

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 24 - nummer 1 - maart 2013



welwijs

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 - Elise Burny - Nathalie De Bleekere - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Itte Van Hecke - 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 leerlingsituaties (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.

WELZIJSWERK 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.

Privacy in tijden van delen

Pedro DE BRUYCKERE

Jongeren lijken alle mogelijke informatie online met elkaar te delen. Het is echter te kort door de bocht te denken dat ze privacy niet meer belangrijk zouden vinden. Onderzoek stelt een stijgend bewustzijn van mogelijke gevaren vast en ziet dat jongeren al gevorderde keuzes maken. Het is echter even fout te denken dat jongeren hier niet ook nog in begeleid moeten worden, maar dan moeten we als professional en ouder misschien zelf wel eens stilstaan bij ons eigen onlinegedrag inzake privacy.

Het Cookiemonster en andere evoluties

Google weet voor de overheid waar een griep epidemie uit zal breken puur op basis van de zoektermen die mensen intikken nog voor ze naar de dokter gaan. Voor we een arts raadplegen zijn we namelijk geneigd om de symptomen bij dokter Google op te zoeken. Google houdt dit nauwkeurig bij en weet op basis van je IP-adres, het unieke nummer van elke internetverbinding, waar deze zoekopdracht gebeurt. Het resultaat is de Google Flu Map die iedereen online kan raadplegen¹. We delen constant informatie in ruil voor gemak.

Misschien merkte je ook iets speciaals als je onlangs surfte naar een Nederlandse website? De kans is namelijk groot dat je voor je de eigenlijke webpagina's te zien kreeg, je een waarschuwing kreeg dat er cookies op de site gebruikt worden en men zal je expliciet toestemming gevraagd hebben om deze cookies te gebruiken. Waarschijnlijk heb je gewoon ja geklikt en je nauwelijks afgevraagd wat cookies zijn en waarom de site toestemming vroeg. Nochtans heb je net toestemming gegeven om een stuk van je gedrag bij te houden en zo een stuk van je privacy opgegeven in ruil voor informatie en gebruiksgemak.



Elke stap die je zet op het net (en daarbuiten) kan worden opgeslagen, gevolgd, gemeten en de kans is groot dat dit gebeurt. Vaak is dat niet eens erg omdat het ons leven makkelijker kan maken, maar tegelijk zou het fout zijn om te denken dat privacy niet belangrijk is.

Wat zijn cookies?

Cookies zijn kleine tekstbestandjes die door een website op je computer aangemaakt worden. De cookies bevatten meestal info over wat je op die website zoal deed of bekeek of welke voorkeuren je hebt ingesteld. Zo kan bijvoorbeeld een onlinewinkel bijhouden welke producten je er bezocht om zo de volgende keer dat je de website bezoekt net die producten in de verf te zetten. (ICTS, 2009)

Nog niet eens zo lang geleden was internet hoofdzakelijk éénrichtingsverkeer. Je moest relatief moeilijke codes kunnen programmeren om zelf informatie op het net te plaatsen. Maar dit evolueerde al snel naar wat we web 2.0 zijn gaan noemen. Zowat tien jaar geleden werd het opeens zeer makkelijk om zelf teksten aan te maken op internet en mensen begonnen te bloggen. Websites als YouTube maakten het opeens relatief eenvoudig om zelf video's online te plaatsen. Dia-avonden over die laatste reis, werden nu vervangen door een link naar een site waarop je de foto's op je scherm kon bekijken (De Bruyckere, Smits, 2009).

Met de opkomst van sociale netwerksites zoals Netlog of Facebook kwam er nog een dimensie bij. We begonnen niet enkel informatie online te plaatsen, maar we legden virtueel contacten met elkaar. Dit zorgde ervoor dat we oude klasgenoten opnieuw ontdekten maar ook nieuwe contacten konden leggen. Vandaag zit volgens Socialbakers meer dan 5 miljoen Belgen minstens 1 keer per maand op Facebook en gebruiken we de netwerksite vooral via mobiele toestellen.

We weten ergens wel dat gratis niet bestaat, nochtans lijken al deze toepassingen nauwelijks iets te kosten. De echte prijs is net als bij die cookies informatie. Informatie over jezelf die kan gebruikt worden om aan derden te verkopen en er voor te zorgen dat je gerichte reclame onder je ogen krijgt. En dit kan ver gaan, heel ver. Sites als Facebook, maar ook zelfs een nieuwssite als de Standaard willen bijvoorbeeld bijhouden waar je bent. En omdat we nu vaak met

een smartphone onze status updaten of een berichtje versturen, kan men ons letterlijk bij elke stap die we zetten volgen. We leven in een tijd waarin we de rekenkracht hebben om deze enorme hoeveelheid data te laten verwerken en te gebruiken. Peter Hinszen beschreef deze tijd van Big data treffend als "Informatie is de nieuwe olie. Elk van ons heeft niet alleen enorme hoeveelheden informatie te verwerken, we laten ook enorme sporen van informatie achter." Zo ontstond er tegelijk een semi-transparante wereld waarin mensen bijna hun hele leven kunnen delen en ook effectief delen met hun netwerk en commerciële bedrijven, maar vaak zonder te beseffen wie er allemaal mee kan kijken. In wat volgt wil ik stilstaan bij de consequenties dat dit heeft voor onze privacy en hoe jongeren (en wijzelf als ouder of professional) hier mee omgaan.

Gebruik van technologie door jongeren

Enkele van de belangrijkste bronnen voor inzichten over het media-gebruik van jongeren in Europa en ons land zijn de verschillende EU Kids rapporten. Hieruit leren we dat België behoort tot de 'lower use, lower risk'-landen. Het klinkt misschien vreemd maar onze kinderen en jongeren gebruiken relatief minder technologie dan bijvoorbeeld buurland Nederland. Tegelijk lopen onze kinderen en jongeren minder risico online dan landen waar meer gebruik gemaakt wordt van technologie (Haddon & Livingstone, 2012). Twee op drie 9 tot 16-jarigen zitten dagelijks op het net, en internetgebruik stijgt met de leeftijd. De kans is echter zeer groot dat het gebruik onder tussen is toegenomen sinds de afname van het EU Kids rapport. Van het Apestaartjaren (2012) onderzoek weten we namelijk dat onder tussen acht op tien jongeren een eigen smartphone heeft.

Kinderen en jongeren gebruiken deze media voor erg verschillende redenen. De belangrijkste reden waarom kinderen computers gebruiken is bij de jongste groep spelletjes, maar gaandeweg wordt contact met anderen en vooral huiswerk steeds belangrijker.

Hoe kijken jongeren zelf naar privacy?

Vorig jaar berichtten Tammy Schellens en Ellen Vanderhoven al in Welwijs (2012) over hun onderzoek naar jongeren en privacy op sociale media. Uit hun resultaten bleek dat een belangrijke groep van de onderzochte profielen van jongeren tussen 13 en 18 jaar hun privacy-instellingen gebruikt. Dit betekent concreet dat van die jongeren meestal enkel de naam, de voornaam, een profielfoto en het geslacht zichtbaar zijn. Net als uit het EU Kids onderzoek blijkt dat het vooral de contactinformatie is die goed wordt afgeschermd voor onbekende pottenkijkers.

Dit ligt in lijn met internationale studies waaruit blijkt dat jongeren effectief meer en meer bewust zijn van mogelijke privacyproblemen. Dit is zelfs al het geval bij de jonge tweens, de naam die gebruikt wordt om tien- tot veertienjarigen te benoemen. Onderzoek van Katie Davis en Carrie James (2012) toont dat bij deze groep een meerderheid ondertussen ook al bewust is van de mogelijke risico's. Ze maken ook al behoorlijk gevorderde beslissingen over de privacy-instellingen, gebaseerd op advies en informatie van ouders, vrienden en leerkrachten. Ze maken ook al een onderscheid tussen mensen die ze niet kennen (wat de onderzoekers distant strangers noemen) en mensen die ze niet kennen in hun naaste omgeving zoals kinderen uit hun eigen school of buurt waar ze weinig contact mee heb-



ben (near strangers genoemd). Ondanks deze positieve evolutie, is het cruciaal om de kinderen en jongeren te ondersteunen net door de nodige informatie te geven en blijvend aanspreekbaar te zijn.

Privacy, van je vrienden moet je het hebben?

Als we het over privacy hebben op internet en sociale netwerken, dan gaat het niet enkel over welke informatie de jongere over zichzelf online zet, maar ook over wat anderen over je zeggen of met jouw informatie doen. Eind 2012, begin 2013 verscheen er bijvoorbeeld een 'Antwerpse hoeren'-pagina op Facebook waarbij meisjes onwetend op deze pagina geplaatst werden met vaak minder gepaste commentaren. Onder andere in Nederland kenden we enkele voorbeelden van minder flatterende filmpjes die van leerkrachten gemaakt werden tijdens een les maar die wel op YouTube belandden. Een nog meer extreme vorm is happy slapping.

Happy slapping

Jongeren geven iemand een pak slaag, filmen dit met hun mobiele telefoon en zetten dit filmpje op internet zodat hun vrienden of klasgenoten kunnen 'meegenieten'.

Dit zijn extreme voorbeelden, maar de achterliggende gedachte die voor iedereen relevant is, is dat je een deel van je privacy ook niet direct in eigen handen hebt. Het gaat hier niet enkel over welke informatie je zelf deelt, maar er is ook nog de dimensie van welke informatie over jou gedeeld wordt. Vertaald naar opvoeding moeten jongeren leren stilstaan bij welke informatie ze verspreiden over een persoon en welke gevolgen dit kan hebben.

Geven wij wel het goede voorbeeld?

In Australië was er in 2011 een publieke privacydiscussie waarbij ouders aangaven dat ze te weinig controle hadden over de gegevens die hun kinderen online plaatsen. Een opvallend element was dat dit niet enkel uit bezorgdheid was om de veiligheid van de kinderen, maar ook uit vrees voor de eigen privacy: wat vertellen de kinderen

online over het leven van hun ouders? Dit bleek in 2012 niet zo ver gezocht als het mag klinken. De CEO van Dell, Michael Dell verbood noodgedwongen zijn dochter nog Facebook of Twitter te gebruiken. De man investeerde veel geld in de beveiliging van zichzelf en zijn gezin, maar ondertussen maakte dochterlief via sociale media publiek waar ze vaak samen met de hele familie verbleef².

Het lijken twee anekdotische illustraties van hoe privacy in handen ligt van derden, maar deze derden zijn gezinsleden. De vraag is echter of we als ouders wel mediawijzer zijn? AVG, een computerbeveiligingsbedrijf, deed een onderzoek in Noord-Amerika (VS en Canada) en de Europese Unie (meer precies in de UK, Frankrijk, Duitsland, Italië en Spanje), Australië/Nieuw Zeeland en Japan. Ze ontdekten dat 81 % van de kinderen onder de 2 al een of ander digitaal profiel of voetafdruk heeft via foto's online.

Ook als professional is het cruciaal om de grenzen van wat je deelt te kennen. De voorbije 2 jaar merkte ik in mijn contacten dat veel scholen, instanties en bedrijven nog vaak zoekende zijn naar een duidelijk beleid op het vlak van sociale media. Onder andere de koepel van het gemeenschapsonderwijs gaf al een inspirerend voorbeeld van wat dergelijke afspraken kunnen zijn. In feite is het vooral belangrijk dat professionals geen informatie over derden delen waarmee ze professioneel in aanraking komen, ook niet online.

Werken aan mediawijzheid

We kennen al sinds 2010 vakoverschrijdende eindtermen mediawijzheid voor het secundair onderwijs, maar er is dringend nood aan mediawijzheid gericht op kinderen in het basisonderwijs. Het is niet omdat je officieel pas vanaf 13 jaar op Facebook mag, dat er niet massaal 11- en 12-jarigen online zouden zijn. Van de oudere jongeren die bevraagd werden bij het eerder vermelde EU Kids rapport blijkt dat ze de interpersoonlijke vaardigheden zoals het blokkeren van ongewenste contacten en het aanpassen van de privacysettings op sociale netwerksites best blijken te beheersen. Toch zegt een kwart van de jongeren dit nog niet te kunnen en is ook voor hen hier nog steeds een duidelijke nood.

Bij risico's is het opleggen van beperkingen negatief voor kinderen. Dit heeft vooral een slechte invloed op hoe kinderen omgaan met de gevolgen van de risico's. Vrij vertaald: een kind verbieden bepaalde zaken te doen op het net, of zelfs internet verbieden of beperken heeft een duidelijke negatieve invloed op het copingsgedrag van de kinderen.

Erover praten is effectiever, wat ouders gelukkig doen (vooral bij meisjes weliswaar).

Ouders spelen een cruciale rol omdat het internetgebruik nog steeds vooral thuis gebeurt, alhoewel dit onder druk komt te staan door het stijgend aantal smartphones. Maar zelfs dan blijven ouders de belangrijkste aanspreekpunten. Een ruime meerderheid van de kinderen willen dat ouders zich in hun internetgebruik interesseren en ervaren dit als iets positief. Tegelijk moeten ouders beseffen dat ze niet per se een grote impact zullen hebben op de internetactiviteiten van hun kroost. Het is vooral belangrijk een juiste balans te vinden tussen begeleiden, vertrouwen en beschermen.

Hier is beleid nodig zodat de ouders ook de nodige ondersteuning kunnen vinden. Een meerderheid van de ouders denkt wel dat ze

hun kinderen bij kunnen staan, maar toch blijft internet voor ouders, en zeker ouders van meisjes een bron van angst (d'Haenens & Vandoninck, 2012).

De leerkrachten komen heel weinig voor als het gaat over online gedrag bij kinderen en jongeren. Ze worden pas in een derde of vierde instantie aangesproken en spelen een (te) kleine rol als het gaat over risico's op het net. Dit is extra spijtig, want als een leerkracht dit wel doet, is er een duidelijk positief effect.

Conclusie

Sociale media hebben ons veel kansen tot connecteren bezorgd, waarbij delen van informatie het uitgangspunt is. Tegelijkertijd roept dit bezorgdheid over privacy op, niet onterecht overigens. Een bezorgdheid die ook jongeren bezighoudt, maar ze onderschatten wellicht de complexiteit van online privacy. Zeker in het basisonderwijs is er nog een duidelijke nood aan meer vorming in mediawijzheid. Maar ook als professionals moeten we bewust omgaan met de informatie die we zelf verspreiden.

Pedro DE BRUYCKERE
debruyckere@gmail.com

REFERENTIES

- Davis, K., & James, C. (2013). Tweens' conceptions of privacy online: Implications for educators. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 4-25.
- De Bruyckere, P., Smits, B. (2009). Is het nu Generatie X, Y of Einstein?. Mechelen: Wolter/PLantyn.
- d'Haenens, L., Vandoninck, S. (2012). Kids Online: kansen en risico's van kinderen en jongeren op het internet. Ghent: Academia Press.
- Graffiti Jeugdendienst vzw, Jeugdwerknet vzw, & MICT-IBBT/UGent. (2012, May 8). *Apestaartjaren 4* (Rep.). Retrieved October 22, 2012, from http://www.apestaartjaren.be/sites/default/files/onderzoeksrapport_apestaartjaren_4.pdf
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012, October). *EU Kids Online: National perspectives* (Rep.). Retrieved November 9, 2012, from EU Kids Online website: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%2011/Reports/PerspectivesReport.pdf>
- Hinsen, P. (2012, May). *Information is the new oil* (Rep.). Retrieved February 15, 2013, from Data Science Series website: http://datascienceseries.com/assets/blog/GREENPLUM_Information_is_the_new_oil-LR.pdf
- ICTS. (2009, October 12). *Cookies*. ICTS. Retrieved December 12, 2012, from <https://admin.kuleuven.be/icts/info/pc-beveiliging/cookies.html>
- Vanderhoven, E., Schellens, T. (2012). Sociale netwerksites: een gevaar voor jongeren? *Welwijs*, 23,1.

NOTEN

1. Check <http://www.google.org/flutrends/be/#BE>
2. Check <http://mashable.com/2012/08/14/dell-daughter-twitter/>

Prodia: een joint-venture tussen onderwijs en CLB

gericht op kwaliteitsvolle diagnostiek in leerlingenbegeleiding

Stefaan JONNIAUX

Prodia, voluit “Protocollering van Diagnostiek in onderwijs en CLB”, is een project waarin de vier onderwijskoepels en de vier CLB-centrumnetten sinds 2007-2008 samenwerken om diagnostische protocollen te ontwikkelen voor de meest voorkomende hulpvragen binnen onderwijs (hulpvragen in verband met leren, intelligentie, gedrag en emotie, motoriek en taal- en spraak). Deze protocollen zijn concreet uitgewerkte procedures die vastleggen hoe het diagnostisch proces voor elk van die hulpvragen verloopt, welke stappen erin onderscheiden worden, welke specifieke instrumenten kunnen gebruikt worden (met bijhorende interpretatie- en beslissingscriteria), hoe er doorheen het traject samengewerkt wordt met alle betrokken partijen (leerling, ouders, school, CLB, eventuele externe partners uit welzijn en gezondheid). Kortom, hoe een correcte en onderbouwde diagnostische besluitvorming tot stand komt en op welke manier deze besluitvorming omgezet kan worden in onderwijs en zorg op maat. Deze protocollen vormen dus de leidraad om het diagnostisch proces te structureren en handvatten aan te reiken voor gericht handelen na de diagnostiek.

Toenemende ‘sense of urgency’

We schrijven 2006. De CLB's hebben net een oefening achter de rug over hun profiel en opdrachtenpakket. Bedoeling is dat voor de ‘gebruikers’ van CLB (leerlingen, ouders, scholen), voor de ‘partners’ van CLB (scholen, welzijns- en gezondheidsvoorzieningen) maar ook voor de CLB's zelf duidelijk is wat het basisaanbod is dat in elk CLB in Vlaanderen aangeboden wordt¹. Een meer uniforme werking dus, óók op het vlak van diagnostiek.

Op hetzelfde moment staat binnen het onderwijsveld het dossier ‘leerzorg’ volop in de belangstelling. In dat dossier krijgen de CLB's (terecht!) een cruciale rol toebedeeld in de diagnostiek van onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren. Van de CLB's wordt verwacht dat ze op basis van kwaliteitsvolle diagnostiek kinderen en jongeren juist kunnen ‘inschalen’ in de leerzorgmatrix: welk zorgniveau heeft deze leerling nodig? En tot welke cluster (en eventueel doelgroep) behoort hij?

Tenslotte raakt het Vlaamse jeugdhulpverleningslandschap meer en meer doordrongen van het gedachtegoed van Integrale Jeugdhulp. De CLB's beschrijven – net als de vijf andere sectoren – hun aanbod inzake jeugdhulp een eerste keer in typemodules². Omwille van de unieke positie van het CLB als draaischijf tussen onderwijs en welzijn, zal het niemand verwonderen dat de typemodule ‘diagnostiek’ heel veel aandacht krijgt.

Drie evoluties die de CLB's ertoe aangezet hebben om de handen in elkaar te slaan en een project uit te werken dat de CLB's in staat moet stellen om de diagnostiek in onderwijscontext op een kwaliteitsvollere en meer gelijkgerichte manier aan te pakken. Van bij de start opteerden de CLB's ervoor om dit project samen met de onderwijskoepels te schrijven. Leerlingenbegeleiding – en dus ook de diagnostiek in dat verband – is immers een taak van school en CLB samen.

Leerlingenbegeleiding is een taak van school en CLB samen

Het Ministerie voor Onderwijs en Vorming steunt dit project door personele middelen beschikbaar te stellen. Zo kan sinds 2007-2008 een team van leerkrachten en CLB-medewerkers samen werken aan de ontwikkeling van diagnostische protocollen binnen onderwijs en CLB. De ultieme betrachting is het realiseren van gelijkgerichte, kwaliteitsvolle en wetenschappelijk verantwoorde diagnostiek in leerlingenbegeleiding. De protocollen moeten de scholen en CLB's in Vlaanderen met andere woorden in staat stellen om voor elke leerling een correct antwoord te formuleren op zijn of haar specifieke onderwijs- en opvoedingsnoden.

Bewuste keuzes

Diagnostiek verrichten in onderwijs en leerlingenbegeleiding doe je

dus niet vanuit het CLB alleen; het schoolteam is dagdagelijks met de leerlingen bezig en beschikt daardoor over essentiële informatie. Dit maakt de school – net als de leerling en de ouders zelf – tot een onmisbare partner. Daarmee raken we dadelijk de *baseline* van het ganse Prodia-project: handelingsgericht samenwerken in een continuüm van zorg op school. Een *baseline* waarin elk woord belangrijk is, omdat het verwijst naar bewuste keuzes die we maakten.

Handelingsgericht...

De hoofdbekommernis is dat de hulpvrager terug perspectief krijgt, dat er opnieuw kan gehandeld worden: wat heeft deze leerling, in deze klas, met deze leerkracht nodig om een beter antwoord te krijgen op zijn specifieke onderwijsbehoeften? Wat heeft deze leerkracht of deze ouder nodig aan ondersteuning om met deze leerling verder te kunnen?

We kiezen met Prodia daarom resoluut voor het model van *handelingsgerichte (of indicerende) diagnostiek*³ (HGD), omdat dit model best aansluit op vragen naar ‘wat is nodig om de situatie te verbeteren of op te lossen’. Een HGD-traject bestaat uit 5 onderscheiden fasen, van intake over strategie, onderzoek (indien nodig) en indicering tot advies. Het eindpunt van een HGD-traject is een handelingsgericht advies over de gewenste verdere aanpak, dat door alle partijen gedragen wordt (in termen van wenselijkheid, haalbaarheid en uitvoerbaarheid).

We starten een diagnostisch traject dus niet in de eerste plaats op om te weten ‘wat is er aan de hand met dit kind?’ (*classificerende of onderkende diagnostiek*). Soms is het wel nodig om ook die vraag te beantwoorden, bijvoorbeeld omdat de leerling of zijn ouders daar expliciet om vragen, of omdat een classificerende uitspraak noodzakelijk is om toegang te krijgen tot bepaalde vormen van zorg. Maar ook in die situaties gaan we altijd verder kijken. We doen dus niet louter een uitspraak over het ‘wat’, maar ook over het ‘hoe’.

Voor een mooi uitgewerkt HGD-traject verwijzen we graag naar het artikel van Lieve Willems in Caleidoscoop⁴.

...samenwerken...

Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs staat of valt met een goede *handelingsgerichte samenwerking* tussen leerling, ouders, school, CLB en eventuele externe betrokkenen. De onderwijsbehoeften van *deze* leerling, en de ondersteuningsbehoeften van *deze* leerkracht, ouder... staan centraal. Om daarop een gepast antwoord te kunnen formuleren, is het van cruciaal belang dat iedereen constructief kan en wil samenwerken, vertrekkend van wat wél al goed loopt. Daarom zijn de Prodia-protocollen ‘doordesemd’ van de zeven principes van handelingsgericht werken: onderwijs- en opvoedingsbehoeften staan centraal, persoon en omgeving beïnvloeden elkaar continu en in beide richtingen (transactioneel), de leerkracht doet ertoe, trekken van het positieve, in een constructieve samenwerking, doelgericht en op een systematische en transparante manier⁵.

... in een continuüm van zorg op school

Protocollen voor diagnostiek in onderwijscontext, waarbij bewust gekozen wordt voor een handelingsgerichte benadering in een spel van samenwerking met alle actoren, krijgen logischerwijs een duidelijke plek binnen een continuüm van zorg op school. Een (hulp) vraag in verband met een onderwijsgerelateerd probleem ontstaat

immers binnen de onderwijscontext, en het antwoord op die vraag (het advies) moet terugvloeien naar de onderwijscontext en daar opnieuw perspectief bieden.

In Prodia beschrijven we een continuüm van zorg op school dat uit 4 fasen bestaat. In *fase 0*, de *preventieve of brede basiszorg*, staat de school in voor een leer- en leefklimaat dat maximale kansen biedt aan alle kinderen van de school, en dat zoveel als mogelijk problemen voorkomt. De verantwoordelijkheid voor de regie én voor de uitvoering van preventieve acties ligt bij de school. De pedagogische begeleiding en het CLB kunnen, op vraag van de school en binnen de samenwerking met de school, preventieve acties helpen uitwerken en ondersteunen op klas- of op schoolniveau.

Een continuüm van zorg op school in 4 fasen

Desondanks zijn er op elke school leerlingen voor wie deze basiszorg niet volstaat. Daarom biedt de school in *fase 1* (de *verhoogde zorg*) extra ondersteuning aan die leerlingen. De zorgkracht van het schoolteam is in deze fase voldoende specifiek om hen de nodige ontwikkelingskansen en -stimulansen te bieden. Bij de uitbouw en invulling van dit zorgniveau kan de school in de eerste plaats een beroep doen op de pedagogische begeleiding. Om leerkrachten en schoolteamleden te coachen en te ondersteunen bij het bieden van deze zorg kan de school verder een beroep doen op het CLB. School en CLB werken nauw samen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te volgen en waar nodig specifieke interventies uit te werken. In deze fase is er doorgaans nog geen nood aan rechtstreekse, individugebonden hulp van het CLB.

Voor een nog kleiner aantal leerlingen volstaat ook de verhoogde zorg niet. De onderwijsbehoeften van deze leerlingen zijn zo specifiek dat er *uitbreiding van zorg* moet komen (*fase 2*). Het CLB-team hanteert hierbij het handelingsgericht diagnostisch traject dat in de ontwikkelde diagnostische protocollen beschreven staat, volgens de problematiek die zich aandient. In fase 2 neemt het CLB de regie op zich voor het verloop van dit diagnostisch traject, voor de keuze van de interventies en voor de conclusies, uiteraard in nauwe samenwerking met leerling, ouders, school en relevante externe betrokkenen. Het CLB neemt zijn draaischijffunctie op ten aanzien van relevante externen, zowel diagnostische als hulpverlenende instanties. Het CLB zorgt ervoor dat inbreng van externen maximaal kan afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en ouders.

Als het zorgaanbod van de school nog steeds onvoldoende afgestemd is op de onderwijsbehoeften van de leerling, of wanneer de school onvoldoende draagvlak heeft om adequaat in te gaan op de zorgvraag, kan een *overstap naar onderwijs op maat*, met een meer specifiek aanbod een zinvol alternatief zijn (*fase 3*). Het schoolteam blijft de leerling actief helpen en communiceert open met de betrokken partners. Het CLB-team bespreekt met de ouders, de leerling en het schoolteam de situatie van onvoldoende afstemming in de huidige school, overloopt de verschillende mogelijkheden die zich nu aanbieden en ondersteunt het keuzeprocess. Op die manier wordt een handelingsgerichte overdracht gerealiseerd.

