal je kinderen van achter de televisie en computer? Wat als je kind niet meer naar de sportclub wil? In een openhartig gesprek vertelt muzikant Axl Peleman over het verschil tussen zijn bewegingen vroeger en die van zijn zoon Thor nu. Lezers krijgen getuigenissen van 3 verschillende ouders en tips over sportief supporteren.

Het Triple P magazine is gratis te verkrijgen bij Kind en Gezin, de opvoedingswinkels, bibliotheken en op tal van verdeeladressen die je kan vinden op www.triplepmagazine.be. Organisaties buiten de provincie Antwerpen kunnen het magazine bestellen voor 0,25 eurocent/magazine.

BOEKEN

Aan de slag met je klas. Een oplossingsgerichte kijk op leraar zijn

MOORTGAT, L.

Garant, Antwerpen, 2014, 174 p., 19,90 euro.

Hoe slaag jij als leraar erin om het beste uit je leerlingen naar boven te halen? Welke troeven zet je in om je leerlingen in beweging te brengen? Wat zijn jouw unieke kwaliteiten? Hoe ga je om met een veranderend mensbeeld en maatschappelijke invloeden? Hoe blijf je als leraar en als mens overeind in de klas? Dit boek laat leraren reflecteren over deze en andere vragen. Met de concrete tips, suggesties en bruikbare tools kan elke leraar onmiddellijk aan de slag. De eigen kijk op onderwijs biedt vele, brede groeikansen aan leraren.

Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is

NICAISE, I., KAVADIAS, D., SPRUYT, B. en VAN HOUTTE, M. (red.)

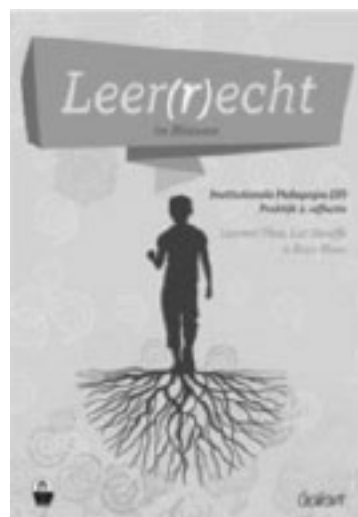
EPO, Berchem, 2014, 256 p., 24,90 euro.

De recent aangekondigde hervorming van het secundair onderwijs stootte op bittere weerstand uit meerdere hoeken. Gevolg: de contouren blijven relatief vaag, de hervorming schuchter en de concretisering is grotendeels uitgesteld. In het onderwijsdebat luiden onderwijskundigen van de vier grote Vlaamse universiteiten de alarmbel: een grondige hervorming is broodnodig. Want neen, ze zal niet tot de neerwaartse nivellering leiden waarmee tegenstanders schermen. Sterker, niks doen legt een tijdbom onder de welvaart van Vlaanderen. Jongeren worden door een te vroege oriëntatie op het verkeerde spoor gezet en raken gedemotiveerd, de sociale ongelijkheid wordt uitvergroot, het voortijdig schoolverlaten in de hand gewerkt, technische en beroepsscholen gestigmatiseerd. De hervorming van het secundair is een maatschappijdebat, dit boek levert de vragen-die-er-toe-doen en een reeks mogelijke antwoorden aan.

Leer(r)echt in Rizsas. Institutionele pedagogie (IP). Praktijk en reflectie

THYS, L., DENEFFE, L. en ELSEN, K.

Garant, Antwerpen, 2014, 177 p., 21 euro.



Rizsas is een schoolvervangend dagcentrum in Wezemaal. Rizsas voert een pedagogische praktijk die 'werkt', zelfs voor jongeren die op geen enkele school nog welkom zijn.

Leer(r)echt heeft een dubbele betekenis. Enerzijds betreft het een engagement om ook voor de meest kwetsbare jongeren het recht op leren blijvend te garanderen. Er bestaan immers geen 'onschoolbare' jongeren, enkel eindige schoolsystemen. Anderzijds gaat het om een andere visie op leren. Het gaat over de groei en de ontwikkeling van de jongere in relatie met een gepassioneerde andere, door een ervaring of activiteit die voor de jongere zelf de moeite waard is.

