

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 24 - nummer 4 - december 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 Bleeckere - Daniël DeBlock -
Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys -
Laurent Thys - Bea Vandewiele -
Itte Van Hecke - Liesbet Verplanken -
Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman -
Kathleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

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

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nieuwe Autoriteit

De omgang met (gedragsproblemen van) leerlingen op een nieuw spoor?

Relinde VAN LIER en Hilde LEONARD

Scholen hebben al een hele weg afgelegd in de zoektocht naar een passende aanpak van probleemgedrag. Toch blijft de onmacht vaak groot. Haim Omer ontwikkelde vanuit zijn werk met gedragsmoeilijke jongeren in Israël een visie en instrumentarium dat volgens ons een antwoord kan bieden op deze onmacht.

Het begrip “autoriteit”

Heel wat opvoeders anno 2013 aarzelen om de term autoriteit in de mond te nemen. De huidige aversie tegen deze term heeft alles te maken met een vorm van autoriteit die tot 50 jaar geleden alomtegenwoordig was. De uitgangspunten van deze Oude Autoriteit (Omer, 2011), toegepast op de schoolcontext, zijn:

- leerkrachten zijn baas in de eigen klas, die ze met ijzeren hand leiden;
- leerlingen moeten kritiekloos uitvoeren wat leerkrachten hun opdragen;
- leerkrachten hebben altijd gelijk;
- in geval van conflict is de leerling in fout;
- er is een grote afstand tussen leerkracht en leerling;
- wie niet gehoorzaamt, krijgt straf. Leerkrachten kunnen zelf bepalen op welke manier ze dat doen. Geweld (fysiek, psychisch) is daarbij geen taboe;
- leerkrachten die hun klas niet onder controle krijgen, hebben geen gezag. Dat is hun eigen schuld. Ze moeten niet rekenen op solidariteit van hun collega's. Hulp nodig hebben is een teken van zwakte.

Deze vorm van autoriteit kwam onder druk in de jaren '60 van de 20^{ste} eeuw. Het recht van ieder mens, en dus ook ieder kind, op een eigen mening en eigen keuzes zijn sindsdien belangrijke westerse idealen. Opvoeding werd in die periode herdacht in concepten als luisteren naar (de behoeften van) kinderen, het geven van ikboodschappen en onderhandelen. Meer en meer raakten mensen ervan overtuigd dat kinderen enkel kunnen uitgroeien tot gelukkige volwassenen als ze omgeven worden met warme en liefhebbende volwassenen. Een autoritaire opvoeding zou deze gunstige ontwikkeling in de weg staan. Groot was dan ook de verbazing toen onderzoek uit de jaren '80 een permissieve opvoedingsstijl verbond met méér gedragsproblemen, criminaliteit, druggebruik, schooluitval, negatief zelfbeeld en depressie (Omer, 2007).

Sindsdien wordt het opvoedingsveld verdeeld tussen aan de ene kant opvoeders die vasthouden aan het ideaal van praten en rekening houden met de noden van kinderen, anderzijds opvoeders die terug willen naar het gezag van vóór de jaren '60. In haast iedere school zijn beide strekkingen aanwezig. Dit leidt niet alleen tot heel

wat discussies, maar maakt het ook onmogelijk om eensgezind een schoolbeleid uit te werken. Beide benaderingen halen elkaar in de praktijk vaak onderuit. Leerlingen weten bij wie ze welke reactie kunnen verwachten, voelen hoe collega's (en ouders!) elkaar vaak niet steunen,... en scholen hebben, net als ouders, het gevoel dat het probleemgedrag van een aantal leerlingen hen ontglipt.

De Oude Autoriteit sluit niet aan op de waarden van deze tijd. Opvoeding uitsluitend via praten en onderhandelen lijkt niet te werken zoals verwacht... Er moet iets veranderen, maar wat en hoe?