Gewikt en gewogen

Bij de ontwikkeling van de protocollen is er niet over één nacht ijs gegaan. Alle protocollen werden besproken en afgetoetst in de stuurgroep van het project en binnen de onderwijskoepels en de centrumnetten, en werden ook voorgelegd aan verschillende schoolteams en CLB-teams. Elk protocol werd ook door wetenschapper(s) beoordeeld. Door compromisloos te kiezen voor deze inhoudelijke en wetenschappelijke legitimering beschikken we nu over protocollen die gedragen zijn door CLB en onderwijs, over de netten heen.

www.prodiagnostiek.be

Eind dit schooljaar zijn zeven protocollen beschikbaar

Omdat ook Prodia als project z'n grenzen heeft, focussen we ons op de ontwikkeling van protocollen voor de meest voorkomende problematieken binnen de onderwijscontext. Tegen het einde van dit schooljaar zullen alle Vlaamse scholen en CLB's

beschikken over volgende protocollen:

- Protocol Diagnostiek bij lees- en spellingsproblemen en vermoeden van dyslexie
- Protocol Diagnostiek bij rekenproblemen en vermoeden van dyscalculie
- Protocol Diagnostiek bij vermoeden van zwakbegaafdheid en verstandelijke beperking
- Protocol Diagnostiek bij vermoeden van hoogbegaafdheid
- Protocol Diagnostiek bij vertraagde en/of afwijkende motorische ontwikkeling en het vermoeden van een stoornis
- Protocol Diagnostiek bij spraak- en/of taalproblemen en het vermoeden van een stoornis
- Protocol Diagnostiek bij gedrags- en/of emotionele problemen en het vermoeden van een (ontwikkelings)stoornis⁶

Uit de naamgeving van de protocollen blijkt nog eens dat we de focus willen leggen op het handelen, ook al is er (nog) geen sprake van een stoornis.

Alle protocollen zijn volgens hetzelfde stramien opgebouwd, zoals beschreven in het 'Algemeen Deel' (wat in feite een 'leeg' protocol is). Dit heeft als voordeel dat de gebruiker van de protocollen telkens in hetzelfde denkpatroon en dezelfde logica zit, en dat er – bijvoorbeeld bij vermoeden van comorbiditeit – gemakkelijk van het ene protocol naar het andere kan overstapt worden. De reeds afgewerkte protocollen zijn vrij raadpleegbaar op www.prodiagnostiek.be. De werkgroep en stuurgroep van Prodia kozen voor deze formule, om de protocollen zo laagdrempelig mogelijk aan alle schoolteams en CLB's in Vlaanderen te kunnen aanbieden.

Nog veel werk aan de winkel

Bij het verschijnen van deze bijdrage zijn de projectmedewerkers de laatste hand aan het leggen aan de laatste protocollen (motoriek, taal/spraak en gedrag/emotie). Daarmee is de vooropgestelde scope bereikt. Maar het werk is nog lang niet af...

Verfijning en eerste updating

Van bij de start maakten we het voornemen om de protocollen gedurende twee à drie jaar te laten "proefdraaien" in de praktijk, en

dan op basis van gebruikerservaring de protocollen te actualiseren. Dat betekent dat de eerst ontwikkelde protocollen (lezen en spellen, rekenen) ondertussen toe zijn aan een eerste revisie.

Zo blijkt nu reeds uit praktijkervaring dat de protocollen nog specifiekere mogen geschreven worden. De gebruikers vragen om voor elk protocol de essentie te krijgen. Alles wat verwijst naar een meer algemene aanpak of houding, zou beter in het algemeen deel opgenomen worden. Ook merken gebruikers op dat de protocollen soms nog onvoldoende herkenbaar zijn voor teams uit secundair of buitengewoon onderwijs.

Bovendien stellen we vast dat het ontwikkelen van protocollen een cyclisch gebeuren is: nieuwe thema's aanvatten leidt tot nieuwe inzichten die een ander licht werpen op protocollen die reeds 'af' zijn. Omdat het project al sinds 2007 loopt, en de wereld ondertussen niet stilstaat, dringen zich inhoudelijk ook aanpassingen op. Hoog op het verlanglijstje staat bijvoorbeeld het integreren van het biopsychosociaal referentiekader ICF-CY⁷ in de Prodia-protocollen. Dit kader sluit heel sterk aan bij de visie van Prodia, en geeft nog betere kapstukken om een goede analyse te maken van de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen en het mogelijke antwoord daarop van de omgeving (school, ouders...). Op die manier biedt het ook een meerwaarde in het operationaliseren van het recht op 'redelijke aanpassingen', zoals bepaald in het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap⁸.

Tot slot komen er 'elke dag' nieuwe, vaak betere, diagnostische instrumenten op de markt. De uitdaging bestaat erin om de protocollen telkens te blijven voorzien van de meest actuele en meest betrouwbare instrumenten, zodat de hulpvrager een zo correct mogelijk inschatting krijgt van zijn vraag.

Intersectorale afstemming

Op 1 januari 2014 start de Intersectorale Toegangspoort in het kader van Integrale Jeugdhulp. Alle hulpvragen naar niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp zullen moeten gestaafd worden met een degelijke onderbouwing en diagnostiek. De CLB's zijn duidelijk de hoofdrolspeler inzake diagnostiek binnen de rechtstreeks toeganke-





lijke jeugdhulp. Zij zullen dus een unieke en cruciale rol spelen in het aanleveren van de nodige informatie aan de Toegangspoort. De Prodia-protocollen zullen de CLB's daarbij zeer goed kunnen ondersteunen, zowel qua inhoud als qua methodische onderbouwing en achterliggende visie.

Permanente update

Bovenstaande illustraties geven duidelijk aan dat de ontwikkelde protocollen voldoende dynamisch moeten zijn om actueel en representatief te blijven. In de loop van de volgende jaren zullen we dan ook actief op zoek gaan naar voorstellen tot verbetering om de toepasbaarheid binnen het onderwijsveld – en daarbuiten – verder te versterken.

We verwachten in dat verband heel wat van het Vlaams Expertisecentrum Diagnostiek dat aangekondigd werd in het Vlaams regeerakkoord 2009-2014. Vlaanderen heeft dringend behoefte aan dergelijk Expertisecentrum. Het is een uitgelezen kans om alle initiatieven inzake diagnostiek, zowel vanuit het gebruikersveld, de diagnostici zelf als de overheid te coördineren, zodat ze onderling versterkend werken ten voordele van de hulpvrager. Uiteraard rekenen we erop dat de protocollen van Prodia door dergelijk Expertisecentrum zullen opgepikt en erkend worden als valabele werkwijze om binnen het onderwijs aan diagnostiek te doen.

Implementatie

Tot slot, last but not least, volstaat het uiteraard niet om protocollen te ontwikkelen. De bedoeling is dat ze effectief gebruikt worden

Protocollen moeten effectief gebruikt worden

in de praktijk. Er is dus nog een hele weg te gaan van opleiding en training van CLB-teams en schoolteams, eer we kunnen zeggen dat ons doel bereikt is, namelijk dat alle ca. 135.000 personeelsleden (uitgedrukt in voltijdse tewerkstelling) uit onderwijs en CLB de protocollen gebruiken!

Gelukkig zijn ook daar al heel wat stappen gezet door de respectievelijke begeleidingsdiensten en koepelorganisaties. We kijken ook al

met heel veel belangstelling uit naar een omvangrijk nascholings-traject rond 'competentieontwikkeling in het kader van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' dat vanaf volgend schooljaar zal uitgerold worden binnen de prioriteiten van de Minister van Onderwijs en Vorming.

Stefaan JONNIAUX

Projectverantwoordelijke Prodia
Coördinator VCLB-Vormingscentrum
Anatole Francestraat 119 bus 1
1030 Schaarbeek

GERAADPLEEGDE BRONNEN

- Edulex (01/12/1998). Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding. *Internet*, 2/01/2013. (<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12274>)
- Edulex (03/09/2009). Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelen van de centra voor leerlingenbegeleiding. *Internet*, 21/04/2011. (<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14124>)
- Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven, Acco
- Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y. & Van De Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven, Acco.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y., De Lange, S. & Van De Veire, H. (2011). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe*. Leuven, Acco.
- Willems, L. (2011). Protocollering van diagnostiek. Omdat diagnostiek meer is dan testafnames. *Caleidoscoop*, 2011, 23 (5), 6-15.
- WHO-FIC Collaborating Centre (2008). *Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version*. Bilthoven, RIVM. www.prodiagnostiek.be

NOTEN

1. Deze oefening leidde in 2009 overigens tot het *BVR tot vaststelling van de operationele doelen van de centra voor leerlingenbegeleiding*, als verfijning van de decreetale opdrachten die beschreven zijn in het *Decreet op de centra voor leerlingenbegeleiding (1998)*.
2. Deze typemodules zijn vandaag – begin 2013 – in herwerking met het oog op de inwerkingtreding van de Intersectorale Toegangspoort op 1 januari 2014.
3. Pameijer en Van Beukering (2004)
4. Willems (2011)
5. Pameijer, Van Beukering, Schulpen en Van De Veire (2007); Pameijer, Van Beukering, Schulpen, De Lange, Van De Veire (2011)
6. Dit protocol beschrijft vijf thema's die zich in 'verschijningsvorm' vaak op gelijkaardige manier uiten: vermoeden van ADHD, vermoeden van een autismespectrumstoornis, gedragsproblemen en vermoeden van een gedragsstoornis, stemmingsproblemen en vermoeden van een depressieve stoornis, angstproblemen en vermoeden van een angststoornis
7. International Classification of Functioning, Disability and Health, Children & Youth version
8. zie <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/leerzorg/VN/default.htm>

Oplossingsgericht werken in de jeugdhulp en kansen voor het onderwijs

Johan MOREELS

De voorbije jaren vonden tal van oplossingsgerichte methodieken ingang in het Vlaamse hulpverleningslandschap. Mede gestuurd door de overheid kiezen steeds meer organisaties in Vlaanderen om hun personeel in deze behandelingswijzen te scholen om zo de effectiviteit van hun begeleiding te verhogen. In dit artikel schets ik een aantal gemeenschappelijke lijnen van deze methoden en ga ik op zoek naar de meerwaarde voor het onderwijs. In dit artikel heb ik het gemakshalve over 'begeleider' en 'jongere'.

De therapeut verlaat zijn troon

Niettegenstaande men het hier in Vlaanderen vaak omschrijft als een nieuwe tendens, bestaat de oplossingsgerichte traditie al meer dan 40 jaar. De oorsprong situeren we in de psychotherapie waar in de VS een tegenbeweging ontstond tegen de toen overheersende opvatting dat de therapeut de expert is die de aard en oorzaken van het probleem blootlegt zodat hij het kan oplossen. Een vorm van medisch denken waar de inbreng en verantwoordelijkheid van de cliënt of patiënt klein was. Veel therapeuten vonden zich niet meer in deze traditie van werken en werden gesterkt door de communicatietheorieën van o.a. Paul Watzlawick. Tal van nieuwe therapeutische programma's zagen het licht. Waar voorheen het verleden en het probleem een centrale plaats kregen, stelde men in deze programma's de focus op de oplossing in het hier en nu. Doorheen de jaren verrichtte men veelvuldig wetenschappelijk onderzoek op deze programma's en kwam men tot de vaststelling dat de effectiviteit van deze manier van werken hoger was dan de traditionele modellen. Zo kwam prof. Van Yperen (2005) tot een lijst van factoren waarvan men vrij zeker is dat ze een positieve invloed hebben op de effectiviteit van de hulpverleningsinterventie.

Werkzame factoren in de hulpverlening

Goeie hulpverleningsrelatie

Als je er als hulpverlener in slaagt om een goeie relatie op te bouwen met de cliënt zal wat er gebeurt in deze relatie een groter effect hebben dan wanneer de relatie negatief geladen is. Vraag is natuurlijk wat een goeie hulpverleningsrelatie is en nog meer hoe je dat verkrijgt. Ik kom hier later op terug als ik het heb over de basishouding.

Aansluiting bij motivatie van de cliënt

Vaststelling is dat er meer kan als je aansluit op de motivatie van de jongere. In deze modellen gaat men ervan uit dat motivatie een te beïnvloeden staat is. Het gaat dus niet op om te zeggen 'hij is niet

gemotiveerd dus beginnen we er niet aan'. De vraag is waarvoor is hij wel gemotiveerd. Weerstand of weigering dien je dus te zien als een vorm van inzet. Het toont dus wel degelijk een grote motivatie, alleen niet in de lijn zoals je het als begeleider zelf graag hebt of verwacht.

Goeie 'fit' tussen vraag en interventie

Ook dit lijkt niet meer dan evident natuurlijk. Hoe beter het aanbod aansluit bij de vraag van de jongere hoe groter de effectiviteit van de interventie. Toch ontstaan ook hier vrij vaak problemen. Niet omdat de begeleider doelbewust de verkeerde zaken in gang zet, maar wel omdat de vraag niet voldoende werd uitgeklaard. Jongeren formuleren vaak problemen, die na een grondige verkenning op zoek naar hun motivatie en meerwaarde, een hertaling krijgen in totaal andere doelen. Het is dus de opdracht als begeleider om niet te snel te 'begrijpen' wat er aan de hand is en wat kan helpen. Het 'niet weten' van de begeleider komt centraal te staan en via het doorvragen op het verhaal van de jongere kan hier verandering in komen. Dit lijkt makkelijker dan het is. Te vaak laten we ons leiden door eigen (voor)oordelen of ervaringen. Het is echter niet omdat wij een bepaalde gebeurtenis in ons leven zo ervaren dat dit ook opgaat voor anderen.

Andere werkzame factoren zijn een goeie structurering van de interventie, de interventie uitvoeren zoals het hoort, een goeie training van de begeleider en goede werkomstandigheden van de begeleider.

Gemeenschappelijke lijnen in de modellen

In Vlaanderen kennen we op vandaag tal van modellen en methodieken die binnen de oplossingsgerichte traditie gesitueerd worden. Vaak gaat het om buitenlandse modellen die een vertaling kregen naar de Vlaamse context. Dat zijn bv. het oplossingsgericht werken (De Shazer), het doelgericht werken (Van Yperen), Signs of Safety (Turnell), geweldloos verzet (Omer), Eigen Kracht conferentie, positieve heroriëntering,....

In wat volgt geef ik graag de gemeenschappelijke lijnen uit deze modellen.

Kanteling van probleem naar oplossing

In deze vrij pragmatische modellen ligt de focus op het hier en nu, en op de zoektocht naar oplossingen. Het idee is dat hoe meer aandacht je geeft aan wat verkeerd loopt hoe meer je krijgt van hetzelfde. Als motorrijder vergelijk ik dit vaak met het nemen van bochten of ontwijken van bomen of andere obstakels. Het is belangrijk dat je in eerste instantie kijkt naar de boom om te zien hoe groot die precies is en dan meteen je blik afwendt naar de uitweg. Doe je dit niet dan beland je ongetwijfeld tegen de boom. Ook in de hulpverlening of begeleiding van jongeren werkt dit principe.

Vaak zit de jongere of de omgeving te lang naar de boom te kijken. Je kan dit doorbreken door gerichte vragen te stellen. Hier ligt de expertise van de begeleider niet in het (zelf) geven van de antwoorden.

Zoeken naar de uitzondering

Problemen doen zich niet 24/24 voor en dat is meteen een krachtig gegeven. Wat maakt dat het dan anders loopt? Waarmee zou dit te maken hebben? Vragen aan een jongere die vrij agressief uit de hoek kan komen *'Is het al eens voorgevallen dat je heel boos werd en je toch niet sloeg?'* kan het begin zijn van de zoektocht naar helpende elementen. De kiemen van de oplossing zitten immers in de uitzondering van het probleem.

Uitgaan van de kracht

Deze modellen vertrekken van een positief mensbeeld en gaan uit van de kracht van mensen. Kanttekening die ik hier wil bij maken is het onderscheid tussen probleem of beperking. Het is belangrijk om uit te klaren wat de mogelijkheden zijn van de jongere. Waar liggen de krachten? Uit ervaring weet ik dat we vaak in de knoop zitten met jongeren die verbaal vrij sterk staan maar sociaal emotioneel eerder zwak scoren. Overschatting van de mogelijkheden en krachten loert hier om de hoek. In deze modellen gaan we ervan uit dat ieder het in zich heeft om een stap vooruit te zetten. Als je echter werkt met een maatschappelijke norm dan kan het wel eens voorvallen dat deze stappen vooruit niet voldoende blijken en er toch ingegrepen moet worden. Ik denk dan aan jongeren voor wie voltijds onderwijs of onderwijs in de klassieke zin van het woord te hoog gegrepen is, aan ouders voor wie het autonoom opvoeden van kinderen bijzonder moeilijk is,.... De uitdaging ligt hier in het samen zoeken naar geschikte (professionele) hulpbronnen om het gat dicht te rijden.

Uitgaan van het niet weten

De oplossing die voor jou kan werken is misschien niet aangewezen voor de jongere. Vertrek van het niet weten en stel vragen in plaats van het geven van antwoorden.

Context als evidentie

In de oplossingsgerichte modellen speelt de context van de jongere (gezin, familie, omgeving, peer,...) een belangrijke rol. Hier zitten potentiële hulpbronnen voor de jongere en zijn gezin. De uitdaging bestaat erin deze context actief te betrekken in het geheel en samen op zoek te gaan naar een mogelijke oplossing. De voorbeelden uit de eigen kracht conferenties tonen treffend de kracht van netwerken.

Basishouding van de begeleider

Voor mij is het evident dat de basishouding van de begeleider een doorslaggevend belang heeft in de effectiviteit van de interventie. In verbinding gaan met de ander is cruciaal. Dat vraagt een open en eerlijke houding. Stelt de jongere in een gesprek gedrag dat voor u onrespectvol overkomt geef dit dan ook mee zonder dit te presenteren als waarheid. Het gaat om jouw gevoel.

Zo had ik ooit een jongere in begeleiding die steevast bij moeilijke gesprekken glimlachte wat vaak een escalatie van de problemen te weegbracht. Leerkrachten, jeugdrechters, begeleiders,.... ergerden zich mateloos en gingen ervan uit dat hij hen zat uit te lachen met alle gevolgen van dien. De jongere was zich er echter niet van bewust en had helemaal niet de intentie om te provoceren. Pas na lang oefenen met spiegels leerde hij dit non-verbaal gedrag bij te stellen. Het begon echter met een rustig gesprek over wat me was opgevallen en hoe ik me daar bij voelde. Authenticiteit is hier bijzonder belangrijk.

Te vaak zijn we geneigd om zaken niet te benoemen. We bespreken dit dan wel op het team en formuleren dit als een ongerustheid. Uit zorg benoemen we zo de dingen niet of brengen we ze te omfloerst naar voor naar de jongere toe. Besef dan dat de jongere hier helemaal niks mee gaat aanvangen zolang je niet de kracht vindt dit met hem te bespreken.

Vertrek hierbij vanuit een gelijkwaardige positie. Gelijk zijn we niet en dat hoeft ook helemaal niet. Gelijkwaardig kan wel. Je kan dit tonen door kleine dingen. Te vaak moet ik leerkrachten nog overtuigen van het nut om het gesprek te voeren met de jongere erbij. Velen voelen zich eerder oncomfortabel en praten liever eerst met de hulpverlener alleen. In bepaalde gevallen gebeurt het dat de jongere intussen buiten zit te wachten. Dit zijn gemiste kansen in het responsabiliseren. Het is een goed uitgangspunt om gesprekken met jongeren te zien als een "samen zoeken", in plaats van "het eens duidelijk zeggen". Luisteren en gericht vragen stellen in plaats van oplossingen formuleren. Gemeende complimenten geven voor de uitzonderingen en samen zoeken naar wat dan precies anders was. Wat maakt bv. dat een jongere bij één bepaald vak geen gedragsproblemen stelt?

Deze manier van in gesprek gaan met jongeren is voor veel leerkrachten nieuw en dat brengt onwennigheid mee. Wellicht heeft dit net te maken met hun opdracht van lesgeven. Hier is het immers duidelijk dat de leerkracht in een expertrol zit. Hij heeft de kennis en het is zijn opdracht om die doorheen het jaar over te brengen naar de student. In begeleidingsgesprekken waar je bij problemen na gaat wat er precies verkeerd loopt en hoe we stappen vooruit kunnen zetten, dien je plots deze rol te verlaten. Het uitstellen van je eigen interpretatie en beoordeling is cruciaal én bijzonder moeilijk.

Uitdagingen voor het onderwijs

De tijd dat een leerkracht zich enkel bezighield met het onderwijzen van zijn specifiek vak ligt achter ons. Het vormen van de jongere als autonome en bewuste deelnemer aan de maatschappij komt op de voorgrond. In zo goed als

***In verbinding
gaan met
de ander is
cruciaal***

***In dialoog
gaan met de
leerling is
cruciaal***

alle scholen geeft men naast de resultaten ook insteken rond het gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de jongere. Een tendens die ik toejuich. Wat ik nog wat mis in het onderwijs is de dialoog met de jongere zelf. Te vaak zie ik gesprekken ‘over’ de jongere bij problemen. Terwijl het net een uitgelezen kans is om bij eventuele problemen samen met de jongere op zoek te gaan naar oplossingen. Als ik schrijf samen bedoel ik werkelijk samen. Dus niet de gesprekken waar de directie nog eens duidelijk stelt wat de verwachtingen zijn.

Als preventief gegeven bieden deze modellen ook heel wat mogelijkheden naar het onderwijs. Een klassikaal gesprek met leerlingen en studenten over hoe lessen best vorm krijgen, hoe de uitstap eruit moet zien, ... zijn belangrijke momenten om jongeren medeverantwoordelijk te maken voor het opleidingstraject. We weten uit ervaring en wetenschappelijk onderzoek dat dit gevoel van verantwoordelijkheid zorgt voor een hogere tevredenheid bij de jongeren. Wat houdt ons dan tegen? Ik hoor dan wel eens het argument

‘geen tijd’. Uiteraard vraagt dit tijd en extra inzet, al ben ik ervan overtuigd dat dit op lange termijn zorgt voor een beter klasklimaat, een hogere tevredenheid bij leerlingen en studenten en uiteraard een hogere werktevredenheid bij leerkrachten. Het is investeren in de relatie zodat het leerproces vlotter kan verlopen.

De sociale media kunnen ons hier

misschien een handje bij helpen. Veel scholen gebruiken systemen als smartschool om taken en opdrachten door te sturen. Wie zegt dat dit steeds taken hoeven te zijn? Je kan dit als leerkracht ook gebruiken om eens te polsen wat de leerlingen vinden van je manier van lesgeven, welke opdrachten ze leuk vinden, wat hen is bijgebleven van de uitstap, ...

Investeren in de relatie zodat het leerproces vlotter kan verlopen

Een ander argument dat ik vaak hoor is dat we toch niet naar de pijnen moeten dansen van de leerlingen. Uiteraard niet. Luisteren naar wat leerlingen en studenten vinden van bepaalde onderdelen van lessen, uitstappen, schoolklimaat staat niet gelijk aan “leerlingen zijn de baas”. Het gaat om samen zoeken naar een optimaal klimaat en dat binnen het kader van de mogelijkheden. Leerkrachten die ervaring hebben met zo’n gesprekken vertellen me verrast te zijn van de “volwassen” voorstellen die leerlingen vaak formuleren. Ik hoop dan ook dat steeds meer leerkrachten het aandurven om dit gesprek aan te gaan. Directies dienen hier uiteraard ondersteunend in te zijn. Het verhaal van participatie en tevredenheid gaat immers ook voor personeel op ten aanzien van de organisatie.

Johan MOREELS

Coördinator Informant

Vzw Jongerenbegeleiding-Informant

Stapelplein 32 te 9000 Gent

joan@jo-in.be; www.jo-in.be

LITERATUUR

Van Yperen T & Mariska van der Steege ‘Voor het goede doel’ (2006) Uitgeverij SWP

Visser Coert ‘Doen wat werkt’ (2005) Van Duren Management

Turnell Andrew & Edwards Steve ‘Signs of safety. A solution and safety oriented approach to child protection casework.’ (1999) WW Norton and Company

De Jong Peter & Berg Insoo Kim ‘De kracht van oplossingen’ (2004) Pearson Assessment and Information

Watzlawick ‘De pragmatische aspecten van menselijke communicatie’(1991) Bohn Stafleu Van Loghum

(on)gehinderd onderwijs voor leerlingen zonder wettig verblijf?

De invloed van de verblijfsstatus op het onderwijsgebeuren

Geert MATTHYS & Tine DEBOSSCHER

Elk kind heeft recht op goed onderwijs. Weinig onderwijsactoren zullen deze stelling aanvechten, zelfs al hebben we het over leerlingen die geen wettig verblijf (meer) hebben in ons land. Voor veel leerkrachten is het verblijfsrecht van hun leerling niet van belang. Leerlingen zonder wettig verblijf zijn leerlingen als de anderen. In de dagelijkse schoolpraktijk maakt het meestal niet uit of de leerling al dan niet wettig in ons land verblijft. Toch heeft het verblijfsstatuut in een aantal situaties wel degelijk invloed op de schoolloopbaan. Onderstaand artikel bespreekt een aantal van die situaties. De auteurs roepen onderwijsactoren op om in die gevallen toch bewust stil te staan bij de verblijfsstatus van hun leerlingen.

Wat is een leerling zonder wettig verblijf?

Een leerling zonder wettig verblijf is een leerling die geen toelating (meer) heeft om wettig op het grondgebied te verblijven.

Leerlingen zonder wettig verblijf worden vaak verward met niet-begeleide minderjarige vreemdelingen. Deze minderjarigen verblijven zonder ouders of wettelijke voogd in ons land. Ze zijn weliswaar vaak zonder geldige documenten het land binnengekomen, maar beschikken na enige tijd meestal wel over een geldig verblijfsstatuut. De meeste leerlingen zonder wettig verblijf zijn geen alleenstaande kinderen, maar verblijven hier met één of beide ouders. Als de ouders geen wettig verblijfsstatuut (meer) hebben, geldt dat in principe ook voor de kinderen. Als de ouders een uitwijzingsbevel krijgen, geldt dat ook voor hun kinderen.

Eind 2012 krijgt het dossier van de familie Bajraktari heel wat media-aandacht. De familie woont sinds 1999 in ons land. In 2010 krijgt de familie een onbeperkt verblijfsrecht. Het verblijfsrecht wordt eind 2012 ingetrokken omdat de ouders in de loop van de procedure verkeerde informatie gaven over hun nationaliteit. De familie (met inbegrip van de kinderen) krijgt een bevel om het grondgebied te verlaten. De ouders en de kinderen worden gerepatrieerd.

Rode en groene grenzen in het omgaan met leerlingen zonder wettig verblijf¹

De aanwezigheid van leerlingen zonder wettig verblijf stelt leerkrachten en andere schoolactoren voor praktische en emotionele uitdagingen. De school botst op grenzen.