Het louter psychologiseren van wat er met de jongere aan de hand is, wordt bij Rizsas vermeden. In de werking van Rizsas is de institutionele pedagogie een inspiratiebron en bezielende kracht. Ze staat voor het samen maken en dragen van een geheel waarin ieder met zijn bijzonderheden een eigen plaats kan vinden. De nadruk ligt op de instituten, die tussen alle deelnemers staan en het samenzijn vormgeven, niet op de jongere en zijn problematiek. Het werken met de jongeren gebeurt onrechtstreeks. Het is een visie die werkt bij de organisatie van leefgroepen in residentiële centra en wellicht toepasbaar is in vele andere pedagogische contexten die het samenleven centraal stellen.

Dit boek brengt verhalen, getuigenissen en reflecties van de mensen die dagelijks Rizsas (mee)maken. Ze worden aangevuld met diverse theoretische bijdragen van professoren, beleidsmakers en een kunstenaar. Zo wordt duidelijk wat er zich afspeelt op Rizsas en waartoe deze bevrijdende pedagogie kan leiden.

Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs

VAN DEN BERG, D.

Garant, Antwerpen, 2014, 235 p., 29 euro.

Dit boek is de weerslag van een zoektocht naar de betekenis van individuele vrijheid en menselijke autonomie, toegespitst op het onderwijs. Het belang van de menselijke dimensie in het onderwijs staat voorop. Deze dimensie wordt door bestuurders en leidinggevendenden vooral instrumenteel benaderd, waardoor individuele vrijheid en menselijke autonomie juist worden beknot.

De auteur heeft een uitgesproken visie op de professionele ontwikkelingstaak van leraren en leidinggevendenden. Het leraarschap kan worden versterkt en het proces van leidinggeven kan worden geïntensiveerd door individuele vrijheid en menselijke autonomie als uitgangspunt te nemen: hoe laat je mensen worden wie ze kunnen zijn, met de vrijheid van het zelf, met de kracht voor een ander en met de hulp van de ander. Jezelf zijn door middel van een diepe, dialogische autonomie. Daarmee is het boek interessant voor leraren en schoolleiders, leraaropleiders, nascholers, begeleiders en onderwijsbestuurders.

Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven op school

VAN DEN BERG D., STEVENS, L. en VANDENBERGHE, R.

Garant, Antwerpen, 2014, 285 p., 30 euro.

Leidinggeven in het onderwijs is vandaag sterk logisch en rationeel gecontroleerd. De dominante politieke beheersstructuur biedt nauwelijks ruimte voor de behoeften van de leidinggevende als individu.

Het boek 'Leidinggevende, wie ben je?' vraagt juist wel aandacht voor het persoon-zijn van de leidinggevende. Het is belangrijk dat scholen aandacht besteden aan de leidinggevende als bemiddelaar bij de ontwikkeling van anderen. Het boek beantwoordt vragen als: hoe kun je de dingen doen die bij je passen? Hoe organiseer je je professionele leven zo dat je er blij van wordt?

Vanuit een postmoderne visie is die aandacht voor het individu van de leidinggevende hoogst noodzakelijk. Zelfbevestiging, gevoelens van eigenwaarde, persoonlijke groei en welbevinden en de relatie tot de ander vragen een andere manier van leidinggeven. Hiertoe reikt het boek nieuwe basisprincipes aan, die leiden tot elf dimensies van excellent leiderschap. Onderzoeksdata uit de Nederlandse en Vlaamse onderwijspraktijk vullen deze dimensies nader in.

Brein in onderwijs

VAN DINTEREN, R.

EPO, Berchem, 2014, 120 p., 24,95 euro.