Van therapeutisch werk met ernstig gedragsgestoorde jongeren tot een nieuwe visie op autoriteit in opvoeding en onderwijs

Haim Omer werkt als hoogleraar psychologie in Tel Aviv (Israël). Hij ontwikkelde in de jaren '90 een programma, gericht op ouders van jongeren met ernstige gedragsproblemen. Doel was om de machteloosheid van deze ouders om te buigen door een aantal effectieve instrumenten die hen kunnen versterken in hun ouderlijke positie. Daarbij liet hij zich inspireren door het Geweldloos Verzet van o.m. Mahatma Gandhi en Martin Luther King (Omer, 2007).

Het is een illusie, zo stelt Omer, dat je het gedrag van kinderen kan controleren. Opvoeders kunnen hopen dat hun opvoeding een bepaald effect heeft, maar wat jongeren ermee doen, hebben ze niet in de hand. Bij probleemgedrag is dat niet anders. Toch gaan ouders dan vaak wanhopig op zoek naar de sleutel waarmee ze hun kind kunnen doen “bijdraaien”, vaak zonder succes. Hoe méér ouders dwingen, straffen, overreden,... hoe sterker deze jongeren zich hiertegen vaak verzetten. Ook toegeven en praten helpen vaak niet: jongeren gaan alsmaar grotere toelagen eisen in ruil voor – vaak loze – beloftes. De onmacht bij ouders wordt zo alleen maar groter.

De doelstelling van Geweldloos Verzet is níét om jongeren te controleren. Het welslagen ervan wordt niet afgemeten aan het effect op

Het is een illusie, zo stelt Omer, dat je het gedrag van kinderen kan controleren.

de jongere. Het doel is om de positie van ouders te herstellen, zodat ze opnieuw verantwoordelijkheid nemen (“*Het is mijn plicht als ouder om mij te verzetten tegen dit gedrag!*”) en hun eigen kracht weer voelen.

In zijn boek “Nieuwe Autoriteit” verschuift Omer het accent naar een visie op opvoeding. Nieuwe Autoriteit staat niet alleen voor aanwezigheid en gezag, maar ook voor zorg en warmte. Dit wordt naar de praktijk toe vertaald in het concept “*waakzame zorg*”. In dit boek gaat ook veel aandacht naar de vertaling van de instrumenten van Geweldloos Verzet naar de schoolcontext. Samenwerking tussen leerkrachten enerzijds, tussen school en ouders anderzijds, zijn in deze vertaling cruciale elementen. Omer legt ook meer de nadruk op de relatie tussen opvoeders en kinderen en het belang van hechting. Bij probleemgedrag neemt dit de vorm aan van verzoening en herstel, waarmee Nieuwe Autoriteit mooi aansluit bij het herstelgericht werken.

Nieuwe Autoriteit op school

Hieronder bekijken we aan de hand van enkele centrale begrippen hoe Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet op school er kunnen uitzien.

a. Vermijden van escalatie

Omer pleit voor het uitstellen van je reactie: je hoeft niet altijd onmiddellijk sanctionerend op te treden. ‘Uitstel’, als jouw gekozen antwoord op ongewenst gedrag, is een krachtige respons omdat je dan uit de escalatie kunt blijven (je straft of dreigt niet, én negeert

ook niet). Je kunt een ongewenste situatie namelijk ook markeren. Dan benoem je ze, je stelt dat je het gedrag opgemerkt hebt, dat jij er als leerkracht voor kiest om de les hierdoor niet te laten onderbreken, maar dat je er later op terug zult komen. Ook dat ‘later’ heb jij als leerkracht in de hand: dat kan zijn meteen na de les, maar je kan zelfs zonder gezichtsverlies duidelijk stellen dat je hier eerst met collega’s over wilt praten. Uit de escalatie blijven van meer en meer straffen, dan wel steeds

Autoriteit heeft alles te maken met aanwezig zijn, in je eigen kracht staan en blijven, zowel in houding als in handelen.

maar weer toegeven en op zeker moment toch ontploffen, is een grote winst. Het is én geweldloos én verzet. Volgehouden en op termijn werkt het preventief.

b. Aanwezigheid

Autoriteit heeft alles te maken met *aanwezig zijn*, in je eigen kracht staan en blijven, zowel in houding als in handelen (Körner en Lemme, 2011), om van daaruit in relatie te kunnen treden met jongeren.