Allereerst zijn er de zogenaamde 'rode' grenzen: ze bakenen de beleidsruimte af waarbinnen een school functioneert. In het geval van leerlingen zonder wettig verblijf zijn de rode grenzen onder andere: het migratiebeleid, de verblijfsprocedures, de werking van de Dienst Vreemdelingenzaken,... De rode grenzen worden van bovenaf opgelegd en liggen (minstens voor een bepaalde periode) vast. Hoewel ze het werk van leerkrachten en andere schoolactoren in sterke mate beïnvloeden, kunnen die er niet over onderhandelen, of er vanuit hun positie en op korte termijn iets aan wijzigen. Ook de wereldwijde oorzaken van migratie behoren tot de rode grenzen van een school: ze heeft er geen vat op. Vaak worden verblijfsprocedures als onrechtvaardig beschouwd, en lokken ze hevige reacties uit bij leerkrachten, leerlingen en ouders. Een solidariteitsactie kan gevoelens van woede en machteloosheid kanaliseren, en een maatschappelijk signaal geven. Hoewel de school de rode grenzen niet kan verleggen, kan ze wel via haar koepel of binnen andere netwerken knelpunten signaleren of een rol spelen in het maatschappelijk debat.

De rode grenzen kunnen anderzijds ook kansen bevatten. Zo is het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijf stevig wettelijk verankerd (zie verder).

Binnen elke school zijn er ook zogenaamde 'groene' grenzen. Ze bestaan uit alle zaken die de school voor zichzelf bepaalt, zoals het pedagogisch project, reglementen, afspraken met ouders, uitwerken van schoolbeleid,... Via dialoog en overleg is het mogelijk om de groene grenzen ter discussie te stellen en opnieuw in te vullen. De school kan er voor kiezen de groene grens te verbreden, en zo het verschil te maken, ook voor leerlingen zonder wettig verblijf.

Bijvoorbeeld door sociaal tolken te betrekken bij het oudercontact, of te investeren in een solidariteitsfonds voor financieel kwetsbare gezinnen. Of door een beleid uit te werken rond 'omgaan met crisis-situaties', dat ook een kader biedt wanneer leerlingen plots moeten vertrekken. Dit artikel wil de school ondersteunen bij het bepalen van haar groene grenzen. Door de kennis over de situatie van leerlingen zonder wettig verblijf te versterken.

De school is niet altijd op de hoogte

De verblijfswetgeving is heel complex. Er bestaan veel verschillende verblijfsdocumenten. Het is voor een school geen sinecure om na te gaan of een voorgelegd document al dan niet wijst op een wettig verblijf van de leerling. Soms kloppen ouders, vanuit hun vertrouwen in de school, aan met vragen over hun statuut. Een gespecialiseerde sociaaljuridische dienst in de regio kan scholen, leerlingen en ouders informeren².

Scholen zijn zich niet altijd bewust van de aanwezigheid van leerlingen zonder wettig verblijf in hun klassen. Dit komt omdat sommige kinderen op school werden ingeschreven toen ze nog een wettig (maar vaak onzeker verblijf) hadden. Wanneer ouders en kinderen na enkele maanden of jaren een negatief antwoord ontvangen op hun verblijfsaanvraag, en daardoor tijdens het schooljaar hun verblijfsrecht verliezen, is de school daar vaak niet van op de hoogte.

Er bestaan geen betrouwbare cijfergegevens over het aantal leerlingen zonder wettig verblijf. Wellicht onderschatten scholen het aantal leerlingen dat zonder wettig verblijf bij hen les volgt.

Raakvlakken tussen verblijfs situatie en onderwijs

In de eerste plaats zijn leerlingen zonder wettig verblijf kinderen en jongeren zoals de anderen. Ze hebben recht op goed onderwijs. Veel scholen leveren hiervoor bijzondere inspanningen op pedagogisch en psychologisch vlak.

In enkele situaties kan het ontbreken van een wettig verblijf (of het hebben van enkel een tijdelijk verblijf) direct of indirect een invloed hebben op de schoolloopbaan. Sommige aspecten van ondersteuning of rechten zijn niet toegankelijk voor leerlingen zonder wettig verblijf. Hun preciaire verblijfs situatie zorgt voor een onvoorspelbare toekomst. Veel onderwijsactoren zijn zich hier niet altijd bewust van. In wat volgt gaan we dieper in op enkele specifieke situaties waarin het ontbreken van een wettig verblijfsstatuut een verschil maakt.

Recht op onderwijs voor iedereen

Kinderen zonder wettig verblijf hebben recht op onderwijs. Daar bestaat geen onzekerheid over. Internationale mensenrechtenverdragen en de Belgische grondwet verankeren dit recht. Het werd nog verder geformaliseerd in de ministeriële omzendbrief GD/2003/03 van 24 februari 2003 'betreffende het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfsstatuut'. De omzendbrief vermeldt uitdrukkelijk dat een inschrijving niet geweigerd kan worden op grond van de vaststelling dat het verblijfsstatuut van de kandidaat-leerling of de ouder niet in orde is. Zelfs wanneer de bewijsstukken van de identiteit van de leerling ontbreken, kan de inschrijving plaatsvinden. Vroeger werden kinderen zonder wettig verblijf soms ten

onrechte ingeschreven als 'vrije leerling'. Daardoor werd hen het recht op studiebekrachtiging ontzegd. Die praktijk ligt nu gelukkig ver achter ons.

De omzendbrief bevestigt ook dat kinderen zonder wettig verblijf even 'subsidieerbaar' zijn als alle andere leerlingen, dat een diploma of getuigschrift kan (en moet) afgeleverd worden (mits de leerling voldoet aan de voorwaarden) en dat de schoolverzekering ook voor deze leerlingen van toepassing is.

Aan het werk?

Idris (16 jaar, Somalië) woont met zijn ouders en broer in Aalst. Zijn ouders hebben geen wettige verblijfsdocumenten en mogen niet legaal werken. Idris wil bijdragen aan het beperkte gezinsinkomen en vraagt aan de brugfiguur van de school of hij studentenarbeid mag verrichten.

Mensen zonder wettig verblijf kunnen niet legaal werken in België. Naast de voorwaarde van een wettig verblijf hebben vreemdelingen vaak ook een arbeidskaart nodig. Studententarbeid is daarom niet mogelijk voor leerlingen zonder wettig verblijf.

Leerlingen zonder wettig verblijf kunnen wel stage lopen of deeltijds leren en werken. De wetgever voorziet geen leeftijdsgrens in het geval van stages. Leerlingen zonder wettig verblijf die deeltijds werken en 18 jaar worden, mogen hun opleiding voltooien, als ze binnen dezelfde studierichting blijven. Ook al is het wettelijk mogelijk, er blijven knelpunten. Een recent gezamenlijk dossier van de onderwijskoepels wijst³ onder andere ook op de drempels bij de werkgevers: ze willen graag de garantie dat de jongere de stage of de overeenkomst alternerend leren zal kunnen afwerken.

Sommige jongeren zonder wettig verblijf kiezen voor deeltijds leren en werken, omwille van het financiële vooruitzicht, en niet per se omdat die richting het best aansluit bij hun capaciteiten en toekomstverwachtingen. Tenslotte biedt het diploma dat ze verwerven hen geen garantie op werk, zolang ze geen verblijfsrecht hebben.

Studie- en schooltoelagen

Petr komt uit Kazachstan en woont samen met zijn ouders al 2 jaar in België. De asielaanvraag van het gezin is afgewezen. Ze hebben het moeilijk om de schoolkosten (tijdig) te betalen. Petrs mama vraagt aan de CLB-medewerker of zij in aanmerking komen voor een schooltoelage.

Naar school gaan kost geld. Gezinnen zonder wettig verblijf hebben vaak heel weinig inkomsten. De ondersteuning van het OCMW beperkt zich soms tot de terugbetaling van de kosten voor dringende medische hulp. Algemene kostenbeperkende maatregelen zoals de maximumfactuur gelden uiteraard ook voor gezinnen zonder wettig verblijf.

Studietoelagen en schooltoelagen zijn bedoeld om de extra schoolkosten bovenop de maximumfactuur (voor bijvoorbeeld opvang, maaltijden, schooltas, kledij) te kunnen dragen. Kinderen zonder wettig verblijf kunnen er echter geen beroep op doen. Naast een aantal algemene voorwaarden (samenstelling van het gezin, inko-

men van de ouders, leeftijd van de leerling) moet de leerling immers ook voldoen aan de 'nationaliteitsvoorwaarde'. Enkel Belgen en bepaalde categorieën van vreemdelingen komen in aanmerking⁴. Leerlingen zonder wettig verblijf zijn niet opgenomen als categorie. Dit alles zorgt ervoor dat gezinnen zonder wettig verblijf het vaak heel moeilijk hebben om de schoolkosten te betalen. Elke school moet in haar schoolreglement aangeven hoe ze betalingsmoeilikheden aanpakt. In sommige steden bestaan solidariteitsfondsen, waar scholen, ook voor hun leerlingen zonder wettig verblijf, beroep op kunnen doen.

Uitwijzingen van gezinnen zijn ook mogelijk tijdens het schooljaar

Veel onderwijsactoren gaan ervan uit dat kinderen zonder wettig verblijf tijdens een lopend schooljaar beschermd zijn tegen een uitwijzing. Dit is echter een misverstand. Gezinnen zonder wettig verblijf kunnen altijd uitgewezen worden. Als er schoolgaande kinderen zijn, kunnen ze wel een verzoek indienen om het vertrek uit te stellen tot het einde van het schooljaar. Dat verzoek kan onder bepaalde voorwaarden goedgekeurd worden door de Dienst Vreemdelingenzaken. Zo'n verzoek is bekend als 'Opschorting van het bevel om het grondgebied te verlaten (BGV) voor families met schoolgaande kinderen jonger dan 18 jaar.' Het staat beschreven in de omzendbrief van 29 april 2003.

De 'opschorting van het BGV' is een gunst: ze wordt niet automatisch toegekend aan gezinnen met een negatief antwoord op hun verblijfsaanvraag. Het gezin moet zelf de aanvraag indienen, eventueel gesteund door een advocaat of hulpverlener. Dit zorgt uiteraard voor heel wat drempels. Gezinnen dienen zich opnieuw bekend te maken bij de Dienst Vreemdelingenzaken; geen sinecure gezien hun illegale verblijf. De gezinnen en zelfs de betrokken hulpverlener zijn niet altijd op de hoogte van deze opschortingsmogelijkheid. Aangezien de opschorting enkel maar mogelijk is voor bevelen uitgereikt na de paasvakantie komen niet zo veel gezinnen in aanmerking.

Wanneer de aanvraag aanvaard wordt, zal het verblijf verlengd worden tot het einde van het schooljaar (meestal eind juni). Na het aflopen van deze tijdelijke verlenging van het BGV kunnen gezinnen opnieuw aangehouden worden met het oog op een gedwongen verwijdering.

Geen verwijderingsmaatregel op school

Yun is 14 jaar en komt uit China. Hij woont samen met zijn ouders in Brugge. Het gezin krijgt een bevel om het grondgebied te verlaten. De gemeente informeert de ouders van Yun dat er een identificatieprocedure wordt opgestart met het oog op een gedwongen repatriëring, indien het gezin niet vrijwillig terugkeert. Een bezorgde leerkracht vraagt zich af of Yun door de politie kan opgepakt worden op school.

Politiediensten zullen kinderen zonder wettig verblijf niet opsporen via de school. Naar aanleiding van enkele incidenten waarbij kinderen van de schoolbank werden 'geplukt', kwam er een duidelijk kader waarbinnen politiediensten moeten opereren (omzendbrief van 29 april 2003 'betreffende de verwijdering van gezinnen met schoolgaande kinderen van minder dan 18 jaar – optreden van politiediensten in scholen').

Sinds 2011 voert de overheid een strikter uitwijzingsbeleid. Het SEFOR-project ('sensibilisation, follow-up & return') van de Dienst Vreemdelingenzaken (DVZ) heeft als doel om uitwijzingsbevelen actiever op te volgen. De steden en gemeenten krijgen de opdracht om mensen actiever te sensibiliseren over de mogelijkheid van vrijwillige terugkeer en het risico op gedwongen uitwijzing als ze het terugkeerbevel niet naleven. Het SEFOR-project zorgt voor een verhoogd aantal uitwijzingen waardoor meer en meer scholen kunnen geconfronteerd worden met leerlingen die plots vertrekken. Voorlopig bereiken ons geen signalen dat scholen zelf actief worden betrokken bij de verhoogde uitwijzingsactiviteiten.

De omzendbrief van 29 april 2003 bepaalt dat het niet toegestaan is om "leerlingen zonder wettig verblijf af te halen tijdens de schooltijd in de school. Er wordt aangeraden om de kinderen of jongeren niet op te wachten aan de schoolpoort. Dit kan enkel worden toegestaan als er een gevaar bestaat dat het kind in de school wordt achtergelaten of wanneer de ouders niet meer in staat zijn om het kind thuis op te wachten omdat ze door de politie zijn aangehouden." Als politiediensten toch optreden bij de schoolpoort of in de nabijheid van de school, moeten ze zich houden aan de volgende afspraken:

- De politie treedt op in burger en moet zich legitimeren.
- De directie van de school wordt vooraf ingelicht. De school wordt bij de uitvoering van de opdracht betrokken om een betere begeleiding van de leerling te verzekeren.
- Bij de uitvoering van de opdracht zijn de politiemensen, indien mogelijk, vergezeld van een familielid van de leerling. Als dat onmogelijk is, moet de politie proberen een beroep te doen op een tolk als het kind onvoldoende Nederlands, Frans, Duits of Engels spreekt.

Een schoolreis naar het buitenland is een risicovolle onderneming!

Ali (17 jaar, Afghanistan, zonder wettig verblijf) zit in het zesde jaar secundair. De klas gaat op studiereis naar Italië. De schooldirecteur vraagt zich af of Ali mee mag op schoolreis.

Een schoolreis wordt vaak gezien als een bekroning van een schooljaar. Om te kunnen reizen naar het buitenland (en opnieuw naar België te kunnen terugkeren) moet een niet-Belgische leerling altijd beschikken over een geldig paspoort (of identiteitskaart als de leerling een nationaliteit van een EU-lidstaat heeft) én een Belgisch verblijfsdocument dat de leerling in staat stelt zich vrij te bewegen binnen de Schengenzone. Binnen de Schengenzone zijn de grenscontroles aan de binnengrenzen afgeschaft. Maar een controle van identiteit en verblijf kan ook op andere plaatsen in het buitenland gebeuren: naar aanleiding van een diefstal-aangifte, een ongeluk...

Wanneer de bijstand van politie wordt ingeroepen, stelt die altijd de identiteit van de betrokkenen vast én controleert ze de verblijfsstatus van personen met een voor hen vreemde nationaliteit. De gevolgen voor een leerling zonder wettig verblijf en zijn begeleiders kunnen erg groot zijn. We raden scholen aan om goed te checken of hun leerlingen effectief beschikken over de juiste documenten.

Conclusie

Leerlingen zonder wettig verblijf zijn in de eerste plaats leerlingen als de anderen: ze hebben recht op goed onderwijs. Toch kan in sommige situaties het ontbreken van een wettig verblijfsstatuut een rol spelen. Het is belangrijk dat scholen zich hiervan bewust zijn. Dit artikel wil de kennis van schoolactoren versterken. En hen ondersteunen bij hun maatschappelijke en educatieve opdracht, ook voor leerlingen zonder wettig verblijf. De auteurs nodigen scholen en andere onderwijsactoren van harte uit om knelpunten te signaleren en hun ervaringen te delen.

Geert MATTHYS*
Tine DEBOSSCHER**

- * Geert Matthys is medewerker van het team rechtspositie bij ODiCe vzw (Oost-Vlaams Diversiteitscentrum vzw - *rechtspositie@odice.be* - www.odice.be) en docent aan de Arteveldehogeschool (Opleiding Sociaal werk).
- ** Tine Deboscher is beleidsmedewerker 'mensen zonder wettig verblijf' bij het Kruispunt Migratie-Integratie vzw (*info@kruispuntmi.be* - www.kruispuntmi.be).

NOTEN

1. Het kader van de 'rode' en 'groene' grenzen werd ontwikkeld binnen de integratiesector, op basis van de bevindingen van het topoi-model van Edwin Hoffman. Hoffman, E. (2009) *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het topoi-model*. Bohn Stafleu Van Loghum.
2. Adressen van sociaaljuridische diensten: www.vreemdelingenrecht.be > juridisch advies.
3. Op 30 november 2012 overhandigden het VKSO, het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap GO!, het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen en het OVSG een gemeenschappelijk dossier aan staatssecretaris Maggie De Block, bevoegd voor Asiel en Migratie. Daarin formuleren ze een aantal vragen over jonge vreemdelingen die opleiding en vorming volgen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs in de Vlaamse gemeenschap.
4. De categorieën worden opgesomd in artikel 9 van het decreet van 8 juni 2007 betreffende de studiefinanciering van de Vlaamse Gemeenschap.
5. editie van het Infodossier 'Leerlingen zonder wettig verblijf'.



Dit artikel is gebaseerd op de nieuwe editie van het Infodossier 'Leerlingen zonder wettig verblijf'. Het infodossier geeft een objectief antwoord op vaak voorkomende vragen van directies, leerkrachten, CLB-medewerkers, inspectiediensten, schoolopbouwwerkers...

Het Infodossier is een gratis digitale publicatie, te downloaden op www.kruispuntmi.be > publicaties.

Matthys, G., Deboscher, T., Laget, R. (2012). Infodossier Leerlingen zonder wettig verblijf (geactualiseerde editie). Brussel, Kruispunt Migratie-Integratie vzw en ODiCe vzw.

RSV in het Buitengewoon onderwijs

Karen DE WILDE

Deze situatieschets van het terrein van Relatieve en Seksuele Vorming (RSV) in het Buitengewoon Onderwijs (buo) is geschreven op basis van contacten met leerkrachten en schoolteams¹. We inventariseren de sterke punten en belichten de werkpunten. De slotsom is dat RSV kwaliteitsvol aanwezig is, maar dat er op vele niveaus een grote nood aan ondersteuning is en blijft.

De beginsituatie

Het is niet eenvoudig om een algemeen beeld te schetsen van de stand van zaken met betrekking tot relationele en seksuele vorming (RSV) in het buitengewoon onderwijs. Eerst moeten enkele begrippen uitgeklaard worden: wat is buitengewoon onderwijs? En wat begrijpen we onder RSV?

Buo als complex gegeven

Het buitengewoon onderwijs biedt onderwijs voor kinderen die tijdelijk of permanent onderwijs op maat nodig hebben. In de praktijk omvat “het buitengewoon onderwijs” zeer uiteenlopende scholen en doelgroepen. Er zijn nogal wat verschillen met het gewoon onderwijs. De leerlingen vormen een zeer heterogeen publiek. Zij kunnen fysieke beperkingen hebben, visuele of auditieve problemen, autisme, leerproblemen, gedragsproblemen, verstandelijke beperkingen en ze kunnen combinaties van handicaps vertonen. Het buitengewoon onderwijs is georganiseerd in types op basis van de beperkingen. Binnen eenzelfde school of type onderwijs kunnen concrete klassen heel erg van elkaar verschillen wat betreft mogelijkheden en problematiek. Maar niet alleen de leerlingen vormen een diverse groep. Ook de schoolteams zijn anders samengesteld dan in het gewone onderwijs. Scholen in het buo hebben naast leerkrachten ook paramedici in hun teams. Kinesisten, logopedisten en ergotherapeuten werken vaak mee aan RSV op school. Zij hebben een andere basisopleiding dan leerkrachten en kunnen zorgen voor een andere kijk. Bovendien hebben zij in hun therapiemomenten vaak een één-één contact met de leerling. Dat leidt tot een grotere vertrouwensband waardoor de leerling gemakkelijker vragen gaat stellen. De werking van het buitengewoon onderwijs vertoont ook verschillen met die van het gewoon onderwijs, ze gaat uit van handelingsplanning². De leerlingen krijgen geen gemeenschappelijk leerprogramma, maar een ‘eigen’ curriculum dat aangepast is aan hun specifieke noden en mogelijkheden. Er wordt gewerkt met ontwikkelingsdoelen in plaats van eindtermen. Een laatste belangrijk gegeven is dat het ruimere kader waarbinnen scholen voor buo werken in beweging is. Meer en meer wordt er gewerkt en gedacht vanuit een emancipatorisch en rechtenkader. De VN-conventie van december 2006³ heeft de rechten van de persoon (in dit geval: het kind of de jongere) met een handicap vastgelegd en is erg belangrijk

voor het buo. Inclusie wordt de norm. Het buitengewoon onderwijs staat voor grote uitdagingen om te werken in de geest van de Conventie en haar eigen identiteit en opdrachten vorm te geven. Het moge duidelijk wezen: het Buitengewoon Onderwijs is niet onder één noemer te vangen. En de scholen hebben in hun werk veel opdrachten waar te maken.

Hoe wordt er nu omgegaan met RSV in deze zeer diverse scholen? Uiteraard is er een grote diversiteit aan praktijken en opvattingen. Veel scholen zijn vragende partij en zoeken naar een geschikte aanpak. Meer en meer scholen voelen de nood aan een degelijk beleid op het vlak van lichamelijke integriteit en seksualiteit. Individuele maar ook groepen van leerkrachten vragen om een leerlijn voor RSV. Er zijn veel bevlogen leerkrachten en mensen met visie aan het werk op het terrein. Maar er is ook nog altijd weerstand, gebrek aan kennis en een grote handelingsverlegenheid. De inspanningen op concrete scholen worden nog te weinig gebundeld, de expertise wordt nog niet genoeg doorgegeven en er zijn nog veel valkuilen.

RSV: what's in a word?

Mensen zijn geneigd om een zeer enge invulling te geven aan het begrip RSV. Ze schakelen RSV gelijk met seksuele voorlichting en zeggen er in één adem bij dat het dus niet voor hun klasgroep is, omdat hun leerlingen te jong zijn of te zwak van ontwikkelingsniveau. Of ze houden zich bezig met “veilige” onderwerpen zoals vriendschap. Maar RSV kent een veel ruimere invulling. De doelstellingen van RSV zijn driedelig: 1) de (seksuele) ontwikkeling van het kind/de jongere begeleiden en ondersteunen, 2) normen en waarden aanleren en 3) risicogedrag voorkomen.

In het buo zal de praktische invulling variëren naargelang de concrete doelgroep van de school. Bij het begeleiden en ondersteunen van de ontwikkeling komen heel veel verschillende aspecten kijken. Inhoudelijk gaat het om te beginnen over lichamelijkeheid. Dat thema omvat zowel de werking en de ontwikkeling van het lichaam met alle gevoelens en ervaringen daarbij als de ontwikkeling van grensgevoel. Wie mag mijn lichaam aanraken, op welke plekken en onder welke voorwaarden mag ik een andere persoon aanraken? Maar ontwikkeling heeft ook te maken met het thema van sekse en gender en het hele terrein van relaties en intimiteit. Ruim ingevuld

maken activiteiten over sociale vaardigheden, emotionele ontwikkeling, grenzen leren, algemeen geldende afspraken en regels leren hanteren allemaal deel uit van RSV. In de praktijk staan dus op elke school al onderdelen van RSV op het programma.

De doelstellingen over maatschappelijke participatie en risicopreventie zijn dezelfde als in het onderwijs in het algemeen. Via aangepaste werkvormen en materialen moet voor bepaalde doelgroepen van leerlingen een vertaling gemaakt worden. En net als in het gewone onderwijs pleiten we voor een *positieve invulling* van het thema relaties en seksualiteit. Hoe kunnen we leerlingen begeleiden en ondersteunen en op die manier werken aan een zo kwaliteitsvol mogelijke beleving van (breed ingevulde) seksualiteit?

Werken rond aspecten van RSV, met specifieke materialen en goed voorbereid, noemen we **formele RSV**. Maar ook in de dagdagelijkse omgang leren de leerlingen veel over RSV: wordt er antwoord gegeven op vragen of worden moeilijke vragen genegeerd? Hoe wordt er gereageerd op een incident: repressief of met coaching om risicosituaties te leren hanteren? Hoe wordt er omgegaan met mannen en vrouwen? Hoe wordt er omgegaan met diversiteit? Wordt er aandacht gegeven aan privacy, bijv. bij de verzorging van leerlingen? Hoe wordt er gereageerd op weerbare uitingen van leerlingen: worden die de kop ingedrukt of leren leerlingen onderhandelen en compromissen sluiten? Al die zaken noemen we **informele RSV**. Leerkrachten kunnen dit niet voorbereiden en het staat niet op het lesrooster maar leerlingen van alle niveaus leren veel uit die dagelijkse contacten. Elke schoolmedewerker kan met dit soort situaties en vragen geconfronteerd worden. Het is een *opdracht en de verantwoordelijkheid van elke medewerker op school*. Van elke medewerker wordt een professionele houding verwacht. Voor het formele luik van RSV pleiten we ervoor om dat over te laten aan die collega's die dit thema met plezier opnemen. Verplicht worden om RSV te geven draagt veel risico op mislukken. Maar wie nog twijfelt of het niet ziet zitten kan wel evolueren als hij of zij de nodige ondersteuning en coaching krijgt van de collega's en directie.

RSV in het buo vertoont dus veel gelijkenissen met "gewone" RSV. Maar wat zijn dan specifieke aspecten?

Op de werkvloer: fabels en feiten

Een eerste vaststelling is dat er – net als in de bredere maatschappij- nog veel **fabels** leven in het buo. Een deel van de leerkrachten en schoolteams denkt dat leerlingen met een beperking asexuele wezens zijn. Of ze hebben het idee dat je geen slapende honden moet wakker maken. Zij zien RSV als de doos van Pandora, een bron van problemen en moeilijkheden die je beter niet in gang zet. Of ze zien (vooral) seksualiteit als een terrein dat hoort tot het privédoorn van de leerlingen en waar zij geen inspraak in moeten krijgen. Bovendien vertrekt bijna iedereen van het idee dat seksualiteit een natuurlijk gegeven is, een functie die vanzelf ontwikkelt en waar geen ondersteuning bij nodig is. In werkelijkheid berusten seksueel en relationeel functioneren op een heel aantal vaardigheden die kinderen en jongeren oefenen en leren doorheen hun ontwikkeling. En jongeren en kinderen met een beperking hebben bij dat leerproces en die ontwikkeling extra ondersteuning nodig. Al te dikwijls worden hun mogelijkheden of hun kennis overschat en krijgen ze niet de ondersteuning die ze nodig hebben.