Onze kennis over de werking van het brein en de consequenties daarvan voor leren en ontwikkelen wordt bijna met de dag groter. Dit boek over breinleren maakt het mogelijk dat leerkrachten deze breinprincipes in hun lessen toepassen. Het boek start met een kort overzicht van 50 jaar ontwikkeling: van schoolbord naar nu. Wat betekent de huidige situatie voor jou als leerkracht als je breinvriendelijker wilt lesgeven? Daarna gaat de aandacht naar de praktijk: per onderwijstype - vo, mbo, hbo - beschrijft van Dinteren een case. Vanuit die cases geeft ze aan hoe je je onderwijs breinvriendelijker kunt maken. Het bijzondere aan dit boek zijn de bijgeleverde interactieve kaarten waar breinkennis vertaald is in vijf principes: veiligheid, voeding, emotie, verbinding en verwerking. Op elke kaart staat een principe uitgewerkt in kernwoorden en tips voor docenten. Zo kun je heel makkelijk je lessen toetsen op breinvriendelijkheid. Inclusief een kaart over de werking van het puberbrein.

Toolkit gezinsbegeleider in de wijk. Eigen regie, teamwork en hulpverlening

VAN ROOIJ, M.

EPO, Berchem, 2014, 128 p.

De transitiejeugdzorg moet leiden tot minder bureaucratie en minder versnippering van zorg. Hulp moet meer herkenbaar en dichterbij gezinnen georganiseerd worden. Ook voor hulpverleners heeft dit consequenties: zij worden in wijkteams 'generalisten' die op meerdere terreinen kennis en vaardigheden nodig hebben. 'Toolkit gezinsbegeleider in de wijk' biedt hulpverleners een groot aantal praktische, werkzame instrumenten voor het werken met gezinnen aan huis. Deze zijn verdeeld over acht verschillende domeinen: opvoeden, relaties en vriendschap, lichamelijke gezondheid, emotionele gezondheid, school, werk en vrije tijd, financiën, huisvesting en justitie. De eigen regie van het gezin staat daarbij

steeds centraal. Ook is er in het boek ruim aandacht voor de hulpverlener zelf, die vaak op meer afstand van zijn organisatie en collega's komt te staan. Ook het aspect 'samenwerken' komt uitgebreid aan de orde, waarbij communicatie met de ander de rode draad vormt. Welke communicatievaardigheden komen van pas? Hoe voer je een effectief overleg en een zinvolle casuïstiekbespreking? Toolkit gezinsbegeleider in de wijk beslaat vijftien jaar ervaring in het brede veld van jeugdhulpverlening. Het bevat vele praktijkvoorbeelden van de auteur en collega's.

Een tweesporenbeleid inzake kinderarmoede

VANDENBROECK, M. & VAN LANCKER, W.

VLAS-studie 14, Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt, 2014, gratis

In dit rapport bekijken Prof. Dr. Michel Vandebroek en Dr. Wim Van Lancker de lessen die kunnen getrokken worden uit het wetenschappelijk onderzoek voor een effectief beleid dat inzet op kinderarmoede. De auteurs focussen op twee gebieden: early childhood education and care (ECEC of de verzamelterm voor kinderopvang, kleuterschool en opvoedingsondersteuning) en de kinderbijslag. Dit zijn immers twee Vlaamse bevoegdheden die een belangrijke bijdrage kunnen leveren en zijn gerelateerd aan het hebben van kinderen. Voor elk van deze domeinen wordt nagegaan wat de sterktes en zwaktes van de Vlaamse situatie zijn en hoe deze hefbomen nog efficiënter kunnen ingezet worden om op korte termijn de kinderarmoede effectiever terug te dringen.

Deze publicatie is beschikbaar via www.vlaamsarmoedesteunpunt.be

Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel

DANHIER, J., JACOBS, D., DEVLEESHOUWER, P., MARTIN, E., ALARCON, A.

Koning Boudewijnstichting, Brussel, 72 p., gratis.

PISA (het internationaal programma voor het testen van de vaardigheden van leerlingen) omvat een reeks onderzoeken van de OESO, die de prestaties van de onderwijssystemen in aangesloten en niet-aangesloten landen willen meten. Het gaat om driejaarlijkse onderzoeken. Het eerste onderzoek werd uitgevoerd in 2000, vier andere volgden in 2003, 2006, 2009 en 2012.