- *Ik ben aanwezig*. Ik ben hier-en-nu, en niet ergens anders, noch lijflijk, noch in mijn beleving. Als leerkracht ben ik aanwezig bij het klasgebeuren (vb. gsm bannen). Ook op de speelplaats en in de gangen toon ik mijn professionele aanwezigheid. Ik laat aan

leerlingen merken dat ik ze zie.

- *Ik ben congruent*. Wat je ziet is wie ik ben, ik straal uit wie ik ben, hoe ik denk over mezelf, mijn job, mijn lesinhouden, deze school... Ik geloof in wat ik doe, ik doe waar ik in geloof. Zo straal ik betrouwbaarheid en geloofwaardigheid uit.
- *Ik voel me handelingsbewaam*. Ik kan waar ik voor sta, lesgeven is mijn ding. Als er iets fout gaat, kan ik daarmee om. Ik hoef niet alléén of onmiddellijk een pasklaar antwoord te hebben. Ik kan er later nog op terugkomen of mensen uit mijn netwerk raadplegen.
- *Ik sta er niet alléén voor* want ik kan en mag steun en hulp vragen en verwachten van collega’s en directie.
- *Ik heb en hou mezelf in de hand*. Ik blijf op die manier uit escalaties van verbale of andere agressie.
- *Ik ga op een verbindende manier om met leerlingen en collega’s*. Ik heb aandacht voor hen en toon hen mijn betrokkenheid. Ik luister naar hun behoeftes en geef uiting aan die van mij.

Dit alles straal je als leerkracht uit in verbale en non-verbale taal (lichaam, stem).

c. Waakzame zorg

Het gaat bij Nieuwe Autoriteit over een zorgende, verbindende vorm van aanwezigheid. Daarom gebruikt Omer niet de vaak gehanteerde term monitoring (Patterson), maar spreekt hij over *waakzame zorg*. Waakzame zorg vertaalt zich op verschillende niveaus, afhankelijk van eventuele signalen van (ernstig) probleemgedrag. Als opvoeder word je doorheen deze drie niveaus steeds alerter en actiever:

- Een *open dialoog* is het open gesprek met leerlingen. Dit is de basis: je maakt contact met je leerlingen en weet wat hen bezighoudt.
- *Gerichte vragen* gaan een stap verder. Je vraagt door over een specifiek onderwerp, hoe en welke hulp ze eventueel nodig hebben. Je laat merken dat je ze in de gaten houdt. Dit doe je bij een vermoeden van probleemgedrag.
- Stap drie zijn de *éénzijdige acties*. In je zorg voor leerlingen neem je je verantwoordelijkheid op als er effectief sprake is van probleemgedrag. Je gaat eenzijdig actief aan de slag. Dit noemt men Geweldloos Verzet. Omer en zijn team ontwikkelden hiervoor een aantal concrete instrumenten, zoals de aankondiging en de sit-in (zie kader 1). Het zijn stuk voor stuk manieren om je aanwezigheid te versterken.

d. Net-werken (met leerkrachten, opvoedend personeel, directie, ouders, medeleerlingen, externen)

In de Oude Autoriteit staat de opvoeder er alleen voor. “Je klas niet aankunnen” is de grootste nachtmerrie van menig leerkracht. Gezag wordt er gezien als een kenmerk van een persoon: je hebt het... of niet.

In de Nieuwe Autoriteit krijg je gezag vanuit verschillende bronnen: je

Het gaat bij Nieuwe Autoriteit over een zorgende, verbindende vorm van aanwezigheid.

Het is makkelijker om je innerlijk sterk te voelen en om rustig te blijven als je je gesteund weet door een breed netwerk.