Maar naast fabels zijn er ook een heel aantal **feiten** vast te stellen. Een eerste feit is dat kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften ook in hun seksuele ontwikkeling een impact voelen van de beperking. Zo vertonen ze bijna altijd een minder ontwikkeld grensgevoel. Dat kan voortkomen uit bijvoorbeeld verstandelijke beperkingen maar het kan ook samenhangen met wat ze leren in de dagdagelijkse praktijk (zie informele RSV). Als ze bijvoorbeeld ervaren dat hun verzorging doorgaat in een kader met weinig privacy en gebeurt door steeds wisselende mensen, leren ze hun al verminderde grensgevoelens verder af. En zo kunnen ze komen tot onteigening van het lichaam. In dat extreme geval voelen ze als het ware geen grenzen meer en laten ze anderen beslissen over hun lichaam. Een tweede gegeven is dat zowat alle leerlingen in het buo een disharmonisch ontwikkelingsprofiel vertonen. Ze vertonen op de verschillende ontwikkelingsdomeinen zoals cognitieve, fysieke en emotionele ontwikkeling niet hetzelfde ontwikkelingsniveau. Zeker het niveau van de emotionele ontwikkeling is heel vaak lager dan dat van de andere domeinen. En het niveau van emotionele ontwikkeling speelt een rol bij empathie en gewetensvorming, het is een belangrijk domein in de seksuele ontwikkeling. Ten slotte hebben leerlingen met een beperking vaak minder experimenteerterrein. Er is verhoogd toezicht, zeker op school. Op die manier kunnen ze minder experimenteren en als ze het toch doen, wordt het vaak gezien en gestraft. Zo krijgen ze minder dan andere leerlingen de kans om te leren omgaan met relaties en seksualiteit. Nog een feit is dat op scholen buo nogal wat leerlingen zijn met traumatische ervaringen. Ook dit wordt soms aangehaald als argument om de leerlingen te beschermen tegen seksueel gedrag en informatie over seksualiteit. Dat gebeurt vanuit de beste bedoelingen maar op die manier worden aan de leerlingen meteen ook de kansen op positieve en corrigerende ervaringen ontnomen. De leerlingen in het buo vertonen dus wel degelijk een aantal specifieke ontwikkelingsaspecten en dat vraagt om een kwaliteitsvolle RSV, afgestemd op hun ontwikkelingsniveau en aansluitend bij hun noden.

Ook de schoolteams vertonen een aantal gemeenschappelijke kenmerken. Omdat ze werken met de kinderen van andere mensen, vertonen de professionelen een groot verantwoordelijkheidsgevoel en zijn ze extra alert voor grensoverschrijdend gedrag. Ze voelen ook de hete adem van de maatschappij in hun nek, ze zijn bang om met incidenten en de bijbehorende malle molens van pers en publieke opinie geconfronteerd te worden. Maar het belangrijkste knelpunt op scholen zit in de handelingsverlegenheid. Ook al vinden mensen RSV belangrijk, en al erkennen ze de rechten van hun leerlingen, dan nog hebben ze het vaak moeilijk om het thema van relaties en seksualiteit zelf op te nemen of erop in te gaan als het zich aandient.

Veel scholen benaderen het thema seksualiteit ook vooral vanuit de invalshoek problemen. Er is seksueel grensoverschrijdend gedrag vastgesteld of er zijn regelmatig leerlingen zwanger op school. Wij pleiten voor een positieve invulling van het thema maar maken gebruik van elke kans. Bij een school die aanmeldt omwille van problemen verruimen we de klacht. We leggen altijd de link naar het leerproces dat aan seksueel functioneren ten grondslag ligt en naar het feit dat de leerlingen bij dit leerproces aangepaste ondersteuning nodig hebben. Op die manier trekken we aangemelde problemen open naar de onderliggende vraag om ondersteuning of met andere woorden de achterliggende vraag naar RSV.

Positieve trends

Gelukkig stellen we ook positieve feiten vast. Een grote groep leerkrachten gaat zeer creatief en heel bevolgen aan de slag met RSV. Daarbij geven ze blijk van een goed inlevingsvermogen in de noden van hun leerlingen. Er wordt nagedacht over het begeleiden en coachen van de leerlingen bij hun experimenteren met relaties. Een mooi voorbeeld hiervan vormt een school die op de speelplaats nu al enkele jaren een *knuffelbank* heeft geïnstalleerd. Daar kunnen leerlingen op eenvoudig verzoek zich even afzonderen voor wat quality time. Het moeten vragen van toelating vormt op zich een inbreuk op hun privacy maar op deze manier krijgen leerlingen kansen die ze anders in de omgang met elkaar niet krijgen.

Een andere trend die zeer hoopvol is, is dat meer en meer scholen (vooral in buso) een *apart vak RSV* op hun lesrooster zetten. Dat geeft de mogelijkheid om RSV een brede inhoudelijke invulling te geven en om de nodige tijd te voorzien. Bovendien biedt een dergelijke regeling de mogelijkheid om de vaste klasgroep te doorbreken en een groepje samen te stellen dat vrij homogeen is qua beginsituatie. Leerlingen van een vergelijkbaar ontwikkelingsniveau, die samen een klas vormen, hebben niet noodzakelijk dezelfde noden en behoeften op het vlak van relaties en seksualiteit. Ook hun niveau van ervaringen kan heel ver uit elkaar liggen. Het is dus interessant om groepen te kunnen samenstellen die aansluiting vinden bij elkaar.

We stellen ook vast dat schoolteams deskundiger omgaan met incidenten en seksueel grensoverschrijdend gedrag. Er wordt meer en meer gewerkt met het Vlaggensysteem en teams laten zich bijscholen en coachen op dat terrein.

Maar door gebrek aan opleiding en deskundigheid of door het ontbreken van een beleid blijft het niveau van RSV in een concrete school vaak nog teveel afhankelijk van de goodwill, de persoonlijke interesse en de inzet van individuele leerkrachten. En dat brengt ons bij het volgende punt: wat moet er gebeuren, wat is er nodig om het niveau van RSV overal vergelijkbaar te krijgen en alle bestaande waardevolle initiatieven beter te verankeren?

Wat kan beter?

De competenties van de medewerkers mogen niet afhangen van toevallige factoren als hun interesse en de kansen die ze krijgen. We pleiten ervoor dat alle basisopleidingen voorzien in die competentieontwikkeling.

Ook op schoolniveau is ondersteuning nodig. Alle inspanningen in een school blijven losse initiatieven als ze niet gekaderd zijn in een *schoolbeleid rond relaties en seksualiteit*. Het Raamwerk Seksualiteit en Beleid⁴ vormt een handig hulpmiddel bij het uitwerken van een dergelijk beleid. Het biedt een leidraad en concrete instrumenten om als school aan de slag te gaan. We stellen vast dat meer en meer scholen werken aan hun beleid. Een belangrijk onderdeel van dat beleid vormt de uitbouw van het aanbod RSV. Vrij veel scholen werken aan een *leerlijn RSV*⁵. Meer en meer schoolteams groeperen de leerinhouden in thema's en ordenen ze van eenvoudig naar meer complex. Dat gebeurt op basis van twee uitgangspunten: 1) de noden en behoeften van de concrete groep en 2) de leerinhouden die

absoluut noodzakelijk zijn voor die groep leerlingen, wat de school hen minimaal wil bijbrengen tijdens hun verblijf op school.

Materialen en methodieken vormen een belangrijke hulpbron voor RSV. Het aanbod is de laatste jaren veel uitgebreider geworden. In de leermiddelenbank van Senso⁶ zijn bruikbare en aantrekkelijke materialen te ontlenu. Leerkrachten kunnen er ook terecht met een vraag naar specifiek materiaal of aangepaste methodieken.

Conclusies?

Er is nog werk aan de winkel. We staan nog veraf van het beoogde ideaal, waar elke leerling op basis van zijn seksuele rechten RSV op maat krijgt. Er is nog weerstand op de werkvloer en het blijft belangrijk om mensen te sensibiliseren. Maar er zijn veel positieve acties in scholen en de meeste scholen gaan dit thema niet meer uit de weg. We zijn op de goede weg.

Karen DE WILDE

Sensoa
Presidentbuilding 5^{de} verdiep,
F. Rooseveltplaats 12,
2060 Antwerpen

NOTEN

1. Karen De Wilde is orthopedagoog en seksuoloog in opleiding. Ze werkt voor Sensoa en voor het Vlaams Verbond voor Katholiek Buitengewoon Onderwijs. In beide functies werkt ze met schoolteams en individuele leerkrachten rond RSV.
2. Zie http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/handdelingsplan/webinfo_handplan_2007_09.pdf voor meer informatie over handdelingsplanning
3. Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap van 13 december 2006, BS 22 juli 2009, 50.169.
4. Het Raamwerk is ontwikkeld door Sensoa en Child Focus en biedt in de originele versie houvast bij het uitwerken van een beleid over alle sectoren heen. Er is tot op heden nog geen vertaling van het Raamwerk gemaakt naar de sector Onderwijs. Je kan het downloaden via www.seksuelevorming.be
5. Een leerlijn is een opsomming van leerinhouden die op een bepaalde manier geordend zijn. De leerlijn kan chronologisch zijn maar kan ook een traject weerspiegelen van gemakkelijk naar moeilijk, van concreet naar abstract, van vertrouwd naar niet-vertrouwd, van deel naar geheel (of omgekeerd), zie <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/513/>
6. Openingsuren leermiddelenbank zie www.seksuelevorming.be

BIBLIOGRAFIE

- Peeters, K., Degryse, B., Frans, E., Vandeneynde, S. & Verhetsel, L. (2011). *Relationele en seksuele vorming. Handboek voor het secundair onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn, Sensoa en Garant.
- Rademakers, J. (2000). Het kind als subject; de seksuele ontwikkeling van kinderen. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 24, 17-23.
- Kersten, M. (2003). Seksualiteit van mensen met een handicap. Een analyse van bestaande kennis en aanwijzingen voor praktijk en verdere kennisverwerving. Utrecht, LKNG.
- Frans, E. & Franck, T. (2010). *Vlaggensysteem. Praten met kinderen en jongeren over seks en seksueel grensoverschrijdend gedrag*. Antwerpen-Apeldoorn: Sensoa en Garant.

De genderkloof: jongens op de rand?!

Wendelien VANTIEGHEM, Marian DE GROOF, Dimitri VAN MAELE, Elke GOVAERTS en Mieke VAN HOUTTE

Na lang ijveren voor een betere positie van meisjes in het onderwijs blijkt ondertussen dat het niet langer de meisjes, maar de jongens zijn die het minder goed doen op school. In dit artikel staan we stil bij wat deze genderkloof inhoudt. Vervolgens gaan we op zoek naar mogelijke verklaringen voor dit fenomeen, met bijzondere aandacht voor gendercultuur en identiteit. Ten slotte lichten we toe wat leerkrachten en scholen kunnen doen om de kloof te dichten.

De genderkloof in het onderwijs

Sinds jongens en meisjes samen op de schoolbanken zitten, worden hun prestaties vergeleken. Men focuste zich in eerste instantie op het onderpresteren van meisjes en hun beperkte aanwezigheid in richtingen met veel exacte wetenschappen en wiskunde. Het was dan ook een verrassing toen in de jaren negentig uit verschillende studies bleek dat niet meisjes, maar juist jongens het minder goed deden op school. Dit werd niet alleen in België, maar ook in andere westerse landen vastgesteld.

Ondertussen leert onderzoek ons dat jongens nog steeds op verschillende vlakken een achterstand op school vertonen. Zo blijven ze vaker zitten: tegen het eind van het secundair onderwijs bleven 45% van de Vlaamse jongens een jaar zitten ten opzichte van 30% van de meisjes. Daarnaast verlaten ze (18%) de schoolbanken vaker zonder diploma dan meisjes (11%). Verder volgen ze minder vaak een richting die voorbereidt op het hoger onderwijs: slechts 74 jongens op 100 meisjes behalen een aso-diploma. Hoewel er meer jongens in de 'sterke' tso-richtingen zitten (bv. industriële wetenschappen), blijken jongens desalniettemin minder vaak verder te studeren: slechts 55% van de Belgische jongens start een opleiding in het hoger onderwijs, terwijl dit bij meisjes 67% is. Ten slotte komen jongens vaker in het bijzonder onderwijs terecht: 60% van de 11-jarigen daar zijn jongens. (Van Landegehem, Goos, & Vandamme, 2010).

Deze opsomming maakt duidelijk dat jongens het inderdaad minder goed doen in het Vlaamse onderwijs dan meisjes. Jongens vallen vaker uit de boot, waardoor veel talenten verloren gaan. Ze komen immers vaker zonder of met een lager diploma op de arbeidsmarkt terecht, terwijl ze vaak wel de benodigde capaciteiten hebben. Dit zorgt ervoor dat ze ook vaker in onzekere jobs of in werkloosheid terechtkomen, wat een impact heeft op hun welbevinden en levenskwaliteit. Om dit alles tegen te gaan, is het belangrijk om te weten waarom jongens onderpresteren op school.

Mogelijke verklaringen voor de genderkloof

Ontbreekt het jongens aan de juiste schoolattitudes?

De genderkloof is de focus geweest van talloze onderzoeken. Aangezien algemeen aangenomen wordt dat intelligentie niet verschilt tussen de seksen, focussen onderzoekers zich op niet-cognitieve



vaardigheden. Zo wordt gevonden dat jongens doorgaans negatiever staan ten opzichte van school en minder gemotiveerd zijn dan meisjes. Bovendien vertonen jongens vaker storend klasgedrag: zoals luidruchtig zijn, de 'klasclown' uithangen of niet opletten tijdens de lessen (Van Houtte, 2012). Verder hebben jongens minder zelfdiscipline met betrekking tot huiswerk. Meisjes beginnen na de schooldag bijvoorbeeld vroeger aan hun huiswerk en werken er ook dubbel zo lang aan (Van Houtte, 2012). Het feit dat jongens hun schoolsuccessen eerder wijten aan aangeboren talent, en niet aan hard werken, kan hier een verklaring voor bieden (Meece, Glienke, & Burg, 2006). Wanneer je er immers, zoals het gemiddelde meisje, vanuit gaat dat je hard moet werken om het goed te doen op school, zorgt dit ervoor dat je effectief meer tijd aan huiswerk besteedt. Wanneer je er echter, zoals de gemiddelde jongen, vanuit gaat dat je aangeboren talent, intelligentie en inzicht je wel door de vakken zullen helpen, zal je weinig tijd aan huiswerk willen 'verspillen'.

Perceptie en gedrag van leerkrachten

Het bovenstaand verschil in schoolattitudes en klasgedrag van jongens en meisjes wordt ook door leerkrachten opgemerkt. Leerkrachten hebben dan ook vaker een negatief beeld van jongens dan van meisjes. Meisjes worden door leerkrachten frequenter als ideale leerlingen gepercipieerd, omdat ze vriendelijk en oplettend zijn in de klas. Leerkrachten verwachten dat meisjes goed zullen presteren, terwijl ze jongens tweemaal zo vaak omschrijven als 'ondermaats presterend' (Van Houtte, 2012).

Het mag dan ook niet verbazen dat leerkrachten verschillend omgaan met de jongens en de meisjes in hun klas. Jongens krijgen vaak meer aandacht van de leerkracht. Enerzijds is dit om jongens meer geboeid en betrokken bij de les te houden. Zo kiezen sommige leerkrachten bewust voor teksten en lesthema's waarvan ze vermoeden dat die aansluiten bij de interesses van jongens. De redenering hier is dat jongens meer gestimuleerd moeten worden om bij de les te blijven, terwijl meisjes doorgaans opletten ongeacht het onderwerp. Anderzijds krijgen jongens meer aandacht van leerkrachten om disciplinaire redenen. Zo worden jongens vaker op de vingers getikt voor storend klasgedrag zoals roepen, rondlopen of niet opletten.

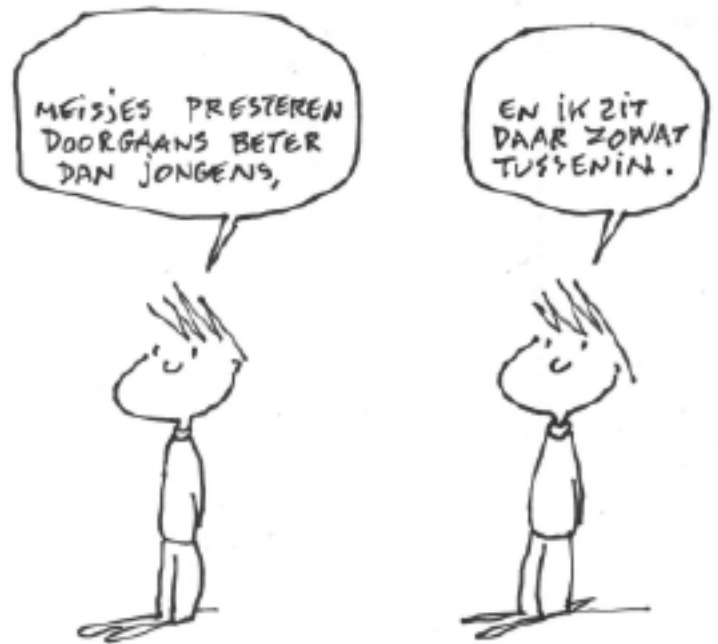
Genderidentiteit: bepalend voor interesse en motivatie?

De hierboven beschreven onderzoeksresultaten mogen niet tot de conclusie leiden dat 'jongens gewoon slechte studenten zijn'. Het is immers belangrijk ons af te vragen *waarom* jongens een dergelijke houding aan de dag leggen. Een theorie die dit helpt verklaren is die rond genderidentiteit.

Genderidentiteit is een belangrijk aspect van de algemene identiteit, die in sterke mate gevormd wordt tijdens de adolescentie. Tijdens deze periode proberen jongeren te ontdekken 'wie ze zijn'. Ze experimenteren met kledij en activiteiten. Ze stellen zichzelf in vraag en zoeken uit hoe ze in het leven willen staan. Dit hele proces wordt het 'exploratie-proces' genoemd. Op deze manier bouwen jongeren hun volwassen identiteit op. De mate waarin dit proces positief verloopt, heeft een impact op het welbevinden en de schoolse prestaties.

Ook op het vlak van genderidentiteit gaan jongeren op zoek naar wie ze zijn. Genderidentiteit verwijst naar de mate waarin iemand zichzelf als mannelijk of vrouwelijk beschouwt, los van biologisch geslacht. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een jongen die houdt van ballet en mode zich wat vrouwelijker voelt, terwijl een meisje dat leeft voor voetbal zichzelf wat mannelijker vindt. Wat echter vooral van belang is voor de verklaring van de genderkloof in onderwijsprestaties is de identificatie van jongeren met macho-mannelijkheid. Centraal binnen deze macho-mannelijkheid staat het bewijzen van de eigen mannelijkheid en het zich afzetten tegen alles wat niet mannelijk is, dus het vrouwelijke (Connell, 1996). Het blijkt nu dat onderwijs en studeren doorgaans als een passieve, zorgende, en dus vrouwelijke activiteit gezien wordt. Voor jongeren die zichzelf zien als extreem mannelijk passen de gedragingen die op school verwacht worden (stilzitten, opletten, huiswerk netjes maken, punctueel zijn, etc.) niet in hun zelfbeeld. Bijgevolg gaan ze dergelijke gedragingen niet of minder stellen en zich hiertegen afzetten, met duidelijke gevolgen voor studiemotivatie, wangedrag op school en schoolprestaties.

Hoewel de onderliggende theorie duidelijke hypothesen naar voor schuift, staat het onderzoek naar de invloed van genderidentiteit op schoolprestaties nog in de kinderschoenen. De eerste studies tonen



aan dat mannelijke universiteitsstudenten die zich typisch mannelijk voelen, meer interesse hebben in traditioneel 'mannelijke' studiedomeinen zoals ingenieur, fysica, economie of wiskunde (Leaper & Van, 2008). Ze voelen zich echter niet zelfzeker in de 'vrouwelijke' domeinen van sociale wetenschappen of talen. Mannelijke studenten die zich niet typisch mannelijk voelen, vertonen wel meer interesse en zelfzekerheid in die 'vrouwelijke' domeinen. Deze interesse en zelfzekerheid vertaalt zich dan ook in de effectieve keuze voor een traditioneel versus een niet-traditioneel studiedomein. Voor mannen die zich typisch mannelijk voelen, wordt het bijvoorbeeld moeilijk om een eerder vrouwelijk studiedomein te kiezen, omdat dit niet past bij hoe zij zichzelf percipiëren.

In onderzoek bij meisjes in het secundair onderwijs naar de invloed van genderidentiteit op algemene studieprestaties en motivatie voor wiskunde wordt er geen directe invloed gevonden (Leaper, Farkas & Brown, 2012). We zien dus een verschillende impact bij jongens en meisjes van genderidentiteit op interesse en motivatie voor geslachts-atypische vakken. Typisch vrouwelijke meisjes waren immers even sterk gemotiveerd voor wiskunde of wetenschappen als meer atypische meisjes. Bij mannen stellen we echter vast dat typische jongens veel meer voor de traditionele richtingen kiezen en minder gemotiveerd zijn voor 'vrouwelijke' vakken. Dit mechanisme zou bijvoorbeeld de genderkloof in talen kunnen verklaren.

We kunnen ons dan ook afvragen of de invloed van genderidentiteit op de schoolbeleving via verschillende mechanismes werkt bij jongens en meisjes. Het is mogelijk dat het voor meisjes meer aanvaard is om gender-atypisch gedrag te vertonen (Palan, Areni & Kiecker, 1999). Er wordt immers vaak gesteld dat, dankzij de emancipatie en het feminisme, vrouwen tegenwoordig de vrijheid gekregen hebben om zich meer als een 'traditionele man' te gedragen. Denk maar aan het grote aantal vrouwen dat tegenwoordig voltijds werkt of carrière maakt. Aan de andere kant is het in de bredere samenleving, en dus ook op school, minder vanzelfsprekend dat mannen hun vrouwelijke eigenschappen ontwikkelen en tonen. Er wordt bijvoorbeeld nog steeds gefronst wanneer mannen weinig professionele ambitie hebben of voor de kinderen willen zorgen.

Het is mogelijk dat we eenzelfde effect zien doorsijpelen in het onderwijs. Zo zouden we uit dergelijke studies kunnen afleiden dat het tegenwoordig voor meisjes normaal is om het goed te doen in wetenschap en wetenschappen, terwijl bij jongens een interesse voor taal of sociale wetenschappen eerder als vreemd kan worden ervaren. Dergelijke mechanismes beperken echter sterk de keuzevrijheid van individuele leerlingen. We moeten streven naar een onderwijsomgeving die vrij is van druk op vlak van 'correct' gendergedrag (Lamb, Bigler, Liben & Green, 2009) zodat alle leerlingen hun talenten ten volle kunnen ontplooiën. Op het einde van dit artikel wordt er ingegaan op hoe leerkrachten en scholen hieraan kunnen bijdragen.

Machocultuur als barrière

Leerlingen bestaan niet als geïsoleerde individuen, maar treden voortdurend in interactie met anderen, zoals leeftijdsgenoten, leerkrachten, familie, enzovoort. In de puberteit is het zo dat de invloed van de leeftijdsgenoten sterk toeneemt. Leerlingen met een gelijkaardige genderidentiteit en bijbehorende normen en waarden komen samen, bevestigen en versterken elkaars denkbeelden en zo ontstaan genderculturen op scholen. Een gendercultuur, waarbij bepaalde attitudes en gedragingen gedeeld worden door verschillende leerlingen, kan een grote impact hebben op een volledige schoolpopulatie wanneer deze door voldoende leerlingen ondersteund wordt. Deze wordt dan de norm en beïnvloedt ook jongeren die er individueel een andere mening op nahouden. Zo kan er bij veel jongens bijvoorbeeld een cultuur groeien die gebaseerd is op typische mannelijke waarden. Typische gedragingen en attitudes zijn dan stoer doen, belang hechten aan sport, competitiviteit en seksualiteit, de clown uithangen en het aannemen van een seksistische en homofobe houding (Connell, 1996). Aangezien het schoolinstituut en studeren zelf als iets vrouwelijks gezien worden, kan een dergelijke mannelijkheidscultus ook overslaan in een algemene anti-schoolcultuur, waarbij jongens hun mannelijkheid bewijzen via het uitdagen van de autoriteit en de doelen van de school (Jackson, 2003).

Het zal dan ook niet verbazen dat het toenemend belang van leeftijdsgenoten tijdens de adolescentie (en dus ook dit soort macho-gedrag) samenvalt met het groter worden van de genderkloof in het onderwijs. Studeren wordt immers gezien als een passieve, brave en dus 'vrouwelijke' activiteit. Het is dan niet meer 'cool' om als enthousiast of hardwerkend gezien te worden door de klasgenoten, waardoor de schoolresultaten van veel jongens hieronder lijden. Dit perspectief is een belangrijke verklaring voor de negatieve schoolhouding van jongens: hun best doen op school contrasteert immers met de mannelijkheidscultus waarin activiteit en rebellie centraal staan.

Verscheidene studies tonen aan dat jongens die wel goede punten behalen, dit met een stoer imago gaan compenseren. Jongens die er niet in slagen om goede punten te compenseren met 'passend' of 'typisch' mannelijk gedrag, zoals goed zijn in sport of de 'klasclown' uithangen, worden vaak gepest op school of niet opgenomen in de groep. Het is dan ook niet verwonderlijk dat sommige jongens hun studie gaan verwaarlozen, ook al zien ze zelf wel het belang van goed onderwijs in. Een treffende illustratie hiervan is de evolutie in het klasgedrag van jongens die het goed doen op school. Tot de leeftijd van 14 jaar komt dit sterk overeen met dat van meisjes die het goed doen op school. Vanaf 14 jaar komt daar echter verandering in. Zo daalt de kans dat ze antwoorden op vragen van leerkrachten sterk. Ze antwoorden zelfs minder dan jongens die

het slecht doen op school. Onderzoekers wijten deze verandering aan het opkomende belang van de mannelijkheidscultus tijdens de adolescentie. Ook op vlak van interesse in bepaalde studiegebieden speelt de perceptie van mannelijkheid een rol. Vakken en richtingen als taal, kunst en zorg worden als 'vrouwelijk' beschouwd. Bijgevolg vermijden jongens om aandachtig of enthousiast te zijn tijdens deze lessen uit angst voor de reacties door leeftijdsgenoten (Jackson, 2003). Het hoeft natuurlijk niet allemaal kommer en kwel te zijn voor jongens op de schoolbanken. Er is natuurlijk ook een aanzienlijke groep jongens die het wel goed doen op school. Recente onderzoeken tonen aan dat er meer dan één vorm van mannelijkheid bestaat en dat 'mannelijkheid' op zich goede prestaties op school niet noodzakelijk in de weg hoeft te staan. Zo zijn er bijvoorbeeld ook jongens die een mannelijkheid rond talent en moeiteloos presteren ontwikkelen. Bij dergelijke leerlingen is het prestigieus om goede resultaten te behalen zonder hiervoor ogenschijnlijk hard te moeten werken: het ultieme bewijs van aangeboren talent en intelligentie. Andere jongens maken deel uit van een subcultuur rond een uitgebreide computerkennis of praktische vaardigheden (bv. bouw, mechaniek, ...). We kunnen echter wel stellen dat de meer typische attitudes en gedragingen die samenhangen met een macho-mannelijkheid niet bevorderlijk zijn voor de beleving en prestaties op school en al zeker niet als deze wijdverspreid geraken onder de leerlingen op school (anti-school cultuur).