Op vraag van de Stichting maakte het team van professor Dirk Jacobs van de ULB telkens, vanaf 2003, een meer diepgaande comparatieve analyse van de resultaten voor de Franse Gemeenschap en voor de Vlaamse Gemeenschap. Deze (vierde) analyse, op basis van de resultaten van 2012, is nu klaar.

De analyse toont aan dat de prestatieverschillen tussen leerlingen met/en leerlingen zonder een migratieachtergrond groot blijven in de twee gemeenschappen, hoewel ze in de Federatie Wallonië-Brussel lichtjes lijken te verminderen. In elk van beide gemeenschappen gaapt er tussen de sterkste en de zwakste leerlingen een kloof die overeenkomt met meer dan zes leerjaren. Deze dispersie behoort tot de grootste van alle OESO-landen. In de twee gemeenschappen blijft de invloed van de sociaaleconomische achtergrond eveneens groot. Onze onderwijssystemen behoren tot de minst gelijke van de democratische, geïndustrialiseerde landen.

Voor meer info en bestellen: kbs-frb.be, bestelnummer: 3227

Niets meer dan gelijkheid. Over jonge mensen, superdiversiteit en de jeugdsector.

DE VISSCHER, K. (red.)

Demos vzw, 2014, 160 p., 18 euro (+ port)

De jeugdsector vindt zichzelf telkens opnieuw uit. Superdiversiteit is daarin de belangrijkste motor.

Jonge mensen met een migratieachtergrond zijn al lang geen minderheid of doelgroep meer. Ze geven mee vorm aan de sector. Maar het is geen rozengeur en maneschijn. Deze publicatie laat de jonge mensen aan het woord die mee de sector vorm geven. Een greep uit de inhoudstafel:

Wil je dat er in Brussel iets gebeurt? Begin er dan aan; Wat jeugdwerkingen van zelforganisaties wel doen; De kracht en klacht van het superdivers jeugdwerkweld; Geef ons tijd. Jeugdwerk verkent nieuwe wegen naar diversiteit.

Zelfverwonding bij jongeren. Gids voor ouders, leerkrachten, leerlingenbegeleiders en vrienden

CALLENS, N.,

Garant, Antwerpen, 2de gewijzigde druk, 264 blz., 23,90 euro

Het aantal jongeren dat zichzelf verwondt, neemt toe. Scholen en andere organisaties hebben meer en meer te maken met het fenomeen. Voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders is het niet gemakkelijk om hiermee om te gaan. Ouders en vrienden weten zich meestal geen raad en voelen zich onmachtig. De eerste opvang en blijvende steun door direct betrokkenen blijkt van groot belang te zijn in het hulpverleningsproces. Als zij beschikken over de juiste informatie en praktische handvatten hebben, die gebaseerd zijn op een oplossingsgericht model, kunnen ouders, school en vrienden van onschatbare waarde zijn voor deze jongeren. Zo hebben zij onder meer behoefte aan ondersteuning om te kunnen reageren op de zogenaamde 'krasepidemies'. Een school kan rond dit thema een efficiënte, preventieve taak vervullen.

School? LeerKazerne of leerThuis. 11 kritische lezingen over school

SCHMIDT, H.

Cyclus-Garant, Antwerpen, 2014, 122 blz., 16,90 euro

De ware opdracht van onderwijs is kinderen als vanzelf tot leren brengen. Hen helpen in hun groei tot volwassen mens. Vele regels en structuren hebben het onderwijs vandaag gemaakt tot een instituut dat niet meer op leren maar vooral op slagen is gericht. Heel wat leerkrachten, kinderen, jongeren en ouders voelen zich niet meer goed bij de school. De school is een hindernis geworden.