Kader 1: Voorbeeld van een sit-in.

Aanwezig: Thilda, ouders, directie, titularis, leerlingbegeleider, andere leerkracht.

Situatieschets:

Thilda, 3 bso, gaat constant over de schreef in haar gedrag t.o.v. klasgenoten (roddelen, kleineren) en leerkrachten (niet ingaan op opmerkingen, zeer storend lachen, met niets in orde zijn). Een volgkaart is al geprobeerd maar heeft niet veel uitgehaald. Haar resultaten worden steeds slechter.

Doelen:

- Op een duidelijke en samenhangende wijze aanwezigheid laten blijken.
- Het netwerk van aanwezigheid en toezicht versterken.
- Laten zien dat het verzet tegen het problematische gedrag serieus is.
- Laten zien dat de leerling steun mag verwachten en dat ouders en leerkrachten bereid zijn om haar te helpen haar problemen op te lossen.

Vorbereiding: leerlingbegeleider spreekt deelnemers vooraf aan

- met verzoek om hun aanwezigheid en steun.
- met uitleg over sit-in.

De sit-in zelf: netwerk, aanwezigheid, verbindende communicatie

- Minimum een half uur voor uittrekken, zonder onderbreking (vb. ieders gsm uit).
- Leerlingbegeleider vraagt om om de beurt positieve dingen over de leerling te vertellen.
- Dan: "We zijn hier echter vanwege (naam) om een oplossing te vinden voor (beschrijving probleemgedrag). Om te beginnen luisteren we wat de deelnemers hier weten over vervelende incidenten met jou" (om de beurt).
- Tussentijdse samenvatting door leerlingbegeleider.
- "We blijven nu zitten wachten tot jij ons vertelt hoe je ervoor gaat zorgen dat dat gedrag niet meer voorkomt."
- Een kwartier wachten en luisteren.
- Indien positief voorstel van de leerling: volwassenen overleggen over wie/hoe dit voorstel met leerling uitwerkt.
- Indien geen voorstel: "omdat jij niets brengt, zullen wij nu kijken hoe/wat je kunt/moet doen om dit goed te maken. Daarbij blijven je ouders ook betrokken." (vb. heel snel uit de les gezet worden bij brutaliteiten).

Na de sit-in: transparantie, continuïteit

- Bekendmaking aan alle betrokkenen (klasgenoten, team).
- Opvolging door klastitularis en leerlingbegeleider

eigen gedrag (afzien van geweld, volhouden, innerlijke kracht uitspreken) én vanuit de steun van een heel netwerk (collega's, ouders, medeleerlingen, externen). Ouders kunnen hun kind duidelijk maken dat ze verwachten dat het op school luistert naar juf of meester. Een vakleerkracht kan aan leerlingen laten weten dat hij verwacht dat ze het ook goed doen in de lessen van een collega. Eénzijdige acties worden krachtiger als ze gebeuren vanuit een gedeelde autoriteit. Het is makkelijker om je innerlijk sterk te voelen en om rustig

te blijven als je je gesteund weet door een breed netwerk. Dit lukt alleen maar als opvoeders transparant zijn: als leerkrachten durven toegeven dat het tijdens hun les niet goed ging, als er ook tussen ouders en schoolteam een open uitwisseling is.

Kader 2 beschrijft een manier waarop ouders de autoriteit van leerkrachten kunnen versterken.

e. Relatiegebaren

Nabijheid is een sleutelbegrip in de Nieuwe Autoriteit. Door er te zijn laat de opvoeder aan de jongere merken: "Jij doet ertoe voor mij." Bij verhoogde waakzaamheid wordt dit: "Jij bent voor mij zo belangrijk, dat ik alles doe wat in mijn macht ligt om jou te behoeden voor destructief gedrag."