Tips & tricks: wat kunnen leerkrachten en scholen doen om de kloof tussen jongens en meisjes te dichten?

Naast het vinden van verklaringen voor de prestatieverschillen tussen jongens en meisjes, is het vooral belangrijk te weten hoe scholen en leerkrachten de kloof tussen jongens en meisjes kunnen dichten. Hieronder worden enkele suggesties gedaan die betrekking hebben op genderidentiteit en -cultuur, namelijk: 1) kritische reflectie over mannelijkheid en vrouwelijkheid, 2) leerlingen aanmoedigen tot exploratie, 3) leerlingen in contact brengen met succesvolle rolmodellen en 4) een schoolcultuur van openheid en aanvaarding creëren.

Kritische reflectie over mannelijkheid en vrouwelijkheid

Het is belangrijk dat jongens en meisjes reflecteren over de impact die het heersende beeld van mannelijkheid en vrouwelijkheid op hun leven heeft. Jongens kunnen via dergelijke reflecties ontdekken dat het niet 'fout' of 'minder mannelijk' is om je best te doen op school. Bijgevolg kunnen ze zich vrijer voelen om zich in te zetten voor hun schoolwerk. Ook voor meisjes heeft het stilstaan bij beelden van vrouwelijkheid een positieve invloed. Kritisch omgaan met de heersende beelden rond vrouwen, in bijvoorbeeld de media, heeft een positieve invloed op hun lichaamsbeeld en zelfvertrouwen (Steese et al, 2006). Leerkrachten kunnen leerlingen helpen bij deze kritische reflectie door rond beelden van mannelijkheid en vrouwelijkheid te werken in de klas (bv. via teksten in taalvakken, man-vrouwverhoudingen doorheen de geschiedenis,...). Om leerlingen hierbij goed te begeleiden is het belangrijk dat leerkrachten hun eigen denkbeelden over mannelijkheid en vrouwelijkheid van naderbij bekijken. Leerkrachten moeten ontdekken of er ook in hen stereotiepe beelden leven rond mannelijkheid en vrouwelijkheid (bv. 'een jongen/man moet stoer zijn', 'een meisje hoort lief te zijn en er voor anderen te zijn') en welke invloed dit heeft op hun leerlingen.

Leerlingen aanmoedigen tot exploratie

Zoals hierboven aangehaald is het proces van exploratie belangrijk in de algemene identiteitsontwikkeling. Scholen en leerkrachten kunnen jongeren hierbij helpen door hen de kans te geven om verschillende activiteiten uit te proberen. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met de druk die adolescenten ervaren om te voldoen aan traditionele genderverwachtingen. Sharp et al (2007) vinden namelijk dat adolescenten gemakkelijk kiezen voor genderstereotiepe activiteiten in de plaats van voor activiteiten die passen bij wie ze zijn. Scholen en leerkrachten kunnen een klimaat van openheid creëren waar jongens en meisjes de ruimte krijgen om de eigen interesses te exploreren, los van stereotypen. Dit zal bijdragen tot een positieve identiteitsontwikkeling, wat dan weer een positieve invloed heeft op de schoolprestaties.

Leerlingen in contact brengen met succesvolle rolmodellen

In contact komen met succesvolle rolmodellen draagt bij tot een positieve identiteitsontwikkeling. Adolescenten kunnen in het contact met volwassenen zichzelf spiegelen en ontdekken wie ze zijn. Om zich te kunnen spiegelen aan volwassenen van hetzelfde geslacht is de aanwezigheid van mannelijke leerkrachten in het onderwijs belangrijk. Mannelijke leerkrachten kunnen jongens helpen om in te zien dat 'je best doen op school' geen afbreuk hoeft te doen aan 'je mannelijk voelen'. Naast de aanwezigheid van voldoende mannen in het onderwijs, is het ook belangrijk dat leerkrachten leerlingen in contact brengen met gender-atypische rolmodellen. Dit houdt in dat leerlingen verhalen te horen krijgen over personen die succesvol zijn én atypisch voor het eigen geslacht. Hiervoor kan inspiratie gezocht worden in films of boeken. Een voorbeeld betreft de film 'Billy Elliot' waarin het verhaal geschetst wordt van een jongen die leeft voor ballet en heel wat moeilijkheden overwint om toch te gaan voor zijn droom.

Schoolcultuur van openheid en aanvaarding

De schoolcultuur speelt een actieve rol in de vorming van ideeën over mannelijkheid en vrouwelijkheid (Connell, 1996). Om jongeren toe te laten zichzelf te zijn, moeten scholen zich bewust worden

van het 'hidden curriculum'. Dit verwijst naar de indirecte manier waarop scholen invloed uitoefenen op hoe leerlingen zichzelf zien, hoe ze hun competenties, hun waarde en vooruitzichten als mens inschatten (Mosher & Sprinthall, 1970). Het 'hidden curriculum' is vaak krachtiger dan het expliciete curriculum. Bewustwording hiervan is dus nodig om een schoolcultuur van openheid en aanvaarding rond genderidentiteit te creëren. Hiervoor is het belangrijk dat er op school een visie rond gender ontwikkeld wordt.

Een team van onderzoekers van de KU Leuven, UGent en de VUB zal gedurende vier jaar een grootschalig onderzoek uitvoeren in een 60-tal Vlaamse scholen. In dit onderzoek, het Procrustes-onderzoek (www.procrustes.be), wordt verder gezocht naar specifieke verklaringen voor de genderkloof in het Vlaams secundair onderwijs én naar wat er gedaan kan worden om de kloof te dichten op niveau van de klas, de school en het Vlaamse onderwijsbeleid. Een belangrijk aandachtspunt binnen dit project is het verder ontwikkelen van de kennis omtrent de rol van genderidentiteit en -cultuur op school in het verklaren van prestatieverschillen tussen jongens en meisjes.

Wendelien VANTIEGHEM*, Marian DE GROOF, Dimitri VAN MAELE*, Elke GOVAERTS** en Mieke VAN HOUTTE***

* CuDOS, Vakgroep Sociologie- Universiteit Gent, Korte Meer 5, 9000 Gent

** Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) – KU Leuven, Schapenstraat 34, 3000 Leuven

BIBLIOGRAFIE

- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers college record*, 98 (2), 206-235.
- Genderjaarboek (2007). MVUnited. Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: fear of failure and fear of the 'feminine'. *British educational research journal*, 29 (4), 583-598.
- Lamb, Bigler, Liben & Green (2009). Teaching children to confront peers' sexist remarks: implications for theories of gender development and educational practice. *Sex roles*, 61, 361-382
- Leeper, C., Farkas, T., & Brown, C. (2012). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Youth adolescence*, 41, 268-282.
- Leeper, C., & Van, S. (2008). Masculinity ideology, covert sexism and perceived gender typicality in relation to young men's academic motivation and choices in college. *Psychology of men & masculinities*, 9 (3), 139-153.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Meece, J. Glienke, B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology*, 44, 351-373.
- Palan, K; Areni, C.; & Kiecker, P. (1999). Reexamining masculinity, femininity and gender identity scales. *Marketing letters*, 10 (4), 363-377.
- Sharp, Coatsworth, Darling, Cumsille & Ranieri (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 30, 251-269.
- Steese, Dollette, Phillips, Hossfeld, Matthews & Taormina (2006). Understanding girls' circle as an intervention on perceived social support, body image, self-efficacy, locus of control and self-esteem. *Adolescence*, 41(161), 55-74.
- Van Houtte, M. (2012). Het (z)wakkere geslacht. Prestatieverschillen tussen jongens en meisjes sociologisch verklaard. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 42(4), 165-173.
- Van Landeghem, G., Goos, M., Van Damme, J. (2010). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen: Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007.

Niet voor de school maar voor het leven leren wij

Verdriet in de school

Manu KEIRSE

Verdriet staat om de hoek in ieders leven

‘Non scolae sed vitae discimus’. Deze Latijnse uitspraak prijkt boven een schoolpoort. ‘Niet voor de school maar voor het leven leren wij.’ Als ‘leren voor het leven’ de opdracht van de school is, hoort leren omgaan met vreugde, verdriet, heimwee en droefheid tot de schoolse opdracht. Het is echter geen vak in het curriculum van kinderen en jongeren en ook niet in de opleiding van de docenten. De school is immers een milieu waar alles op morgen is gericht. Je bereidt jongeren voor op het volgend schooljaar. Je vormt hen voor de toekomst. Vakken als wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde stel je niet in vraag. Ze zijn nuttig voor het leven. Is omgaan met en helpen bij verlies en verdriet minder nuttig voor het leven? Waarom is dat geen vak in het studieprogramma? Of telt enkel het economische en meetbare nut?

Wanneer een school geconfronteerd wordt met sterven, is het alsof alles even tot stilstand komt. Maar zeer snel komt de neiging op om onmiddellijk terug te keren tot de ‘orde van de dag’. Het leven gaat verder en de jongeren worden verondersteld mee te draaien in het raderwerk.

In het busongeluk in Sierre op 13 maart 2012 kwamen 22 kinderen en 4 volwassenen om het leven. Dat raakte niet alleen alle scholen, maar ook het hele land. En het drama rijt ook de wonden weer open bij alle ouders die in het verleden een kind verloren door ziekte, ongeval of geweld. Wie ziet de kinderen als de ogen van de ouders beneveld zijn door tranen? Wie realiseert zich in de school dat kinderen die jaren geleden hun zusje verloren in een verkeersongeval lijden onder het schrijnend contrast. Zij kregen die aandacht niet. En is er niet veel meer verdriet dat niet zo direct de krantenkoppen haalt? Een jongen van 17 springt voor de rijdende trein na een afgebroken relatie. Een moeder van drie kinderen sterft aan pancreaskanker. Een vader sterft aan een hartaderbreuk. Wie ziet het verdriet van het kind wiens moeder is gestorven als in de klas een bloempotje wordt gemaakt voor Moederdag? En wat gaat er om in de kinderen die een nieuwjaarsbrief schrijven aan ‘hun lieve ouders’ als die ouders in een vechtscheiding zijn gewikkeld? Hoe kan een meisje van 14 zich concentreren op die wiskunde als haar vader gisteren definitief thuis vertrokken is? En wat gaat er om in de kinderen die na de diagnose van een agressieve borstkanker bij mama ineens de aandacht zien verschuiven van hun pianoles en hun voetbalmatch naar afspraken met artsen en ziekenhuis? Ze komen in de coulissen van het drama terecht.

In de meeste scholen is een leerlingbegeleider voor jongeren die het moeilijk hebben. Een meisje zegt: ‘In onze school kan je steeds terecht bij de groene leerkracht. Maar als je verdriet ineens toeslaat in de les van Nederlands of van aardrijkskunde, wat doe je dan als er op dat moment een rode, een blauwe of een purperen leraar voor de klas staat. Alle docenten moeten daarin geschoold zijn. Mijn verdriet komt meestal naar boven in de lessen van wiskunde want mijn papa was als ingenieur een genie in wiskunde. Mijn vriendin voelt zich verloren in de lessen van aardrijkskunde. Haar mama reisde graag’.

Ruimte voor verdriet

Je moet weet hebben van verdriet, van wat mensen helpt en wat hen hindert. Met een verkeerde benadering kan je kwetsen. Pijnlijke herinneringen kunnen maken dat je in de toekomst nauwelijks nog echt ruimte kan maken voor verdriet. Je vermijdt dan het onderwerp aan te raken om geen pijn te doen. En precies dat maakt het verlies voor mensen vaak dubbel pijnlijk, zoals ook blijkt uit volgend voorbeeld.

Veerle, 16 jaar, is zes maanden geleden vermoord. De school nodigt bij het einde van het schooljaar alle ouders uit voor een afscheidsbijeenkomst in de klas. De ouders van Veerle krijgen geen uitnodiging want hun dochter maakt geen deel meer uit van de klas. Ze nodigen zichzelf uit want het is voor hen nog steeds de klas van Veerle. Bij het betreden van de klas zien ze dat overal tekeningen en verhandelingen van de leerlingen zijn opgehangen. Ze verwachten veel tekeningen en opstellen te vinden van Veerle want ze had veel talent om te tekenen en te schrijven. Geen enkele tekening of verhandeling van Veerle is opgehangen. De lerares was verwittigd dat ze misschien zouden komen. Ze heeft niets van Veerle opgehangen. Ze wil de ouders geen pijn doen. Er was ook niemand die hen zei: ‘Dat is de tafel en de stoel van Veerle’. Ook de lege tafel en stoel waren er niet meer. Niet eens een lege plaats.

Helpen bij verdriet is niet wegduwen en doodzwijgen. Het is verdriet en verlies plaats geven in het leven en ook in de klas en de school, voor zover iedereen ten minste overtuigd is dat de schoolse opdracht is kinderen voorbereiden op het leven. Verwerken houdt in de confrontatie met het verlies niet uit de weg gaan. Verwerken betekent ook ervaren van de pijn van het verlies. Je kan geen verdriet verwerken zonder pijn te ervaren. Een school die voorbereid op het leven staat voor de opdracht niet alleen ruimte te maken voor ver-

driet, maar tevens in de opleiding hieraan uitdrukkelijke aandacht te besteden. De klassieke klassikale voorlichting handelt echter vaak alleen over de opgaande helft van de levensspiraal: de geboorte, de kindertijd, het opgroeien, de jeugd, het huwelijk. Niets over de ondergaande helft. Jongeren zitten nochtans met evenveel vragen over de dood als over de geboorte en met evenveel vragen over de mislukking van het liefdesleven als over de groei er naartoe.

Rouwarbeid

Rouw is een miskend proces geworden in de samenleving, teruggedrongen binnen de muren van het gezin en de naaste familie. Rouwrituelen van vroeger, waarin het verdriet van individuele mensen ook een maatschappelijke en sociale dimensie kreeg zijn verdwenen. Ze maakten het verdriet zichtbaar. Ze hielpen mensen om stil te staan bij het verlies van de andere. Ze leerden ook aan mensen dat verdriet zijn tijd duurt, iets wat men nu niet steeds meer beseft. Na enkele dagen herneemt iedereen het normale leven. Slechts enkelingen staan er nog eens bij stil. Veel mensen weten niet meer wat rouwen inhoudt.

Rouw is een werkwoord. Verlies verwerken is arbeid. Het verklaart waarom verdrietige mensen zo moe kunnen zijn, dat ze niet aan hun dagelijks werk toekomen. De rouwarbeid bestaat uit vier taken die moeten worden vervuld om tot verwerking van het verlies te komen. Het woord "rouwtaken" wijst erop dat de rouwende actief iets kan doen. Dit is een krachtig tegengif tegen de machteloosheid die de meeste rouwendenden ervaren. Je kunt de rouwende helpen bij die taken, zodat hij dat niet alleen moet doen. Met de hulp van anderen loopt dit wellicht vlotter, op voorwaarde dat deze hulp adequaat is. Uit gebrek aan inzicht in wat verdriet verwerken is, hindert men vaak het verwerkingsproces in plaats van het te bevorderen. De vier taken moeten worden vervuld, vooraleer de rouw voltooid is. Onvoltooide rouwtaken kunnen verder levensgeluk in de weg staan.

De eerste rouwtaak is het onder ogen zien van de werkelijkheid van het verlies. Als iemand sterft, heb je het gevoel dat het niet waar kan zijn, zelfs bij een verwacht sterven na een langdurige ziekte. Je voelt een sfeer van onwerkelijkheid. Het verlies dringt niet in zijn volle dimensie door. Je lijkt geschokt. Sommigen kunnen nauwelijks een woord uitbrengen, anderen wenen, weer anderen willen onmiddellijk naar de overledene toe, liefst nog om zich te overtuigen dat het niet waar kan zijn. Sommigen functioneren mechanisch, robotachtig en bewaren een emotionele afstand omdat ze nog niet in staat zijn de realiteit onder ogen te zien.

Je kunt helpen om de realiteit van het verlies te erkennen door te zorgen voor correcte informatie. De informatie moet meerdere keren worden herhaald. Ze dringt niet in eenmaal door. Je moet betrokkenen ook meerdere keren hun verhaal laten vertellen. Zo vallen de stukjes van de puzzel geleidelijk op hun plaats. De confrontatie met de overledene helpt om de werkelijkheid onder ogen te zien. Ook bij ernstige verminking is de kans op een waardig afscheid belangrijk om de realiteit onder ogen te zien. Ook kinderen hebben recht op correcte informatie en moeten afscheid kunnen nemen. Geef kinderen de kans om vragen te stellen. Geef aandacht aan hun gevoelens. Bejegen hen met warmte en genegenheid. Dan heeft dat meestal geen negatieve consequenties.

De tweede taak is het ervaren van de pijn van het verlies. Je kan om de pijn niet heen. Vermijden van de pijn, proberen er niet aan te denken, zich afsluiten voor gevoelens is verlengen van het rouwproces. Dat kan werken voor een bepaalde tijd maar wreekt zich op de lange duur. De pijn doorgaan is het enige dat echt helpt. Alles wat aan de persoon doet denken kan verscheurende pijn oproepen: de lege stoel aan tafel of in de klas, de zondagavond in de woonkamer, de kerst- en nieuwjaarsdagen, Moederdag, de eerste schooldag of vakantiedag, maar ook de eerste krokus, het eerste sneeuwklonkje in de tuin. Alles wat je emotioneel aanspreekt, kan in alle hevigheid de pijn van het verlies oproepen.

Je kunt helpen bij de tweede taak door het verlies te blijven noemen en de confrontatie met de pijn niet te vermijden. Zo kan de rouwende de pijn ervaren in een zorgzaam contact en niet in eenzaamheid. Duidelijk maken dat pijn, boosheid, agressie en schuldgevoelens normale reacties zijn, helpt meer dan ze wegduwen. Maak duidelijk dat schuldgevoelens er mogen zijn want ze hebben te maken met liefde. Ze uitspreken bevrijdt meer dan ze opkroppen. Je helpt mensen in verdriet meer als je luistert hoe het voelt in plaats van te vertellen hoe ze zich moeten voelen.

De derde taak is zich aanpassen aan het leven zonder de persoon. Ook deze taak is anders voor elke rouwende. Het is afhankelijk van de relatie en de ervaringen die je deelde. Verlies is nooit voor twee personen hetzelfde. Als vader sterft verliest elk kind de vader die hij of zij heeft ervaren. Een kind is niet hetzelfde kind voor beide ouders. In de klas heeft elk kind zijn relatie met de overledene. Je kunt helpen in het opnemen van de derde taak door steeds opnieuw te luisteren naar wat deze aanpassing voor hen betekent en welke moeilijkheden dit allemaal meebrengt. Je helpt op verhaal te komen in het leven door te verhalen over. In aandachtig luisteren hoor je wat moeilijk is en waarmee je kan helpen.

De vierde taak is opnieuw leren houden van en genieten van het leven. Velen hebben moeite met deze vierde taak, omdat ze vrezen dat ze de nagedachtenis van hun overleden echtgenoot, kind of vader, oneer aandoen als ze opnieuw leren houden van het leven of van andere mensen. Sommigen worden ook afgeschrikt door het vooruitzicht dat ook deze nieuwe relaties kunnen afbreken en eindigen met verlies.

Het rouwproces is voltooid als de vier taken zijn vervuld. De duur hangt af van veel factoren, zoals de relatie, de manier van verwerken, de omstandigheden van het verlies, de ervaren steun, ... Het is niet abnormaal als het 3 jaar duurt om verlies te verwerken, en 7 jaar is een normale tijdsduur om het sterven van een kind te verwerken. Een criterium van verwerking is dat je aan de overledene kan terugdenken zonder steeds intense pijn te ervaren, alhoewel iets van de pijn van het verlies een leven lang duurt.

Verwerken is niet vergeten. Wie zal er ooit vergeten dat hij een vader en een moeder heeft gehad. Verwerken is niet loslaten maar anders leren vasthouden: vasthouden in de herinnering in plaats van in de werkelijkheid. Het is niet over en voorbij. Verdriet na verlies gaat mee door het leven zoals je schaduw je overal vergezelt. Je schaduw soms groot en soms klein, soms ligt hij vóór je, soms achter je en dan weer naast je. Soms zie je hem. Op andere momenten is hij onzichtbaar. Je kan een hoek van een straat omslaan

en je schaduw ligt plots levensgroot vóór je en stapt elke stap met je mee. Zo is het ook met verdriet. Het kan opeens toeslaan op een moment dat je het niet verwacht. Het komt terug op verjaardagen en andere cruciale momenten in het leven.

Wat is anders bij kinderen en jongeren

Ook al tref je bij kinderen en jongeren dezelfde reacties aan als bij volwassenen, toch zijn er ook een aantal verschillen. Omdat kinderen nog niet ontwikkeld zijn, kan verlies de normale ontwikkeling doorkruisen en hinderen. Tot de leeftijd van 6 jaar realiseren ze zich nog niet dat de dood onomkeerbaar is en verwachten dat de overledene kan terugkeren. Ze weten nog niet dat alles wat leeft ook sterft en dat bij de dood het lichaam stopt met functioneren. Ze voelen evenzeer verdriet als volwassenen maar ze kunnen hun gevoelens nog niet beschrijven en verwoorden.

Waar bij volwassenen het verdriet meteen na het verlies toeslaat, schuiven zij het rouwen soms voor zich uit tot ze zich voldoende veilig voelen. Je ziet dan weinig verandering in hun gedrag behalve wat teruggetrokkenheid en misschien een achteruitgang in schoolse prestaties. Plots, heel wat later, breekt hun verdriet door, soms op het moment dat de familie terug zijn veiligheid hervindt. De nieuwjaarsbrief schrijven, iets maken voor Vaderdag, een klasgenoot die door vader wordt opgehaald na de school, een brief meekrijgen uit school gericht aan 'geachte ouders', als één van beide ouders is overleden...de aanleidingen kunnen zeer divers zijn en als in een vlaag kan het verdriet kinderen overspoelen, vaak op momenten dat niemand, ook zichzelf niet, dat verwachten. Het kan heel verwarrend zijn. Warmte en aandacht kan hier veiligheid bieden. Ze verbergen vaak hun verdriet voor hun ouders. De pijn van de ouders bovenop de eigen pijn kan te zwaar om dragen zijn. Soms is het gemakkelijker om het verdriet te uiten bij een leraar die in staat is om een zekere veiligheid te creëren. Het kan ook dat een kind zich thuis zo sterk heeft gehouden dat het verdriet bij de minste aanleiding in de school naar buiten stroomt.

Kinderen zijn niet in staat om lange tijd met verdriet bezig te zijn. Hun capaciteit om de pijn te verdragen, is beperkt. Daarom vermijden ze vaak ook erover te praten. Het is ook de reden waarom ze met onderbrekingen en soms gedurende jaren, bezig zijn met het verlies. Alternerend zien ze het onder ogen en ontwijken ze het. Als een kind na de dood van moeder zijn tranen droogt en gewoon verder gaat spelen, betekent dit niet dat het niet begrepen heeft wat men heeft gezegd. Kinderen zijn gewoon niet in staat om lange tijd en intens met het verdriet bezig te zijn. Ze uiten zich in spel zoals volwassenen in arbeid.

Ze hebben een sterke behoefte om zich in te passen in de groep van leeftijdsgenoten. Als ze zich verdrietig voelen, zijn ze geen leuk gezelschap voor hun vrienden. En ze kunnen soms nergens terecht: ouders worden in beslag genomen door hun verdriet, leeftijdsgenoten en leerkrachten weten niet hoe met hen om te gaan. Ze waarderen open communicatie waarin hun waarde en hun belangrijkheid als persoon worden erkend. Onhandige reacties van volwassenen en leeftijdsgenoten geven hen soms het tegenovergestelde gevoel. Typische adolescentieproblemen zijn: weerstand om met volwassenen te praten, overbezorgdheid of anderen hun reacties zullen aanvaarden, vervreemding van volwassenen en vrienden, gebrek

aan kennis over wat sociaal aanvaardbaar is, en andere ontwikkelingsproblemen die interfereren met het rouwproces, zoals problemen met afhankelijkheid en afstand, identiteit, hevige emoties en seksuele conflicten.

Kinderen en jongeren helpen in verdriet

In verdrietige situaties heb je een sleutelbos met vier sleutels nodig om deuren te openen voor kinderen en jongeren. De vier sleutels zijn: luisteren, correcte informatie, menselijke warmte en herinneringen levendig bewaren. Kinderen hebben een groot vermogen om adequaat om te gaan met moeilijke situaties als je hen maar inzicht en begrip bijbrengt.

Beschermen is vaak hen in eenzaamheid laten afrekenen met hun verdriet. Informatie voor hun achterhouden maakt soms dat ze dit vernemen op momenten dat er niemand is om hen op te vangen. Verberg je gevoelens niet voor de kinderen. Zo leer je hen dat gevoelens niet mogen worden geuit. Ze kunnen ook denken dat je de persoon al vergeten bent. Geef hen toelating om met hun verdriet bezig te zijn. Geef gevoelens voorrang boven alles, behalve veiligheid.

In perioden van verdriet bewaar je best zoveel mogelijk continuïteit in de thuissituatie, in de kinderopvang en in de school. Routine en vertrouwdheid creëert veiligheid in een wereld van onrust. Als thuis alles verandert kan de school een vaste baken zijn in een woelige zee. De afwezigheid van school is best zo kort mogelijk. Als je in de school, zowel bij de leerlingen als bij de docenten, een basishouding kunt aannemen waarin je duidelijk maakt dat het niet raar of stom is om emoties te hebben, maar juist één van de meest normale zaken in het leven, zal je wellicht in bescheiden hints de weg vinden naar ondersteuning. Adequaat omgaan met rouw in de school betekent een soort zesde zintuig ontwikkelen voor gemoedsbewegingen bij kinderen en jongeren.

Respecteer jongeren die er niet over willen praten. Dwing hen niet tot praten. Een aanbod of hen bescheiden uitnodigen is voldoende. Zorg er bijvoorbeeld voor dat je bij het einde van een lesuur als docent even attent vraagt hoe het gaat, welke plannen hij heeft voor het weekend, of toon oprechte aandacht, zonder opdringerigheid. Dit geeft het gevoel dat hij terecht kan. Wellicht komt er wel een moment dat de jongere ook even onopvallend staat te wachten als hij behoefte heeft om te praten. Creëer geen uitzonderingspositie. Het liefst blijven jongeren tot de groep van hun leeftijdsgenoten behoren. Extra aandacht, begrip en warmte en de eisen temperen die je aan een jongere in rouw stelt is cruciaal. Ze hebben immers een dubbele arbeid: hun schoolwerk en hun rouwarbeid.