Dit boek illustreert met voorbeelden hoe je als school of leerkracht het slaagsysteem, de leerKazerne, kunt ombuigen tot een warme leerThuis. Hoe je van de school weer een plek kunt maken waar er plaats is om diepgaand te leren en talenten te ontwikkelen. 'School? LeerKazerne of leerThuis' is gebaseerd op elf lezingen waarin de auteur een pleidooi houdt hoe onderwijzen ook anders kan.

Hoezo probleemouders? · Tien opstellen over de ongemakkelijke relatie ouders-maatschappij

VAN DER PAS, A.

EPO, Berchem, 2014, 96p., 19,90 euro.

De auteurs snijden heikele onderwerpen aan: denkkronkels in de nieuwe Jeugdwet, het groeiend aantal vechtscheidingen, de non-status van de honderdduizenden stief- en pleegouders die andermans kinderen helpen grootbrengen - en wat te denken van het venijn waarop ouders elkaar tracteren wanneer 'dat kind' van 'die moeder' de sfeer in de klas van 'mijn kind' verpest!

Ook opbeurende zaken komen aan bod. Alternatieven bestaan ook al, zoals ervaren 'probleemouders' die bemiddelen bij jeugdzorgtrammelant van andere ou-

ders. En keukentafelgesprekken thuis bij onzekere jonge ouders. De verbindende rode draad is de overtuiging dat het etiket 'probleemouder' wijst op leemtes in de relatie gemeenschap-ouders. 'Kinderen grootbrengen' lukt alleen, weten we intussen, met stut en steun uit eigen kring en met onverdunde solidariteit vanuit de grotere gemeenschap.

Geen pANiek. Snel op weg met anderstalige nieuwkomers (incl. DVD)

LENAERTS, L. EN WAUTHIER, Y.

Garant, Antwerpen, 2014, 188p., 25 euro.

Anderstalige nieuwkomers... ze zijn vandaag een belangrijk aandachtspunt op school. Het hoe en het waarom van hun begeleiding veroorzaakt soms paniek. Hoe begin ik eraan? Hoe overwin ik de taal- en cultuurkloof? Waar kan ik geschikt materiaal vinden? Waarop let ik bij de selectie van methodieken?

Dit boek wil een wegwijzer zijn voor leerkrachten, coördinatoren en directies die een ondersteuning wensen in hun begeleiding van anderstalige nieuwkomers. Op diverse thematische vragen wordt een bondig antwoord geformuleerd. De lezer krijgt een groot aantal tips mee, interessante websites, een dvd met praktijkvoorbeelden en veel ander 'hapklaar' materiaal om aan de slag te gaan of om verder te werken met anderstalige nieuwkomers. Met de talrijke voorbeelden uit de praktijk van ervaren en enthousiaste krachten, willen het boek en de dvd vooral als inspiratiebron dienen voor anderen.

Omgaan met agressie in de jeugdzorg

VALENKAMP, M., NEVE, L., SONDEIJKER, F., FLOS, M. EN VERHEIJ, F.

Garant, Antwerpen, 2014, 272p., 29,50 euro.

Dit boek brengt de kennis over agressie in de jeugdzorg bij elkaar. Het eerste deel biedt een overzicht van de theorie. Alle aspecten van het ontstaan en de ontwikkeling van agressief gedrag van kinderen en jeugdigen worden behandeld. Fop Verheij, hoogleraar kinder- en jeugdpsychiatrie, geeft een overzicht. Lonke Neve en Manuelle Flos bespreken in drie hoofdstukken de invloed van het kind zelf, de ouders en andere opvoeders en de maatschappelijke omstandigheden. De andere hoofdstukken gaan over agressie van kinderen en jeugdigen in de dagbehandeling, de residentiële jeugdzorg en de kinder- en jeugdpsychiatrie. Naast de algemene factoren zijn ook de fysieke inrichting van het gebouw en de leefruimten, de persoon van de hulpverlener en diverse andere factoren van invloed op de kans dat een kind of jeugdige agressief gedrag gaat vertonen.