Probleemgedrag leidt in de praktijk echter makkelijk tot een verwijdering tussen jongere en opvoeder. Daarom benadrukt Omer dat het belangrijk is om, ook bij unilaterale acties, de relatie te blijven versterken. De volwassene laat via kleine gebaren merken dat hij de jongere graag heeft. Op die manier probeert hij de positieve stemmen in de jongere meer naar voor te halen. Omer is er immers van overtuigd dat ook jongeren die ernstig probleemgedrag vertonen, het diep van binnen anders willen. Achter elk conflict schuilt het verlangen naar verbinding. Deze gebaren staan los van enig engagement van de jongere. Ze kunnen spontaan gesteld worden door alle leden van het steunnetwerk. Zo wordt voorkomen dat de jongere zich geconfronteerd weet met de afstandelijke, alwetende Oude Autoriteit. Ook na incidenten staat herstel van de relatie centraal. Leerkrachten gaan na een incident in gesprek met de leerling om een nieuwe start te maken. Ouders helpen hun kind om incidenten die op school gebeurd zijn, weer goed te maken. De jongere staat er niet alleen voor: opvoeders steunen hem/haar in het opnieuw opnemen van de relatie.

Jij bent voor mij zo belangrijk, dat ik alles doe wat in mijn macht ligt om jou te behoeden voor destructief gedrag.

Sterktes en valkuilen

Haim Omer heeft naar onze mening recente inzichten uit psychologie en pedagogiek geïntegreerd in een praktisch bruikbaar model. Het helpt opvoeders om invulling te geven aan hun positie op een krachtige én verbindende manier. Het reikt handvatten aan om in die kracht te blijven bij aanhoudend probleemgedrag. Wij zien hierin een realistisch antwoord op de onmacht die we op vele scholen opmerken. Het sluit ook goed aan bij andere modellen (herstelrecht, handelingsgericht werken,...) die momenteel geïmplementeerd worden.

We zien echter ook een aantal mogelijke valkuilen:

- In zijn teksten legt Omer o.i. een té eenzijdige focus op autoriteit, waardoor het verbindende element te veel op de achtergrond blijft. We verkiezen daarom de term Verbindend Gezag. Die lijkt ons beter de essentie te vatten.

Kader 2: Oudermeeting rond een vastlopende klas

Situatieschets

- Klas 3 bso, verzorging-voeding, 12 meisjes.
- Aanhoudend storend gedrag, zowel individueel als klassikaal.
- Dalende resultaten bij de leerlingen en stijgende frustratie bij de leerkrachten.

Doelen

- aan de leerlingen duidelijk maken dat we het ernstig nemen met hun gedrag en er iets “anders” tegenover stellen;
- naar ouders transparant beroep doen op hun medewerking: “we doen dit samen”.

Interventies tot nu toe

Individuele begeleidingsgesprekken, individuele contacten met ouders, nota's in agenda's, individuele sancties en klasgesprek konden er niet voor zorgen dat er terug lesgegeven kan worden in deze klas.

Verloop

- Voorbereiding: alle ouders (vaders en moeders) zijn telefonisch uitgenodigd. Ze kregen datum + beginuur + einduur met de boodschap: “u bent allemaal weer op tijd thuis voor de match van de Rode Duivels tegen ...”
- Directie + klastitularis + leerkracht + leerlingbegeleider hebben samen het opzet van de avond uitgewerkt.
- Klasopstelling zoals tijdens een gewone les in een ordelijke klas.
- Welkom aan alle ouders: hun aanwezigheid wordt benoemd als bewijs van betrokkenheid bij het (school)leven van hun kind. “We hebben het, zoals telefonisch afgesproken, niet over individuele leerlingen”.
- Statements: dat *zij als ouders* betrokken zijn; dat *wij als school* goed onderwijs willen leveren, en dus slaagkansen willen bieden aan hun kind; dat *hun kind in feite ook* op school wil blijven. “we hebben elkaar nodig en vragen bij deze uw ondersteuning voor ons werk. Laat ons samen aan één zeel trekken.”
- Concrete vragen:
 - wilt u alstublieft een gesprek aangaan met uw kind over deze avond;
 - wilt u alstublieft de agenda (= communicatiemiddel) checken en eventuele nota's ondertekenen;
 - wilt u alstublieft een gesprek aangaan met uw dochter als er een nota in de agenda staat.
- Bel gerust als er iets onduidelijk is. Wij bellen u ook indien nodig.
- Dank voor uw betrokkenheid.