Denk eraan dat routineprocedures voor intense emoties kunnen zorgen. Een brief met als aanspreektitel: 'Geachte ouders', voor het meisje waarvan de moeder is gestorven. De naam en het beroep van vader invullen op een formulier als je vader is overleden. Respect, warmte en aandacht kunnen hier veel betekenen. Verdriet en rouw komen terug op momenten dat je dat niet verwacht. Bij het begin van de puberteit kan een 14-jarige opnieuw zijn rouwarbeid doormaken voor zijn vader die is gestorven toen hij 2 jaar was. Het ontwaken van zijn mannelijkheid kan het gemis van vader weer levendig maken. Dat kan zich weerspiegelen in een daling van schoolse resultaten.

Als een jongere in de school sterft laat je best de herinnering aan de persoon niet verdwijnen. De lege tafel een lege tafel laten blijven, de naam opschrijven en in het gesprek niet doodzwijgen, op verjaardagen het verlies terug ter sprake brengen, geeft aan jongeren het gevoel dat de schoolgemeenschap hen niet vergeet. Vergeet vanuit de school ook niet het verdriet van de ouders thuis. Als met het sterven van hun kind ook alle contact met de school ineens wegvalt eenmaal de uitvaart voorbij is, gaat het om een dubbel verlies. Zelf naar de school met zoveel leeftijdsgenoten van hun kind toestappen is moeilijk voor ouders. Horen hoe herinneringen in de school blijven leven, ervaringen delen, verdriet mogen uiten, kan hen helpen. Doodzwijgen maakt de dood nog dubbel zo erg.

Creëer ruimte voor verdriet waar jongeren hun verhaal kunnen doen, waar ze hun twijfels en hun angst mogen uiten, waar ze herkenning vinden bij elkaar. Een moment, een plaats voor gedenken waar iedereen welkom is, waar je in stilte kunt zitten, waar je een tekst of een gedicht kan voorlezen of ophangen, waar je muziek kan beluisteren of gewoon praten en luisteren, waar een docent beschikbaar is om de jongeren op te vangen. Letterlijk een plaats voor verdriet. Als je in een school ook aandacht geeft aan verdriet in het leven van de docenten laat je hen voelen welke bejegening je van hen verwacht ten aanzien van de jongeren.

Professionele hulp

Normaal gesproken kunnen ouders, vrienden, en leerkrachten jongeren in rouw en verdriet opvangen. Wanneer is specialistische begeleiding aangewezen? Kort na het verlies is het moeilijk het normale en het abnormale te onderscheiden. In een periode van crisis kunnen de meest gezonde personen inadequaat reageren, zaken zeggen en doen die ze normaal niet doen. De grens tussen normale gedragingen en andere die specialistische hulp vereisen, is niet gemakkelijk te trekken. Het verschil ligt niet in het symptoom zelf, maar in de intensiteit en de duur. Bijvoorbeeld: een *permanente* ontkenning van de realiteit zelfs maanden na de uitvaart; *verlengde* lichamelijke klachten; *voortdurende* woedeaanvallen; *overdreven* schuldgevoelens; *onophoudelijke* apathie of *voortdurende* vijandige reacties. Meerdere van die tekenen zijn vereist en je moet deze bekijken in het totale kader van iemands gedrag. De vraag is niet *hoe* de jongere reageert, maar *hoelang*. Na een periode van rouw zijn kinderen dikwijls opnieuw in staat om hun normale leven te hervatten. Nadat verschillende maanden zijn verstreken, kan je spreken van alarmerende signalen als ze:

- er voortdurend triestig uitzien;
- een gejaagd tempo vertonen en niet gewoon kunnen ontspannen;
- geen zorg meer besteden aan kleding en uiterlijk;
- er vermoeid uitzien en niet kunnen slapen;
- zich terugtrekken uit sociale contacten;
- onverschilligheid tonen tegenover de school en de hobby's waarvan ze vroeger genoten;
- gekweld worden door gevoelens van waarloosheid en zelfverwijt;
- zich verlaten op alcohol en drugs;
- geen controle meer hebben over hun stemmingen.

Er zijn momenten waarop de beste opvoeders niet voldoende zijn. Als je een globaal reactiepatroon vaststelt zoals hier beschreven,

kan je best verwijzen naar een deskundige. Je doet dit best op een normaliserende en niet op een stigmatiserende wijze. Het laatste dat getraumatiseerde jongeren nodig hebben, is de bedekte boodschap dat er iets mis is met hen. Normaliseren houdt in dat je zegt dat ze een zwaar verlies hebben geleden en dat het een blijk van gezond verstand is hulp te vragen aan iemand die hiervoor specifiek getraind is.

Een les voor het leven

Je kan geen wereld maken waarin jongeren geen verlies meemaken. Je kan wel ondersteunen als dit gebeurt. Hen helpen om zich te uiten, gevoelens van eenzaamheid, onzekerheid, boosheid en onbehagen te hanteren, is een belangrijke les die ze kunnen meenemen in het leven en voor latere verliezen in de toekomst. Hebben ze op school geleerd een overleden vriend te gedenken op een proclamatie-dag en kreeg het verdriet van die ouders een plaats naast de vreugde van hun ouders voor deze bekroning? Hebben ze in de school geleerd dat verjaardagen van sterven niet worden vergeten? Hebben ze met de klas een brief leren schrijven naar een gezin dat met sterven wordt geconfronteerd? Stelt iemand in de school zich de vraag hoe een jongere in de les van aardrijkskunde of wiskunde zit één week na de begrafenis van haar moeder of als ze de vorige dag heeft vernomen dat haar ouders uit elkaar gaan? Is er een klimaat waarin jongeren terecht kunnen als bij mama de diagnose van borstkanker is gesteld of als vader een zware depressie doormaakt?

Een 'groene' leerkracht voorzien. Dit kan helpen, maar er is meer nodig. Alle medewerkers moeten gevoelig zijn voor signalen van verdriet. Je kan hen dat leren. De docent die in de klas kan zeggen: 'Ik heb gisteren mijn oude moeder begraven', geeft meer mee dan in zijn lessen wiskunde. Bij verdriet is soms één docent, één betekenisvolle docent, één iemand die de jongere behandelt op een respectvolle manier, voldoende om het verschil te maken. Op moeilijke momenten, nu en in het latere leven, vallen mensen vaak terug op de herinnering aan die relatie uit hun jeugd en die herinnering helpt hen om de problemen te trotseren.

Verdriet heeft te maken met liefde en verbondenheid. Het gaat niet om abnormale situaties, maar juist om normale, die zich voordoen in het dagelijks functioneren van de school. Je moet af van het idee dat het om een ziekte gaat en verlies en verdriet als een normale levenservaring zien. Als we dit zo beschouwen, maken we het tot een normaal onderdeel van het schoolleven, van het gezinsleven, van het welzijn op het werk, van het leven. Laten we hopen dat rouw op scholen ooit als een normale levensgebeurtenis wordt gezien.

Manu KEIRSE

Emeritus hoogleraar Faculteit Geneeskunde KU Leuven
Slagberg 2,
3061 Leefdaal

LITERATUURKEUZE

Keirse M., *Helpen bij verlies en verdriet. Een gids voor het gezin en de hulpverlener*, (2012, 27^{ste} druk). Tielt, Lannoo.

Keirse M., *Kinderen helpen bij verlies. Een boek voor al wie van kinderen houdt*, (2012, 13^{de} druk). Tielt, Lannoo.

Keirse M., *Van het leven geleerd. Levenslessen over verlies en verdriet*, (2011, 5^{de} druk). Tielt, Lannoo.

Alcoholgebruik bij jonge adolescenten

Verschillen naar onderwijsvorm

Hans BERTEN en Nicole VETTENBURG

Bij vele jongeren start het alcoholgebruik tijdens de adolescentieperiode. Dit is niet zonder risico's. Meerdere studies tonen aan dat hoe jonger men start met het drinken van alcohol, hoe groter de kans op problematisch drinken op latere leeftijd (Baumeister & Tossmann, 2005). De aanpak en preventie van dit probleem vragen een degelijke kennis over de oorzaken van alcoholgebruik.

Meerdere West-Europese landen kennen een gestratificeerd schoolsysteem waarbij jongeren op basis van hun capaciteiten en prestaties in klassen worden gegroepeerd. Uit een aantal studies blijkt dat het problematisch drinken meer voorkomt bij leerlingen uit de beroeps- en technische richtingen dan bij hun leeftijdsgenoten uit het algemeen vormend onderwijs (Doku, Koivusilta, Rainio, & Rimpelä, 2010; Vereecken, Maes, & De Bacquer, 2004).

Heeft dit te maken met de familiale achtergrond van de leerlingen dan wel met de onderwijsvorm waarin zij schoollopen? Deze vraag wordt hier verder onderzocht.

Een mogelijke verklaring

Een mogelijke verklaring van deze verschillen naar onderwijsvorm kan gezocht worden in de maatschappelijke kwetsbaarheid van deze leerlingen (Vettenburg, 1988). Leerlingen uit sociaal zwakke gezinnen (arme gezinnen met laag opgeleide ouders en gezinnen van allochtone afkomst) riskeren tijdens hun schoolloopbaan terecht te komen in een neerwaartse spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid. Door de culturele kloof tussen datgene wat zij thuis leerden en datgene wat van hen in de school wordt verwacht, worden deze leerlingen minder aanvaard en gestimuleerd door de leerkracht. Leerkrachten hebben minder positieve verwachtingen ten aanzien van deze leerlingen en ervaren hen als onhandelbaar en tegen draads (Bowles & Gintis, 1976; Pelleriaux, 2001; Vettenburg, 1988). Bij deze leerlingen komt de positieve binding met de school niet of moeilijk tot stand. Dit laat zich voelen in een verlaagde interesse en inzet voor de leerstof, de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld, een weinig rooskleurig toekomstperspectief, gevoelens van uitsluiting, nutteloosheid en gespannen relaties met het schoolteam (Pelleriaux, 2001; Van Houtte, 2006; Vettenburg, 1988).

Deze leerlingen met dergelijke ervaringen worden dan ook moeilijker, veroorzaken tuchtproblemen en worden vaker gestraft. Zij zoeken steun bij een *peer group* met dezelfde negatieve ervaringen. In zo'n groep poogt men het eigen falen als het ware om te buigen door eigen waarden te ontwikkelen die ingaan tegen de conforme waarden: wie zich op school goed gedraagt is een doetje en wie de toorn van de leerkracht (en later de politie) durft te trotseren is een held (Vettenburg, 1988). In hun cultuur wordt veel belang

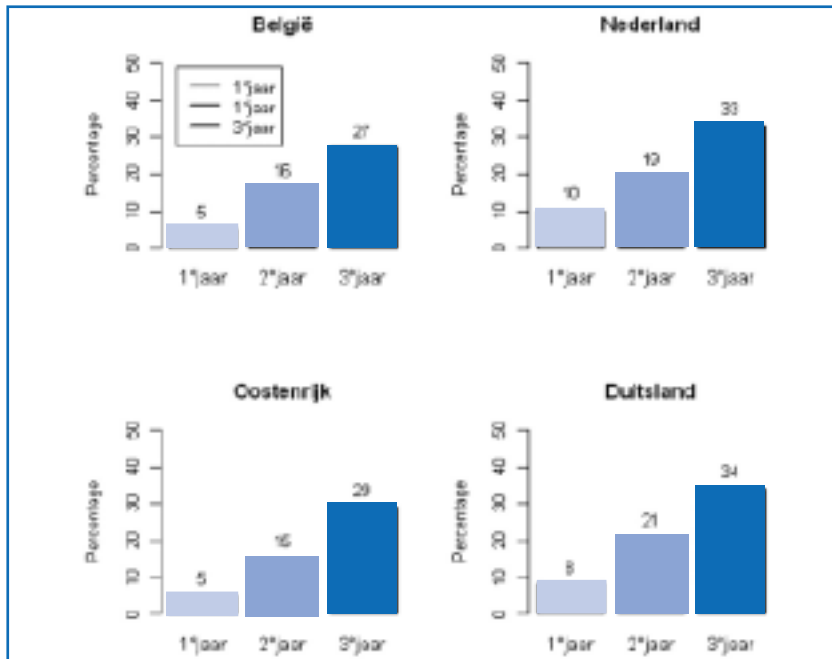
gehecht aan machogedrag (Askew & Ross, 1990; Epstein, 2009; Mac an Ghaill, 1994; Willis, 1977). Zij zoeken compensatie voor hun falen en frustraties door het stellen van delinquent gedrag, spijbelen, alcohol- en druggebruik, enz. (Fletcher, Bonell, Sorhaindo, & Strange, 2009).

De kloof tussen de culturele kenmerken van het gezin en de school bepalen in belangrijke mate de schoolervaringen en de onderwijsvorm waarin men terecht komt. Binnen de onderwijsvormen ontwikkelen zich specifieke socialisatieprocessen en gemeenschappelijke ervaringen die toelaten te spreken van specifieke subculturen (Bourdieu & Passeron, 1977; Pelleriaux, 2001).

Binnen deze bijdrage onderzoeken wij de samenhang tussen problematisch alcoholgebruik en de onderwijsvorm die leerlingen volgen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van gegevens uit de ISRD2-studie (The International Self-report Delinquency Study-2), meer bepaald gegevens uit vier landen, nl. België, Nederland, Duitsland, en Oostenrijk.

In de ISRD2-studie worden, aan de hand van een vragenlijst, leerlingen uit het eerste, tweede en derde jaar secundair onderwijs bevraagd over een hun alcohol- en druggebruik en een groot aantal mogelijk oorzakelijke factoren. In dit artikel wordt de vergelijking gemaakt tussen vier West-Europese landen, nl. België, Nederland, Duitsland en Oostenrijk. Deze landen werden geselecteerd omdat zij een min of meer gelijkaardig patroon van alcoholgebruik bij jongeren hebben, maar ook omdat deze landen een gestratificeerd schoolsysteem kennen vanaf het eerste jaar secundair onderwijs,

FIGUUR 1: PERCENTAGE BINGE DRINKERS NAAR STUDIEJAAR



nl. leerlingen moeten vanaf het eerste studiejaar kiezen voor een bepaalde studierichting. Omdat het onderwijssysteem in België, Nederland, Duitsland en Oostenrijk niet helemaal vergelijkbaar is inzake onderwijsvormen hebben wij voor de analyses gekozen voor een tweedeling: de A-groep (dit zijn de leerlingen in het algemeen vormend onderwijs) en de B-groep (dit zijn de leerlingen in alle andere onderwijsvormen).

Verschillen in alcoholgebruik

Figuur 1 geeft een zicht op het aantal probleemdrinkers per studiejaar en land. Het percentage ‘binge drinkers’, nl. leerlingen die antwoordden dat zij tijdens een laatste gelegenheid vijf of meer glazen alcohol dronken, ligt voor alle studiejaar en land. Het percentage ‘binge drinkers’, nl. leerlingen die antwoordden dat zij tijdens een laatste gelegenheid vijf of meer glazen alcohol dronken, ligt voor alle studiejaar en land. Het percentage ‘binge drinkers’, nl. leerlingen die antwoordden dat zij tijdens een laatste gelegenheid vijf of meer glazen alcohol dronken, ligt voor alle studiejaar en land. Het percentage ‘binge drinkers’, nl. leerlingen die antwoordden dat zij tijdens een laatste gelegenheid vijf of meer glazen alcohol dronken, ligt voor alle studiejaar en land.

figuur 2 geeft de verdeling weer van het percentage binge drinkers, opgesplitst naar onderwijsvorm en studiejaar.

Wij stellen vast dat in alle studiejaar leerlingen uit de A-groep (algemeen vormend onderwijs) minder problematisch drinken dan hun leeftijdsgenoten uit de B-groep (beroeps- en technisch onderwijs). Voor België zijn de verschillen tussen deze beide groepen niet zo groot en statistisch niet significant. In Oostenrijk zijn de verschillen enkel betekenisvol in het derde studiejaar. In Nederland en Duitsland

zijn in elk studiejaar de verschillen tussen beide groepen significant. In deze landen wordt dus niet enkel meer en vroeger gedronken, ook de verschillen tussen de onderwijsvormen zijn hier het meest uitgesproken.

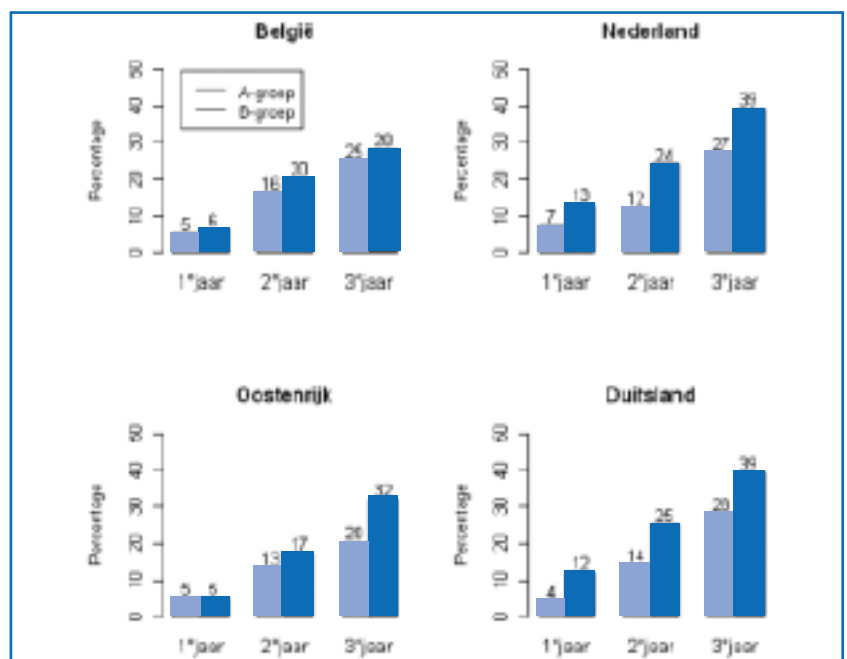
Verschillen in alcoholgebruik naar onderwijsvorm

In een volgende stap onderzoeken we of deze verschillen in alcoholgebruik blijven bestaan wanneer we controleren voor een aantal familiale achtergrondkenmerken van de leerling. Het is immers zo dat de instroom van leerlingen in beide onderwijsvormen in sterke mate bepaald wordt door de socio-economische situatie van het gezin (Berten, Cardoen, Brondeel, & Vettenburg, 2012; Van Rossem, Berten, & Van Tuyckom, 2010). Het aandeel jongeren van allochtone afkomst en jongeren uit huishoudens met hoge werkloosheid en geringe materiële welvaart, is significant lager in de A-groep in vergelijking met de meer technische en beroepsgeoriënteerde onderwijsvormen. Deze selectieve instroom en het feit dat onderzoek bij vol-

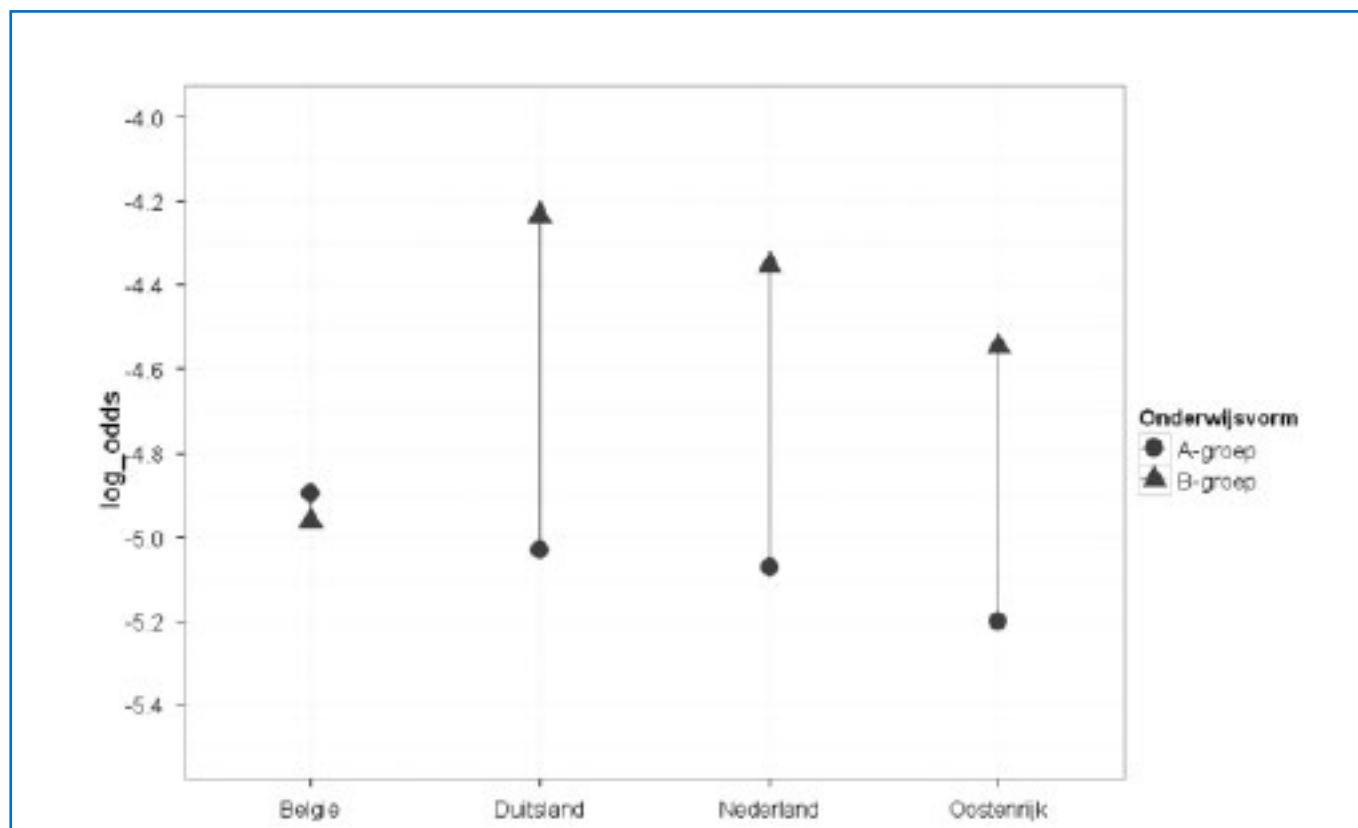
wassenen aantoont dat zowel problematische alcoholgebruik als de factoren die aan de basis liggen van dit gebruik meer voorkomen in socio-economisch zwakke groepen (Huckle, You, & Casswell, 2010; Van Oers, Bongers, Van De Goor, & Garretsen, 1999), zouden er kunnen op wijzen dat de gevonden verschillen kunnen verklaard worden door de familiale achtergrondsituatie.

Aan de hand van een multivariate analyse worden de effecten van de onderwijsvorm op het problematisch drinken geschat, waarbij gecontroleerd wordt voor verschillen in familiale achtergrond (figuur 3). De resultaten in figuur 3 tonen aan dat, in drie van de vier

FIGUUR 2: PERCENTAGE BINGE DRINKERS NAAR ONDERWIJSFORM EN STUDIEJAAR



FIGUUR 3: EFFECTEN VAN ONDERWIJSVORM OP BINGE DRINKEN, GECONTROLEERD VOOR VERSCHILLEN IN STUDIEJAAR, GESLACHT, ETNISCHE ACHTERGROND, EN SOCIO-ECONOMISCHE STATUS VAN DE OUDERS (LOGISTISCHE MULTILEVEL ANALYSE)



landen, de geobserveerde verschillen tussen de onderwijsvormen blijven bestaan, en dus niet te verklaren zijn door de verschillen in de familiale achtergrond van de leerling. Ook hier vormt België een uitzondering: er zijn geen betekenisvolle verschillen in binge drinken tussen leerlingen in de A-groep en leerlingen in de B-groep. Voor de drie andere landen geldt dat het problematisch drinken significant hoger ligt bij jongeren uit de B-groep (technische en beroepsrichtingen). Dat de gevonden verschillen tussen onderwijsvormen niet louter te verklaren zijn door familiale achtergrondkenmerken wijst er dus op dat de school als omgeving verschillen tussen leerlingen inzake drinkgedrag bestendigt en zelfs verstrekt.

Enkele besluiten

In dit artikel gingen we na of problematisch alcoholgebruik in de vroege adolescentie verschilt naargelang de onderwijsvorm waarin de leerling les volgt en dit los van zijn/haar socio-economische achtergrond. Wij onderzochten dit in vier West-Europese landen waarin een gestratificeerd onderwijssysteem bestaat. Wij vonden dat problematische alcoholgebruik, of binge drinken (vijf glazen of meer tijdens de laatste gelegenheid), procentueel meer voorkomt bij leerlingen uit de beroeps- en technische richtingen dan bij hun leeftijdsgenoten in het algemeen vormend onderwijs. Deze effecten van onderwijsvorm zijn niet te verklaren door de verschillen in socio-economische achtergrondkenmerken van de leerling.

De vaststelling dat er geen betekenisvolle verschillen werden gevonden tussen de onderwijsvormen in België is opmerkelijk en staat in contrast met bevindingen uit de HBSC-studie (Health Behaviour in School-aged Children) (Vereecken et al., 2004). Deze laatste studie focust op een oudere leeftijdsgroep, namelijk leerlingen in het

derde tot zesde jaar van het secundair onderwijs. Mogelijks kan onze bevinding verklaard worden door het specifieke karakter van het secundair onderwijs. Het volledige pallet aan onderwijsvormen is maar echt zichtbaar vanaf het derde jaar. In het eerste en tweede jaar is er enkel het onderscheid tussen de A-klas enerzijds en de B-klas en 2BVL (2^o Beroepsvoorbereidend leerjaar) anderzijds. De B-klas kent een zéér specifiek statuut en is enkel bedoeld voor een kleine groep leerlingen die een achterstand opliepen in de laatste jaren van het basisonderwijs en dus nog niet klaar is voor de stap naar de secundaire school (Nicaise, 2008). De definitieve keuze om een bepaalde studierichting te volgen wordt uitgesteld tot het derde jaar secundair onderwijs. Dit verklaart waarom in de eerste twee jaren bijna 85% van de leerlingen in de A-klas zit (een percentage dat veel hoger is dan in de andere drie landen). De samenstelling van de A-klas is dus in de eerste twee jaren nog héél heterogeen en mogelijks heeft het zogenoemde watervalmechanisme zich hier nog niet ingezet. Dit “waterval” mechanisme hangt samen met het hiërarchisch denken in het huidige Vlaams onderwijslandschap en verwijst naar de praktijk waarbij minder goed of slecht presterende leerlingen steeds verder doorverwezen worden naar “gemakkelijker” en dus lager gerangschikte onderwijsvormen.