Marije Valenkamp, Lonke Neve en Frouke Sondeijker behandelen deze dimensies in aparte hoofdstukken. Verder wordt uitgebreid aandacht besteed aan het veiligheidsbeleid van de professionele instelling en aan training en borging. Daarmee is dit boek van belang voor de praktijk van de dagbehandeling en de residentiële zorg voor kinderen en jeugdigen.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

WELWIJS brengt ieder jaar in september een speciaal thema-nummer uit. Wie de laatste themanummers heeft gemist, krijgt nog een kans om deze waardevolle nummers alsnog aan te schaffen.

Daarvoor betaal je slechts 5 euro per nummer. Er worden geen verzendingskosten aangerekend.

Bestellen kan door te mailen naar nicole.vettenburg@welwijs.be.

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar preventiebegrrip? (*P. Goris*)
- Mission Accomplished. Resultaat boeken met preventie (*D. Burssens*)
- Preventie is kiezen. Vijf dimensies voor een ethisch verantwoorde preventie (*N. Vettenburg*)
- Projectmatig werken: een stappenplan voor preventie (*B. Melis*)
- Het project 3-klap als algemeen wenselijk preventieproject (*L. Maesmans*)
- “Leren thuis leren”, een proeftuin die werkt aan preventie in kwadraat (*R. Hermans, A. Dumoulin, R. Rector, K. Cohen, A. Loyens*)
- De rol van de huisarts bij spijbelpreventie: visie van een arts. De Brugse poort. (*T. Dusauchoit*)
- De preventieve reflex, hoe doe je dat? (*L. Hendrickx*)
- Drugpreventie: een drugbeleid op school (*I. Bernaert*)
- Samenwerkingsprotocollen tussen scholen, politie en parket. Gescreend vanuit preventieoogpunt (*G. Thys*)

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

- Maatschappelijke kwetsbaarheid op school (*N. Vettenburg & L. Walgrave*)
- Empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid (*T. Van Regenmortel*)
- Geweld en maatschappelijke kwetsbaarheid (*N. Vettenburg*)
- Brede school = het versmallen van maatschappelijke kwetsbaarheid (*M.-A. De Meijer & K. Lecoutere*)
- Motiveren tot studie-ijver en tot een succesvolle studiekeuze bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen (*M. Luyckx & A. Biliris*)
- 65 Nationaliteiten uitdagen om te leren! (*R. Du Jardin*)
- Buitengewoon bijzonder (*D. Moulart & K. Delmeire*)
- Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet (*C. Dewaele*)
- Onderwijs en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren (*M. Vercoutere & R. Crivit*)
- De maatschappelijk kwetsbare leerling als ultieme toetssteen van een pedagogisch optimisme (*D. Bicker*)

Inhoud

- p.**
- 3 Een heftig incident in een Mechelse school
Is een herstelgerichte aanpak nog mogelijk?
Maria Beerten
- 7 Netwerken rond kinderen en jongeren: de mazen van het net verfijnen
Lia Blaton
- 11 De verloren pedagogiek van de sport
Implicaties voor leerkrachten en coaches in het werken met kinderen en jongeren
Reinhard Haudenhuyse
- 15 Het recht op onderwijs waarborgen
De nieuwe regelgeving op huisonderwijs
Andy Thoelen
- 19 **Katern**
10 jaar Gelijke Onderwijskansenbeleid
Over de rol en betekenis van de Lokale Overlegplatforms (LOP's)
Katrien De Boyser, Gil Thys en Veerle Van De Velde
- 25 Pleidooi voor een oplossingsgerichte aanpak binnen het onderwijs
Nathalie Lambrecht
- 29 Awel, ik zie het niet meer zitten
Eke Denys
- 32 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 41 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck

Studiedag Welwijs – 7 oktober 2014

Dit jaar bestaat Welwijs 25 jaar! Om dit te vieren organiseert de redactie op **7 oktober 2014** een studievoormiddag over **'Allemaal anders: sleutelen aan een uitdagend onderwijs in diversiteit'**.

Voor meer info: zie p. 35 in dit nummer