Het feit dat leerlingen uit de beroeps- en technische richtingen meer problematisch drinken dan leerlingen uit het algemeen vormend onderwijs kan een verhoogd risico inhouden om op latere leeftijd problematisch te drinken, maar ook om andere gezondheidsgerelateerde problemen te kennen (Hanson & Chen, 2007). Dit betekent dat leerlingen uit beroeps- en technische richtingen een dubbel risico lopen. Enerzijds door hun familiale achtergrond: zij worden vaker gerekruteerd uit meer maatschappelijk kwetsbare groepen.

Anderzijds door hun schoolomgeving zelf, omdat deze omgeving de leerlingen socialiseert in welbepaalde jeugdculturen. Een deel van deze socialisering verloopt bewust en maakt deel uit van de schoolcultuur; een groot deel verloopt eerder onbedoeld en is het gevolg van de interacties tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkrachten. De bevindingen corresponderen met inzichten uit theorieën die de samenhang benadrukken tussen het onderwijs en de reproductie van ongelijkheid en maatschappelijke kwetsbaarheid (Bourdieu & Passeron, 1977; Vettenburg, 1988). De bevinding dat er duidelijke verschillen zijn in alcoholgebruik naargelang de onderwijsvorm die een leerling volgt, heeft ook maatschappelijke gevolgen. Onderwijs is een sociaal recht en wordt verondersteld gelijke kansen te bieden aan *alle* kinderen. Er heerst echter meer en meer consensus dat in landen met een sterk hiërarchisch en gesegregeerd onderwijsstelsel, deze scholen zeer uiteenlopende vormen van ongelijkheden met zich meebrengen. Deze ongelijkheden betreffen niet alleen verschillen in onderwijsgerelateerde aspecten (leeropportuniteiten, onderwijsprestaties, schooluitval, toekomstige studie- en beroepsaspiraties, etc) (Jacobs & Rea, 2011) maar ook verschillen in gezondheidsgerelateerde gedragingen zoals seksueel gedrag (Van Rossem et al., 2010). Deze studie toont aan dat dit eveneens geldt voor het drinkgedrag.

Onze resultaten hebben ook implicaties voor het gezondheidsbeleid op school. Scholen zijn één van de belangrijkste milieus voor het aanleren van gedragspatronen en vaardigheden. Hoewel gezondheidseducatie een deel vormt van het curriculum in alle onderwijsvormen, dient toch bijzondere aandacht te gaan naar leerlingen uit beroeps- en technische richtingen. Is de gezondheidseducatie in deze onderwijsvormen wel voldoende aangepast aan de specifieke noden van deze leerlingen. Moet er niet meer worden vertrokken van hun leefwereld en hun nood aan informatie (Van Rossem et al., 2010). Deze vragen zijn in het bijzonder relevant gegeven het feit dat maatschappelijk kwetsbare groepen vaak moeilijker worden bereikt door traditionele preventiekanalen en -methoden.

Op schoolniveau is het belangrijk dat er gewerkt wordt aan een positief schoolklimaat. Het opstarten en ondersteunen van de leerlingenraad, het zorgen voor een aangename infrastructuur en het bevorderen van positieve contacten tussen leerkracht en leerling vormen hier belangrijke ingrediënten. Dergelijke maatregelen hebben een directe invloed op het middelengebruik, zoals blijkt uit de VAD-leerlingenbevraging (Kinable, 2010): leerlingen die een goede schoolsfeer en een goede relatie met leerkrachten rapporteren, gebruiken minder alcohol en drugs. Leerkrachten, leerlingbegeleiders, directies, CLB-ers, welzijnswerkers die willen werken rond aanpak en preventie van alcoholgebruik bij jongeren, kunnen heel wat informatie en tips vinden op de website van de VAD (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen, www.vad.be). Dit is de overkoepelende organisatie van het merendeel van de Vlaamse organisaties die werken rond de thematiek van alcohol en illegale drugs. De VAD heeft al sinds begin de jaren '90 een programma ontworpen (Drugbeleid op School), dat scholen ondersteuning biedt bij het planmatig omgaan met alcohol- en drugthema.

Hans BERTEN en Nicole VETTENBURG
 Universiteit Gent, Vakgroep Sociale Agogiek
 H. Dunantlaan 2, te 9000 Gent
hans.berten@ugent.be
nicole.vettenburg@ugent.be
www.aaprevent.eu

REFERENTIES

- Askew, S., & Ross, C. (1990). *Boys don't cry: Boys and sexism in education*. Buckingham: Open University Press.
- Baumeister, S. E., & Tossman, P. (2005). Association between early onset of cigarette, alcohol and cannabis use and later drug use patterns: An analysis of a survey in European metropolises. *European Addiction Research*, 11(2), 92-98.
- Berten, H., Cardoan, D., Brondeel, R., & Vettenburg, N. (2012). Alcohol and cannabis use among adolescents in Flemish secondary schools in Brussels: The effects of type of education. *BMC Public Health*, 12(215).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Doku, D., Koivusilta, L., Rainio, S., & Rimpelä, A. (2010). Socioeconomic differences in smoking among Finnish adolescents from 1977 to 2007. *Journal of Adolescent Health*(47), 479-487.
- Epstein, D. (2009). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Fletcher, A., Bonell, C., Sorhaindo, A., & Strange, V. (2009). How Might Schools Influence Young People's Drug Use? Development of Theory From Qualitative Case-Study Research. *Journal of Adolescent Health*, 45(2), 126-132.
- Hanson, M. D., & Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: A review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(3), 263-285.
- Huckle, T., You, R. Q., & Casswell, S. (2010). Socio-economic status predicts drinking patterns but not alcohol-related consequences independently. *Addiction*, 105, 1192-1202.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009 [Wasted talent: The performance gap in secondary school between minority and other students according to the PISA study 2009]*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kinable, H. (2010). *VAD-leerlingenbevraging in het kader van een drugbeleid op school: Syntheserapport schooljaar 2008-2009 [VAD student questionnaire as part of the drug policy on school: Synthesis report for the school year 2008-2009]*. Brussel: VAD, Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibaar kwaal? [Inequality and social exclusion in education: an uneradicable evil?]. In I. Nicaise & E. Desmedt (Eds.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid [Equal school chances: it is possible! Sixteen trails for practice and policy]* (pp. 21-53). Mechelen: Plantyn.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap: De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij [Demotivation and citizenship: The cultural construction of inequality in the knowledge society]*. Brussel: VUB Press.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273-292.
- Van Oers, J. A. M., Bongers, I. M. B., Van De Goor, L. A. M., & Garretsen, H. F. L. (1999). Alcohol consumption, alcohol-related problems, problem drinking, and socio-economic status. *Alcohol & Alcoholism*, 34(1), 78-88.
- Van Rossem, R., Bertin, H., & Van Tuyckom, C. (2010). AIDS knowledge and sexual activity among Flemish secondary school students: a multilevel analysis of the effects of type of education. *BMC Public Health*, 10.
- Vereecken, C. A., Maes, L., & De Bacquer, D. (2004). The influence of parental occupation and the pupils' educational level on lifestyle behaviors among adolescents in Belgium. *Journal of Adolescent Health*, 34(4), 330-338.
- Vettenburg, N. (1988). *School ervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretische en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs [School experiences, delinquency and societal vulnerability. A theoretical and empirical study in vocational education]*. Leuven: KUL. Faculteit Rechtsgeleerdheid, Afdeling Strafrecht, strafvordering en criminologie.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

NOTEN

1. De socio-economische achtergrondvariabelen waarvoor in het multivariaat model gecontroleerd werd zijn: graad (1°, 2° en 3° jaar secundair onderwijs), geslacht (man vs. vrouw), etnische achtergrond (allochtoon vs. autochtoon), ouderlijke werkstatus, materiële welvaart, en buurtorganisatie.

Minder jongeren drinken, experimenterend cannabisgebruik blijft aandachtspunt

VAD Leerlingenbevraging peilt naar alcohol, tabak- en druggebruik jongeren

Op 4 maart presenteerde VAD het rapport van het schooljaar 2010-2011, waarin 25.301 leerlingen uit 48 verschillende scholen deel namen aan de bevraging. De resultaten bevestigen de trends in middelengebruik over de laatste vijf jaar. Het aantal jongeren dat ooit tabak gebruikte, daalde in die periode verder: van 39,4% tot 33,7%. Het laatstejaarsgebruik en regelmatig (wekelijks tot dagelijks) gebruik bleef stabiel. De daling in het gebruik van alcohol zette zich ook door. Het percentage jongeren dat ooit alcohol dronk, daalde van 82,0% in 2005-2006 naar 71,5% in 2010-2011. Voor cannabis zijn de resultaten minder eenduidig. Het aantal leerlingen dat ooit cannabis heeft gebruikt, bleef de laatste vijf jaren schommelen tussen de 16% en 22%.

Cannabis: experiment blijft, gebruik daalt

Tussen het schooljaar 2000-2001 en 2003-2004 gebruikte ongeveer 24% van de leerlingen ooit cannabis, ongeveer 5,5% gebruikte regelmatig. Nadien zette zich een daling in. Vanaf 2004-2005 lag het aantal leerlingen dat ooit cannabis had gebruikt tussen de 16% en 22% en het aantal leerlingen dat regelmatig cannabis gebruikte rond de 3%. De nieuwe resultaten van het schooljaar 2010-2011 volgen die tendens: dat jaar gebruikte 17,2% ooit en 2,5% regelmatig cannabis. Daar moeten twee kanttekeningen bij gemaakt worden. Ten eerste is er wel sprake van een daling, maar een veel kleinere dan die van alcohol en tabak. En ten tweede is dit ook geen stabiele tendens. Zeker niet wanneer het gaat over het aantal jongeren dat experimenteert ('ooit gebruikt'). Dat getal schommelt: de teller ging voor dat ooitgebruik in de laatste drie bevragingen van 18,8% in 2008-2009, over 21,6% in 2009-2010, terug naar 17,2% in de meest recente enquête. Het vraagt dus nog de nodige inspanningen om het gebruik van cannabis blijvend te doen afnemen. De nieuwe cannabiscampagne, die Vlaams Minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin Jo Vandeuren aankondigde in december 2012, is dus een zeer welkom initiatief.

Alcohol: mooie totaalcijfers, maar met bedenkingen

Het alcoholgebruik van jongeren is over de hele lijn gedaald. Het aantal jongeren dat ooit alcohol dronk, daalde de laatste vijf jaar van 82,0% naar 71,5%. Ook het aantal leerlingen dat wekelijks tot dagelijks dronk, daalde van 24,0% naar 19,5%. De markantste daling zien we bij 12-14-jarigen. 5 jaar geleden had 71,1% van hen ooit alcohol gedronken, in het schooljaar 2010-2011 was dat nog maar 47,8%. Dit wil zeggen dat jongeren nu ouder zijn wanneer ze de eerste keer alcohol drinken, en dat is een belangrijk aandachtspunt voor VAD. Jongeren zijn namelijk vatbaarder voor de negatieve effecten van alcohol, en bovendien is het bewezen dat hoe vroeger een kind met het drinken van alcohol begint, hoe groter de kans is dat het later een drankprobleem krijgt. De campagne 'Begin niet te vroeg: -16 geen alcohol, -18 geen sterkedrank', die ondertussen twee jaar loopt, sensibiliseert jongeren, ouders en detailhandel dan ook om die wettelijke leeftijdsgrenzen te respecteren. En hoewel die beginleeftijd nu dus naar omhoog gaat, liggen ook hier nog uitdagingen: 45,8% van de -16-jarigen dronk het jaar voor de bevraging alcohol en 34,5% van de

Persbericht VAD, 4 maart 2013

Sinds het schooljaar 2000-2001 organiseert de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw (VAD) jaarlijks een leerlingenbevraging over alcohol en andere drugs bij jongeren in het secundair onderwijs. De evolutie van die cijfers over de jaren heen toont dat minder jongeren roken en alcohol drinken. We zien ook een dalende trend voor het cannabisgebruik, maar die gaat trager en is minder uitgesproken. Jongeren blijven experimenteren met cannabis. De aangekondigde cannabiscampagne van Vlaams Minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin Jo Vandeuren, wil daar een antwoord op bieden.

-18-jarigen dronk het voorbije jaar sterkedrank. Ook dat laatste is een aandachtspunt, want sterkedrank wordt vaak in een mix gedronken. Daardoor zijn de jongeren zich minder bewust van de hoeveelheid alcohol die ze drinken en ervaren ze de effecten (te) laat. Deze gegevens tonen dat de toepassing van de wet van december 2009 nog lang niet bereikt is.

Drugbeleid in het secundair onderwijs werpt vruchten af

De VAD ziet in deze leerlingenbevraging positieve evoluties. Minder leerlingen uit het secundair onderwijs roken en drinken, en er zijn minder regelmatige gebruikers van cannabis. De inspanningen om scholen te stimuleren een duidelijk alcohol- en drugbeleid te ontwikkelen en de sensibiliseringscampagnes van de afgelopen jaren lijken dus hun vruchten af te werpen. "Toch moeten we waakzaam blijven," zegt Marijs Geirnaert, directeur van VAD. "Uit de resultaten van deze bevraging blijkt ook dat er nog steeds jongeren zijn die te vaak of te veel drinken en blijft cannabis relatief populair onder de leerlingen. We zijn op de goede weg, maar onze bestemming hebben we nog niet bereikt."

Voor bijkomende informatie

Marijs Geirnaert, Directeur VAD marijs.geirnaert@vad.be
Tel: +32 (0) 2 423 03 35 Gsm: +32 (0) 495 36 76 79

Over VAD/De DrugLijn

VAD, de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw, overkoepelt het merendeel van de Vlaamse organisaties die werken rond de thematiek van alcohol, illegale drugs, psychoactieve medicatie en gokken. De vereniging wil vanuit een gezondheids- en welzijnsperspectief de Vlaamse bevolking in het algemeen en intermediairs in het bijzonder deskundiger maken in het omgaan met alcohol en andere drugs. VAD is de partnerorganisatie van de Vlaamse overheid in het kader van het preventiebeleid van alcohol- en andere drugproblemen. De DrugLijn is de publieksservice van VAD.

Arbeid en tewerkstelling

559 beroepenfiches online - De digitale beroepenbank Competent is volledig klaar.. Elke Competentfiche bevat een overzicht van relevante arbeidsmarktactiviteiten en daaraan verbonden competenties, uitgedrukt in observeerbaar gedrag op de werkvloer.

www.serv.be/competentieteam/559-beroepenfiches-online-competent

Hervorming sociale economie op goede weg maar onvolledig verhaal - De Vlaamse sociale partners in de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) zijn tevreden dat de sociale economie grondig wordt hervormd, maar hebben nog heel wat vragen bij de praktische uitwerking en het financiële plaatje ervan. www.serv.be/serv/persbericht/hervorming-sociale-economie-op-goede-weg-maar-onvolledig-verhaal

EuroCatering is een gratis interactief online talenpakket waarmee studenten, leerlingen en volwassenen uit de horeca-sector talen kunnen leren om hun beroepsactiviteiten te kunnen uitvoeren in andere landen.

www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=352&ArticleID=1286

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Nederlands voor ouders - In Brussel moeten Nederlandstalige scholen en onderwijsorganisaties vaak communiceren met anderstalige ouders. En dat is niet altijd makkelijk. Met Nederlands voor ouders kunnen ze samen met het Huis werken aan duidelijke communicatie.

www.huisnederlandsbrussel.be/nederlandsvoorouders

Minderhedenforum reageert op Unicef-rapport: 'een zero tolerance-beleid tegen discriminatie op school' - In een reactie op het Unicef-rapport WDYT stelt het Minderhedenforum dat 'vooroordelen en discriminatie het onderwijs ontregelen'. www.minderhedenforum.be/reactieUnicefrapport.htm

Migreren naar Vlaanderen - Met een starterskit voor kandidaatmigranten dat vier luiken omvat: een brochure, een taalgids, checklist voor het verzamelen van belangrijke documenten en een film met getuigenissen van emigranten

www.migreren.inburgering.be/

Juridisch: jongerenrechten en plichten

Zuurstof voor de bijzondere jeugdzorg - In deze reader delen tien projecten hun ervaringen en hun aanpak.

<http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2013/2/13/zuurstof-voor-de-bijzondere-jeugdzorg/>

Herstelgericht aanbod en contextgericht samenwerken als antwoord op NICC-rapport - Het Nationaal Instituut voor Criminologie en Criminalistiek (NICC) maakt de resultaten bekend van een onderzoek naar de beslissingen van jeugdrechters en jeugdrechtbanken ten aanzien van minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd.

<http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2013/1/24/nicc-rapport/>

Between Free Speech and Hate Speech: The Rabat Plan of Action, a practical tool to combat incitement to hatred - The Plan of Action also contains a six-part threshold test for forms of speech that are prohibited under criminal law.

<http://www2.ohchr.org/english/>

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Ook in de jeugdzorg kan een kind veilig hechten - De ontwikkeling en de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie hangen af van de manier waarop de opvoeder in alledaagse situaties met het kind omgaat.

www.jeugdkennis.nl/jgk/Artikelen-jeugdkennis/Ook-in-de-jeugdzorg-kan-een-kind-veilig-hechten?highlight=

Jeugdwerk en sociale uitsluiting - Deze nieuwe uitgave van Uit de Marge duidt de mechanismen die structurele sociale problemen van kinderen en jongeren vertellen als individuele problemen.

www.uitdemarge.be/p387?

Internationale ervaring voor jongeren in armoede - JINT organiseert een vormingstraject voor mensen of organisaties die werken met jongeren in armoede binnen de leeftijdscategorie 13-30 jaar (met een focus op 16-25 jaar).

www.jint.be/Kalender/Kalenderdetail/tabid/142/ArticleId/308/Vorming-armoedetraject.aspx

Nieuwe of vernieuwde websites

www.brusselbazaar.be - De website bundelt het uitgebreide Nederlandstalige vrijetijds- en vakantieaanbod voor kinderen en jongeren in Brussel. Daarnaast vind je op de site de laatste nieuwtjes én informatie voor ouders en jeugdwerkers. En natuurlijk is er ook ruimte voor inspraak.

www.nasib.be - Ella, Kenniscentrum Gender en Etniciteit, start met nieuwe website in vier talen (Nederlands, Frans, Turks en Arabisch) over de thematiek van huwelijksmigratie.

www.handicap.fgov.be - De DG Personen met een handicap (FOD Sociale Zekerheid) lanceerde een nieuwe versie van zijn website.

www.jeugdkennis.nl - Jeugdkennis is het digitale tijdschrift van het Nederlands Jeugdinstituut voor beroepskrachten in de jeugdsector.

www.mediaraven.be/ - Zeven vliegen in één slag: vergeet Jeugdwerknet.be en Javi.tv en ontdek deze gloednieuwe websites van Mediaraven. Mediaraven bouwt websites voor jeugdorganisaties en doet dat met veel enthousiasme en ervaring.

www.onderwijskiezer.be - Deze website is bedoeld voor leerlingen, ouders, leerkrachten, CLB-medewerkers,... kortom voor iedereen die op zoek is naar objectieve, onafhankelijke en kwaliteitsvolle informatie over het gehele onderwijslandschap./

www.vdab.be - "Van A tot Z" of 32 toegangspoorten om meer te weten te komen over de arbeidsmarkt en hoe je er vlotter toegang toe krijgt vertrekkend van jouw situatie: afgestudeerd, arbeidshandicap, bedrijven, beroepeninfo, blogs, buitenland, cv, ervaringsbewijs, e-zine, inschrijving, jobbegeleiding, kansengroepen, knelpuntberoepen, loopbaanbegeleiding, nieuws, onderwijs, ontslag, opleidingen, opleidingscheques, overheid, pers, premies, seizoenarbeid, solliciteren, studententjob, test jezelf, tewerkstellingsmaatregelen, vacatures, vijftig-plus, werkgever, werkloosheidscijfers en tenslotte werkloosheidsuitkering.

Onderwijs, vorming en opleiding

Connected en Fake - Splinternieuw methodiekenpakket op maat voor aso-, tso-, bso- en buso-niveau, tweede en derde graad. *Connected* gaat over ik en mijn omgeving. Je vindt methodieken terug rond communicatie, solidariteit, empathie, samenwerking, pesten... Het is een ideale werkmethode voor docenten zedenleer om bepaalde (taboe-)onderwerpen bespreekbaar te maken in de klas. *Fake* gaat over ik en mijn identiteit. Maar ook de relatie tot de media en de commercie komen aan bod in uitgebreide, actieve methodieken. www.inpetto-jeugddienst.be/

Rapport Unicef over kwetsbare scholieren: België gebuisd! - Kansarme jongeren voelen zich vaak onheus en ongelijk behandeld door hun leraren, die zich al te vaak laten leiden door vooroordelen. En dat terwijl ze net nood hebben aan motiverende vertrouwensfiguren, zo blijkt uit een rapport van Unicef. www.pienternet.be/middelbaar/comments/rapport_unicef_over_kwetsbare_scholieren/

Steeds meer zieke kinderen krijgen onderwijs aan huis - Ruim 990 zieke kinderen kregen in het voorbije schooljaar (2011-2012) tijdelijk onderwijs aan huis. Dat is een verdubbeling vergeleken met twee jaar geleden. Steeds meer artsen en ouders leren het systeem kennen. www.ond.vlaanderen.be/toah/nieuws/2011-11.htm

Onderzoek

Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands - Aanleiding voor het project was de vaststelling dat leerlingen uit lagere socio-economische milieus, en leerlingen die thuis in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed, onderpresteren in het Vlaamse onderwijs. www.ond.vlaanderen.be/ob-pwo/projecten/2009/0904/ER_Beleidssamenvatting_def.pdf

The history of youth work in Europe - Volume 3 - This third volume presents the work of this conference, which widened the scope of study from national histories to questions concerning the historical evolution of youth work methods, theories and targets. <http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/publications/YNB/YNB16.pdf>

Interculturele competentis Research Report van SALTO Cultural Diversity - As part of its work SALTO Cultural Diversity started a longterm project to investigate how to better support the development of Intercultural Competence in youth work by taking into account changes that have occurred in society in the last decades and in particular trends that will shape Europe in the next ten years. <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf>

Federale Overheid

10 jaar recht op maatschappelijke integratie - Naar aanleiding van 10 jaar invoetreding van de wet betreffende het recht op maatschappelijke integratie wil het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting een overzicht aanbieden van evaluaties van deze wet. www.armoedebestrijding.be/publications/evaluatiesMI.pdf

Alles wat je altijd wilde weten over de sociale zekerheid - Deze brochure waarin u een antwoord vindt op alle vragen over de Belgische sociale zekerheid was voordien enkel beschikbaar in het Nederlands en het Frans. Nu dus ook in het Duits en het Engels. www.belgium.be/nl/nieuws

Hoe gedraagt de Belgische arbeidsmarkt zich? - Het aantal werkende 20- tot 64-jarigen in de totale beroepsbevolking (werkzaamheidsgraad) bleef in 2011 nagenoeg gelijk.. Ook de gemiddelde werkzaamheidsgraad in de EU (68,6 %) wijzigde niet. www.belgium.be/nl/nieuws

Vlaamse Overheid

CAP-evaluatierapport - Het CAP – het centraal aanmeldpunt voor plaatsing in de gemeenschapsinstellingen en het gesloten federaal centrum De Grubbe – is na een jaar werking grondig geëvalueerd. <http://wvg.vlaanderen.be/jongeren-welzijn/nieuws/2013/1/24/cap-evaluatierapport/>

Raamwerk “Lichamelijke en Seksuele Integriteit en Beleid in de Sport” - Meer dan ooit staan kindermishandeling en seksueel grensoverschrijdend gedrag op de maatschappelijke agenda. Over de verschillende bevoegdheden heen werkte de Vlaamse Regering een gezamenlijke strategie uit voor diverse organisaties die met kinderen en jongeren werken. www.seksuelevorming.be/nieuws/handleiding-lichamelijke-en-seksuele-integriteit-voor-sportclubs-klaar

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

- Recente immigranten in Vlaanderen. Wie zijn ze?
- Wegwijs in opvang voor je baby of peuter.
- Waakzaam zijn. Actieplan 2013. Gelijke Kansen en Diversiteit bij de Vlaamse overheid.
- Advies voorontwerp van decreet betreffende het onderwijs XXIII.
- ZiKo. Zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang.
- Lokaal Overleg Kinderopvang (LOK).
- Spreekuur opvoedingsondersteuning ‘Vragen over opvoeding?’
- Speel op zeker! Handleiding voor een veilig speelterrein in de kinderopvang.
- Geïntegreerd actieplan integratiebeleid 2012 - 2015. Deel 1.
- Kind in Beeld – Kinderopvang.
- Kind in Beeld – Dienstverlening.
- Kind in Beeld – Gezondheid.
- Raamwerk seksualiteit en beleid. Kwaliteit, preventie en reactie in jouw organisatie.

Versie voor de jeugdsector.

- Raamwerk seksualiteit en beleid. Kwaliteit, preventie en reactie in jouw organisatie.

Versie voor de integrale jeugdhulp.

- Je diploma of getuigschrift via de Examencommissie secundair onderwijs. Iets voor jou? Doe de test!
- Toelatingsexamen arts en tandarts 2013.
- De invloed van ouderlijk conflict op de levensvrede van kinderen.
- Kinderopvang, samen geven we elk kind alle kansen.
- Raamwerk lichamelijke en seksuele integriteit en beleid in de sport. Kwaliteit, preventie en reactie in jouw sportorganisatie.

* **Vlor-adviezen** www.vlor.be/adviezen

Advies op eigen initiatief

- Advies over de tweede nota hervorming dko.(18.12. 2012)
- Advies over het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (24.01.2013)
- Advies over de Europese mededeling ‘Rethinking education’(24.01.2013)

Advies op vraag

- Advies over het voorstel van onderwijskwalificatie ‘graduaat in het winkelmanagement’ (hbo5) (20.12.2012)
- Advies over een format voor einddoelen. (20.12.2012)
- Advies over een vereenvoudigd studiegeldenmechanisme (08.01.2013)
- Advies over aanvragen tot programmering in het gewoon secundair onderwijs (17.01.2013)
- Advies over het bewijs van taalkennis (22.01.2013)
- Advies over onderwijsdecreet XXIII (24.01.2013)

* **SERV-adviezen** www.serv.be/

- Advies Onderwijsdecreet XXIII (21/01/2013)

* **Adviezen van de Vlaamse Jeugdraad** (www.vlaamsejeugdraad.be)

- Advies over Validatie van niet-formeel en informeel leren (5/12/ 2012)
- Advies over Wijziging decreet derde arbeidscircuit (12/02.2013)

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.be/edulex/

voor EU http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=nl

* **Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze**

- 7/12/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de voortrajecten die in aanmerking komen voor subsidiëring binnen het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap (B.S.07/01/2013)
- 7/12/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de opleidingen bachelor in de muziek, master in de muziek en master in de voortgezette studies muziek van LUCA School of Arts (B.S.15/01/2013)
- 14/12/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 28 april 2006 tot invoering van de tewerkstellingspremie (B.S.21/01/2013)
- 14/12/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vastlegging van de lijst van de bachelor- en masteropleidingen die per instelling worden aangeboden in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.28/01/2013)
- 14/12/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vastlegging van een subsidie voor de optimalisering van de omkadering voor de leertijd in 2012 (B.S.04/02/2013)
- 25/01/2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2009 houdende de organisatie van de arbeidsbemiddeling en de beroepsopleiding, wat betreft de instapstage (B.S.18/02/2013)
- 25/01/2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juni 2009 houdende de voorwaarden tot toekenning van de subsidies en houdende de wijze van selectie, de duur en de evaluatie van kortdurende en langdurige time-outprogramma's (B.S.19/02/2013)
- 01/02/2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de masteropleiding « Master of Comparative Vertebrate Morphology » als nieuwe opleiding van de Universiteit Antwerpen (B.S.27/02/2013)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 12/10/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de invoering van een nieuw omkaderingssysteem in het gewoon basisonderwijs (B.S.04/12/2012)
- 12/10/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijzigingen betreffende innovatie in de lerarenopleidingen (B.S.06/12/2012)
- 21/12/2012 - Decreet betreffende het onderwijs XXII (B.S. 19/02/2013)
- 14/01/2013 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de uitvoering van het decreet betreffende de kwalificatiestructuur van 30 april 2009 inzake de erkenning van beroepskwalificaties en inzake de erkenning van onderwijskwalificaties voor het secundair na secundair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs (B.S.11/02/2013)
- 18/01/2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.08/02/2013)
- 25/01/2013 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekrachtiging van het toetsingskader voor nieuwe opleidingen in het hoger onderwijs (B.S.11/02/2013)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 26/10/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot uitvoering van diverse bepalingen van het decreet van 28 april 1998 betreffende het Vlaamse integratiebeleid (B.S.08/02/2013)
- 9/11/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikelen 22, 35 en 52 van het besluit van de Vlaamse Regering van 15 mei 2009 betreffende de armoedebestrijding (B.S.04/12/2012)
- 9/11/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 9 december 2005 betreffende de modulering en de netwerken rechtstreeks toegankelijke jeugdhulpverlening en crisisjeugdhulpverlening in het raam van de integrale jeugdhulp, wat betreft de modulering (B.S.10/12/2012)
- 9/11/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende bepaling van de Vlaamse beleidsprioriteiten voor het gemeentelijk jeugdbeleid (B.S.11/12/2012)
- 9/11/2012 - Decreet houdende wijziging van het decreet van 15 juli 1997 houdende oprichting van een Kinderrechtencommissariaat en instelling van het ambt van Kinderrechtencommissaris, van het decreet van 7 juli 1998 houdende instelling van de Vlaamse ombudsdienst en van het decreet van 7 mei 2004 houdende oprichting van een Vlaams Instituut voor Vrede en Geweldpreventie bij het Vlaams Parlement, en houdende opheffing van het

decreet van 17 juli 2000 houdende de oprichting van een Instituut Samenleving en Technologie (B.S.10/12/2012)

- 16/11/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 7 oktober 2011 houdende de aanwijzing van de leden van het Samenwerkingsplatform Eerstelijnsgezondheidszorg (B.S.18/12/2012)
- 23/11/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 25 juni 2010 betreffende de beleids- en beheerscyclus van de gemeenten, de provincies en de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (B.S.18/02/2013)
- 14/12/2012 - Decreet houdende instemming met het Facultatief Protocol bij het Verdrag inzake de Rechten van het Kind inzake een mededelingsprocedure, aangenomen in New York op 19 december 2011 en ondertekend in Genève op 28 februari 2012 (B.S.25/01/2013)
- 21/12/2012 - Besluit van de Vlaamse Regering ter uitvoering van het decreet van 6 juli 2012 houdende de ondersteuning en stimulering van het lokaal jeugdbeleid en de bepaling van het provinciaal jeugdbeleid (B.S.23/01/2013)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Budgetplanner - Het Vlaams Centrum Schuldenlast heeft opnieuw budgetplanners, het instrument bij uitstek om al de inkomsten en uitgaven, en eventuele schulden, van een huishouden in kaart te brengen.

www.vlaamscentrumschuldenlast.be/index.php?page=8&detail=1134&PHPSESSID=rjirjcpv6e29109je3drjeu3l4

In Balans - biedt de mogelijkheid om educatief aan de slag te gaan met jongeren over allerhande facetten die financiële educatie omvat. Aan de hand van een spel, theater, beeldmateriaal, invulboeken, stripverhalen en een budgetplanner kan er gewerkt worden rond onder andere invloed van reclame, budgetplan opstellen, tips om kosten te besparen, verantwoord consumeren, een job zoeken, financieel op eigen benen staan, geld lenen, vakantiejob.

www.vlaamscentrumschuldenlast.be/index.php?page=8&detail=1134&PHPSESSID=rjirjcpv6e29109je3drjeu3l4

Nieuw in het webaanbod EXPOO: Hulpmiddelen bij pedagogische adviesgesprekken - In deze elektronische bundel vind je concreet uitgewerkte hulpmiddelen die je kunnen ondersteunen bij het voeren van pedagogische adviesgesprekken met ouders en opvoedingsverantwoordelijken.

www.expoo.be/nieuws/nieuw-in-het-webaanbod-expoo-hulpmiddelen-bij-pedagogische-adviesgesprekken

agenda en documentatie

Projectoproep Sport en Spel

Ben je lid van een organisatie die zich mee wil inzetten voor toegankelijke ontmoetingsplaatsen in de buurt? Dan is de Cera projectoproep Sport en Spel iets voor jou. Cera gaat op zoek naar acht lokale goede praktijken in Vlaanderen die elk tot 7500 euro in de wacht kunnen slepen om hun project te verwezenlijken. Drie van deze acht projecten krijgen een filmpje over hun project. Spreek een andere organisatie uit de buurt aan en bedenk samen met de kinderen en jongeren uit je werking wat jullie kunnen doen om de kwaliteit van het (samen)leven in de buurt of het dorp te verbeteren en de contacten te bevorderen. Duurzame inspanningen die kwetsbare kinderen of jongeren op het platteland ten goede komen en waar vrijwilligers mee aan de kar trekken, hebben een streepje voor. Je projectvoorstel moet worden ingediend tegen **20 mei 2013**. In juni 2013 beslist een onafhankelijke jury of jouw project bij de laureaten hoort. Het project realiseer je tussen 1 juli 2013 en 1 oktober 2014.

Opleiding omgaan met conflicten en agressief gedrag

Steeds vaker worden medewerkers in het kader van hun job geconfronteerd met (verbale en fysieke) agressie en conflicten. Aan de hand van een degelijke theoretische basis, rollenspel, praktische tips en voorbeelden leert de cursist tijdens deze opleiding op een heel praktijkgerichte manier om te gaan met conflicten en agressief gedrag. Deze opleiding richt zich ondermeer tot maatschappelijk werkers, opvoeders, verpleegkundigen, onthaalbedienenden, docenten en trainers, ... De opleiding is een initiatief van Escala, opleidingspecialist voor openbare besturen en de social en non-profit sector. De drie sessies van telkens 3 uur gaan door te Brussel en starten op **7 mei 2013** van 9u.30 tot 12u.30. Het inschrijvingsgeld van de lessen bedraagt € 163,35 (incl.21.00% BTW).

Opleiding verbindende en versterkende hulpverlening

Bind-Kracht staat voor een kwaliteitsvolle hulpverlening aan mensen in armoede. Zij organiseren dit voorjaar een opleiding "Verbindende en versterkende hulpverlening" (6 dagen te Roeselare). Eerste lesdag is op **16 april**, laatste lesdag op 11 juni, telkens van 9u. tot 16u.30. De opleiding richt zich tot professionele hulpverleners die een proces opzetten met mensen in armoede. Verschillende methodische werkvormen komen aan bod en worden samen met coaches en cursisten ingeoeffend. Visieontwikkeling, vaardigheden en houdingen komen aan bod. De opleiding kost: 540 € (met broodjeslunch). Alle info is terug te vinden op www.bindkracht.be.

Postgraduaat handelingsgericht werken met gezinnen rond opvoeding en gedrag

Het postgraduaat "Handelingsgericht werken met gezinnen rond opvoeden en gedrag" zet in op de professionalisering van afgestudeerden in de sociaal pedagogische sector, gezinsbegeleiders en andere welzijns werkers. De opleiding biedt cursisten een orthopedagogisch kader, waar de focus ligt op het samenleven tussen ouder en kind en op het emancipatorisch en vraaggericht de draagkracht van ouders te vergroten met de bedoeling terug perspectief te brengen in moeilijke, complexe of vastgelopen opvoedingssituaties. De begrippen ambulante, doel- en contextgericht werken staan hierbij centraal. Op **25 september 2013** gaat KHLim voor de vijfde keer van start met het postgraduaat. Voor meer info kan u terecht op de infonamiddag op 20 april 2013 om 15u te Hasselt of bij elke.gyBELS@khlIm.be.

Orthopedagogisch management

Ben je leidinggevende in het ortho(ped)agogische werkveld of zou je willen doorgroeien naar een leidinggevende functie? Ben je geïnteresseerd in om leiderschap (inspireren en motiveren) en management (organiseren en coördineren) te combineren? Stel je je vragen over: hoe je je eigen competenties als leidinggevende kan optimaliseren? hoe je optimaal kan (samen)werken met je team? hoe je als leidinggevende in je organisatie kan functioneren? hoe je jouw organisatie in een bredere context kan kaderen? Wil je zowel resultaatgericht als persoonsgebonden gevormd worden als leidinggevende? Vind je zowel de

orthopedagogische als de ethische invalshoeken belangrijk in je werken met collega's en cliënten? enz.

BANABA Orthopedagogisch Management kan u misschien helpen om een antwoord te formuleren op deze vragen.

Voor meer informatie over het programma en andere concrete zaken kan je terecht bij: Eva.cornelis@katho.be (KATHO Kortrijk), Liesbeth.lenie@khlIm.be (KHLim Hasselt), Caroline Damman (HUB Brussel).

Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan

Met dit rapport luidt UNICEF België de alarmbel. Ons onderwijssysteem is niet fair. In ons land weegt de socio-economische achtergrond van een kind zwaar door op zijn leerprestaties. Soms sterker dan zijn inzet of intelligentie. Daardoor bestendigt en versterkt de school de sociale ongelijkheden. De "sociale lift" die de school kan betekenen werkt niet. De gevolgen zijn zwaar voor de kinderen. Verlies van zelfvertrouwen, zitten blijven, het watervalsysteem, schooluitval, enz. zijn voor vele kinderen een dagelijkse realiteit en leidt tot een gevoel van mislukking en uitsluiting.

De getuigenissen van een kleine 1000 kinderen en jongeren, die gebundeld zijn in het *What do you think?*-rapport geven aan hoezeer school kwetst en uitsluit. Er worden aanbevelingen geformuleerd om concreet werk te maken van meer gelijke kansen op school. Unicef wil in het actuele onderwijsdebat ook het perspectief van de kinderen en de jongeren, en in het bijzonder van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren, inbrengen. Meer info en het rapport (gratis te downloaden): www.unicef.be

Boeken

Dyslexie: stoornis of intelligentie

VERHOEVEN, S. & BOERSEN, G.

Antwerpen, Garant, 2013, 405 blz., € 34,90

De auteurs nemen stelling tegen de overtuiging dat dyslexie een stoornis is. Dyslexie komt in belangrijke mate voort uit een andere manier van denken, nl. 'het conceptuele denken' genoemd. Het is die manier van denken die de basis vormt tot het hebben van succes en tot het ontwikkelen van een eigen manier van werken in de studie of op het werk. In die eigen manier van werken is het mogelijk om sneller te lezen, beter te schrijven, duidelijker te communiceren en een brug te leggen tussen conceptuele denkers en lijndenkers. Het boek geeft de lezer inzicht in wat dyslexie in deze visie is, wat de oorzaken van faalangst zijn en hoe deze twee fenomenen hand in hand gaan. Wanneer de faalangst vermindert, hebben dyslectici ook minder last van hun dyslexie. Door anders naar dyslexie te kijken, zullen dyslectici hun dyslexie beter kunnen accepteren en een positiever zelfbeeld kunnen opbouwen. Een positief zelfbeeld geeft ruimte en vrijheid in het leven en is een goed fundament voor het hebben van succes

Roma in het Gentse onderwijs. Een verhaal apart?

HEMELSOET, E.

Gent, Academia Press, 2013, 86 blz., 12,5 euro



De toestroom van Roma in Vlaanderen gedurende de afgelopen jaren heeft maatschappelijk veel teweeggebracht. Meer dan eens weerklinkt daarbij de stem dat Roma op één of andere manier 'anders' zijn. Maar wat maakt hun verhaal nu zo apart? Deze uitgave gaat dieper in op de onderwijssituatie van Romakinderen in Gent. Over wie gaat het eigenlijk en wat zijn de specifieke problemen die zich stellen? Welke praktijken kunnen inspireren? En welke weg dient in de toekomst te worden bewandeld? De auteur geeft een aanzet tot beantwoording vanuit zijn ervaring met het veld en een pedagogische bekommernis voor de Roma-jeugd.

Participatie: what's in a name? Een multidisciplinaire kijk op maatschappelijke participatie

VAN DAMME J., SCHRAM F. en BRANS M.

Brugge, Uitgeverij Vanden Broele, 2012, 192 p., 39 euro

Voor iedereen die het begrip participatie vanuit verschillende wetenschappelijke invalshoeken wil bekijken, biedt deze uitgave een onmisbare eerste aanzet. Wat wordt precies bedoeld met het containerbegrip 'participatie'? En wat niet? Wat moet die participatie precies opleveren: nieuwe inzichten en kennis voor beleid? Of meer sociaal kapitaal en vertrouwen? En is participatie middel of doel, vertrekpunt of aankomst? De verschillende academische brillen waarmee naar participatie gekeken wordt, maakt dit boek uniek. Een betere inzicht en begrip van elkaars brillen levert immers niet alleen vanuit academisch perspectief een meerwaarde op, maar is ook zinvol ten aanzien van de alledaagse interactie tussen burger en bestuur.

Het boek maakt deel uit van de reeks Burger, bestuur & beleid: boekenreeks voor bestuurskunde en bestuursrecht.

Project S. Relationale en seksuele vorming voor minderjarige anderstaligen.

LENAERTS, L. & JOOS, E.

Garant Uitgevers nv, 2013, 82 blz., € 12,90

Het Project S is ontwikkeld voor OKAN – Onthaakklas voor anderstalige nieuwkomers, maar het is ook voor vele andere groepen geschikt. De doelstelling is de overbrugging van de vaak aanwezige taal- en cultuurkloof specifiek omtrent relationele en seksuele vorming. Methodieken werden uitgedacht, uitgeprobeerd, herzien of herkaderd naar de doelgroepen toe. De boodschap wordt kracht bijgezet door veel visueel materiaal, talige ondersteuning en de didactische opbouw van het geheel. Het boek bevat ook een overzichtslijst van bruikbare materialen en randmethodieken. Via een weblink kan de gebruiker op de hoogte blijven van de verdere ontwikkeling van het Project.

Superbrus, een megaklus. Begeleidingsprogramma voor brussen met een broer of zus met autisme.

SNOECKX, A.

Garant Uitgevers nv, 2013, 224 blz., € 24,00

Bij de begeleiding van gezinnen met personen met autisme nemen brussen, broers en zussen, een bijzondere plaats in. Vele ouders beseffen dit en uiten geregeld hun vragen en bezorgdheden rond de brussen. Brussen geven meermaals aan dat ze behoefte hebben aan ondersteuning.

Dit groepsprogramma voor brussen biedt een antwoord. Het beschrijft een reeks van elf grondig uitgewerkte bijeenkomsten. Tijdens deze bijeenkomsten wordt aan de hand van informatie, inleefoefeningen, thuisopdrachten, uitwisselingsmomenten, ... op zoek gegaan naar wat autisme precies is. Er wordt ook stilgestaan bij wat het betekent om brus te zijn en hoe hiermee om te gaan. Naast de beschrijving van de bijeenkomsten bevat het boek een theoretisch kader en een werkmop voor de brussen zelf. Het programma is geschikt voor brussen van 9 tot 13 jaar en steunt op een jarenlange, positieve ervaring van een thuisbegeleidingsdienst voor mensen met autisme.

Pedagogische tact

STEVENS, L. & BORS, G.

Garant Uitgevers nv, 2013, 208 blz., € 22,00

Nivoz is een autonoom Nederlands onderzoeks- en ontwikkelingsinstituut ten dienste van goed onderwijs. Met een uitgesproken mensbeeld en een daarop gebaseerde lange termijn visie op onderwijs, verzamelt en verspreidt het NIVOZ (wetenschappelijke) inzichten uit binnen en buitenland, draagt het bij aan de opinievorming en versterkt en legitimeert het (toekomstige) schoolleiders en leraren in hun pedagogisch/didactisch handelen, hun tact en leiderschap. Dit maakt het mogelijk een goed pedagogisch klimaat te creëren: de basis voor ontwikkeling en leren van kinderen - en daarmee de basis voor onze samenleving. In dit boek wordt pedagogische tact gedefinieerd als: op het goede moment de juiste dingen doen, óók in de ogen van de leerling. Naast vele praktijkverhalen uit de klas, graven de auteurs in relevante wetenschappelijke velden en maken zij de resultaten daarvan praktisch en betekenisvol voor de leraar of schoolleider.

Op schouders van ouders. Het opvoedingsgebeuren tussen wens en realiteit.

VAN DE VELDE, D.

Garant Uitgevers nv, 2013, 138 blz., € 23,40

Kinderen grootbrengen is een hele onderneming. In onzekere tijden hebben ouders houvast nodig. De vele opvoedingstips – hoe goed bedoeld ook – maken ouders vaak nog onzekerder. Dit boek laat een andere klank horen. De auteur steekt ouders een hart onder de riem door te laten zien dat opvoeden niet zozeer een kunde, maar veeleer een kunst is, een levenskunst meer bepaald. De opvoedingsadviezen in dit boek zijn gekaderd in een reflectie op het ouderschap. De lezer kan zich bij de verkenning van fundamentele opvoedingsvragen laten inspireren door de vele verwijzingen naar films, poëzie en romanfragmenten. Het 'goede leven' is wat elke opvoeder in het vizier moet houden. Is het belangrijkste voor elke vader of moeder niet dat: 'kinderen gelukkig zijn, ze goed terecht komen, ze iets van hun leven maken'? Deze en andere 'trage vragen' komen hier aan bod. Pedagogisch bewuste ouders kunnen het verschil maken. Op schouders van ouders leren kinderen uitkijken naar de hen omringende wereld. Dit uitkijken geldt in twee betekenissen: verlangend uitzien en uit je doppen kijken.

Ben ik zo duidelijk? (waaier) - communicatietips

KOOPMAN, M., EN ABRAHAMSE, M.

Zaltbommel, Uitgeverij Thema, 13^e herziene druk, 2013, €14,50

Langs elkaar heen praten, onhandig woordgebruik, verkeerde lichaamshouding. Er kan nogal wat misgaan in de communicatie. 'Ben ik zo duidelijk?' biedt de basisregels voor goede communicatie overzichtelijk bij elkaar. Van misverstanden in de communicatie tot het voeren van een slechtnieuwsgesprek en van de betekenis van lichaamstaal tot het omgaan met klachten en verwijten.

Met *Ben ik zo duidelijk?* levert tips en tools voor effectief communiceren en assertiviteit. Je hebt geen moeite meer met luisteren, goed samenvatten, vragen stellen en feedback geven. Het is een handige waaier ter voorbereiding voor bijvoorbeeld onderhandelsgesprekken, klachtengesprekken, functioneringsgesprekken en slechtnieuwsgesprekken.

Sleutels voor de toekomst. Handleiding en tips voor ouders en school

EL MINITI, S.

Garant Uitgevers nv, Antwerpen, 2013, 32 blz., € 12,50

De onderwijskansen van leerlingen blijven ongelijk verdeeld naargelang van hun sociale achtergrond. Kansarme leerlingen belanden te vaak in het buitengewoon/speciaal onderwijs, lopen meer dan anderen vertraging op, komen via de waterval in het onderwijssysteem vaker in het (deeltijds) beroepsonderwijs terecht en verlaten het onderwijs vaker zonder diploma. De sleutels dienen als hulpmiddel en richten zich in de eerste plaats naar de ouders in samenwerking met de school; ze hebben doelen voor ogen op het niveau van de (attitudes van) ouders. Maar om die doelen te bereiken is het belangrijk dat de school zelf ook een aantal initiatieven neemt. De handleiding reikt de school hiertoe praktische tips aan. De sleutels willen ook de kinderen aanspreken. Kinderen kunnen ouders er mee van overtuigen dat deelnemen aan het leven/ leren op school belangrijk en nuttig is..

Pedagogisch handelen van leraren

CLAASEN, C.

Garant Uitgevers nv, Antwerpen, 2013, 365 blz., € 34,90

Welke persoonlijke kwaliteiten dragen het pedagogisch handelen van leraren? Dit boek hanteert een moderne deugdenbenadering en een bijzondere methode om deze vraag te beantwoorden. Voor de keuze van de alledaagse deugden is gefocust op de directe omgang met leerlingen. Een specifieke combinatie van videoreflexie en biografisch interview maakt voor de leraren zelf zichtbaar wat in hoge mate een vanzelfsprekende kwaliteit van handelen is. Het onderzoek laat zien hoe de leraren virtuos zijn in hun afstemming op de individuele leerlingen. Deze virtuositeit is vooral duidelijk in het uitvoerend handelen. Daarin vullen de deugden elkaar aan, vinden de leraren de juiste combinatie tussen bewust en intuïtief handelen, tussen routine en improvisatie. Ze vinden ook telkens weer een goede balans tussen verstand, gevoel en fysiek optreden. Concrete praktijkvoorbeelden illustreren dit.

Aan boord en bij de les. Risicoleerlingen in het onderwijs

MUSKENS, G. & PETERS, D.

Garant Uitgevers nv, Antwerpen, 2013, 184 blz., € 22,90

Niet meekomen en uit de boot vallen is een risico voor alle leerlingen in het onderwijs. In die zin zijn alle leerlingen risicoleerlingen. Dit boek richt zich op deze risicoleerlingen die een grote en onevenredige kans lopen op schooluitval, et-

nische segregatie en discriminatie ('zwarte' scholen), (cyber)pesten, specifieke zorg (speciale scholen), enz.

De auteurs bespreken maatregelen en mechanismen om deze risico's te vermijden. Het boek laat zien in hoeverre onderwijsvoorrrangsbeleid en brede scholen risicoleerlingen bij de les kunnen houden.

Ga d'r maar uit! - Orde en een veilig klimaat op school en in de klas

LOKERSE, M.

Uitgeverij SWP, Amsterdam, 160 blz., € 19.90



Van alle gedragingen die je binnen scholen tegenkomt is agressie de meest ontwrichtende. Ontwrichtend omdat uitingen van agressie een grote impact hebben op de direct betrokkenen, maar ook op rest van de klas, de school, de ouders en soms nog verder daarbuiten. Hoe ga je daar goed en doeltreffend mee om, het liefst terwijl je alle betrokkenen binnenboord houdt? Wat kunnen wij als leerkrachten en scholen doen om agressie op scholen te voorkomen? En wat kunnen wij doen als het eenmaal misgaat? Hoe kunnen wij agressieve leerlingen helpen beter met hun emoties om te gaan?

Ga d'r maar uit biedt concrete antwoorden en oplossingen op vragen rondom orde houden en agressie in en rondom de klas. Daarnaast geeft het inzicht in de achtergronden van agressief gedrag en een overzicht van werkvormen die curatief kunnen worden ingezet wanneer er sprake is van agressie.

Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk

STRUYF, E., ADRIAENSENS, S., VERSCHUEREN, K.

Acco, Leuven/Den Haag, 112 blz., € 22

Dit boek bundelt de belangrijkste inzichten uit een grootschalig onderzoek naar het zorgbeleid in Vlaamse basis- en secundaire scholen. Aan de basis van dit onderzoek ligt een geïntegreerde visie op zorg, waarbij de leraar een centrale rol vervult in het opnemen van zorgtaken en hierbij ondersteund wordt door een goed uitgebouwd zorgbeleid op school. De auteurs bespreken niet alleen de resultaten maar reiken ook concrete handvatten aan om een geïntegreerde zorgverlening op school uit te bouwen. Wat zijn de kenmerken van een geïntegreerd zorgbeleid op school? En op welke manier beïnvloeden deze kenmerken de mate waarin leraren zich opgewassen voelen om zorgtaken op te nemen? Hoe kan de zorgverantwoordelijke een meerwaarde betekenen? En welke zorg nemen leraren juist op in de klas? Het zijn enkele vragen waarop dit boek een antwoord geeft.

Dit boek wil niet alleen directies, zorgverantwoordelijken of schoolondersteuners, maar ook leraren en aspirant leraren inspireren bij de realisatie van geïntegreerde zorg op school. Op het einde van elk hoofdstuk geven de auteurs concrete suggesties om met de bevindingen uit het onderzoek aan de slag te gaan.

ALS JONGEREN
IN DE PROBLEMEN
GERAKEN, DAN
IS DAT VAAK



OMDAT ZE
KINDEREN ZIJN
VAN HUN TIJD.



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 preventiebegrif? (*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 spijsbelpreventie: 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 **Dossier**
Privacy in tijden van delen
Pedro De Bruyckere
- 6 Prodia: een joint-venture tussen onderwijs en CLB, gericht op kwaliteitsvolle diagnostiek in leerlingenbegeleiding
Stefaan Jonniaux
- 10 Oplossingsgericht werken in de jeugdhulp en kansen voor het onderwijs
Johan Moreels
- 13 (On)gehinderd onderwijs voor leerlingen zonder wettig verblijf? De invloed van de verblijfsstatus op het onderwijsgebeuren
Geert Matthys & Tine Deboscher
- 17 **Katern**
RSV in het Buitengewoon onderwijs
Karen De Wilde
- 20 De genderkloof: jongens op de rand?!
Wendelien Vantieghem, Marian De Groof, Dimitri Van Maele, Elke Govaerts en Mieke Van Houtte
- 24 Niet voor de school maar voor het leven leren wij. Verdriet in de school
Manu Keirse
- 28 Alcoholgebruik bij jonge adolescenten. Verschillen naar onderwijsvorm
Hans Berten en Nicole Vettenburg
- 33 **Webwijs**
Thema's
J. Tallon
- 36 **Agenda en documentatie**
E. Verduyckt