Deze bijeenkomst duurde 20 minuten.

Effecten

- verbazing alom bij ouders, dat ze met zoveel waren komen opdagen;
- verbazing bij leerlingen (idem);
- contacten achteraf met deze ouders waarin gewag werd gemaakt van de positieve invloed: aan één zeel trekken, werkt fijner dan (denken dat we) elkaar tegenwerken;
- duidelijk meetbare verbetering in het gedrag en de resultaten van de leerlingen.

- Scholen moeten goed afbakenen voor welk soort situaties ze éézijdige acties willen inzetten. Omer spreekt over (zelf)destructief gedrag. Op school kan dit uitgebreid worden naar “ieder gedrag dat de goede schoolwerking verhindert.” Deze instrumenten mogen echter niet misbruikt worden om de autonomie van leerlingen af te nemen.
- Verbindend Gezag is een grondhouding. Het vereist een bewuste keuze om ze proactief én reactief in praktijk te brengen. Dit vraagt van leerkrachten de nodige studie, zelfreflectie en communicatieve vaardigheden. Omer besteedt hieraan nauwelijks aandacht. Bij implementatie zullen leerkrachten hierin best ondersteund worden.
- Verbindend Gezag werkt maar in een context (team, ouders) waar een effectief ondersteunend netwerk uitgebouwd is. Het lijkt ons een hele uitdaging om scholen in dit proces te begeleiden.

Wij hopen dat Nieuwe Autoriteit zijn weg zal vinden naar het Vlaamse onderwijs, en dat in de praktijk antwoorden zullen ontwikkeld worden op deze valkuilen. Een jaar geleden startten we met een tiental onderwijzers een werkgroep om de implementatie van dit ideeëngoed te ondersteunen. Dit resulteerde onder meer in het creëren van een opleidingsaanbod¹ en een platformtekst. Verdere acties zijn gepland.² We komen graag in contact met iedereen die hieraan mee wil werken!

Relinde VAN LIER* en Hilde LEONARD**

Contact: hilde.leonard@pandora.be en relindevanlier55@gmail.com

* Leerlingenbegeleidster HIVSET, Turnhout.

**Zelfstandig nascholer, gespecialiseerd in voorkomen van en omgaan met grensoverschrijdend gedrag.

BIBLIOGRAFIE

- Körner, B., & Lemme, M. (2011). *Neue Autorität als Haltungs- und Handlungskonzept im eigenen professionellen Handeln*. Systema Heft, 25/3, 205-217.
- Omer, H. (2007). *Geweldloos verzet in gezinnen*. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.
- Omer, H. (2011). *Nieuwe Autoriteit*. Amsterdam, Hogrefe & Molemann.
- www.newauthority.net (website van Idan Amiel en team (Tel Aviv), die in november 2013 in Vlaanderen te gast waren.)

NOTEN

1. Meer info op www.ua.ac.be/CNO.
2. Recente info op www.bigv.be (Belgisch Instituut Geweldloos Verzet).

Aandacht voor gender op school: een luxeprobleem?

Steven DE BAERDEMAEKER

Het thema gender, of - wat enger benoemd - m/v in het onderwijs, wordt vaak met simplistische ideeën onderschat en als 'luxeprobleempje' weggezet. Scholen vinden vaak dat ze andere, meer dringende uitdagingen hebben. Op zich is dat niet verwonderlijk, want we zijn allemaal zo doordrongen van genderstereotypen dat we ze vaak niet eens opmerken. De gevolgen daarvan voor onze kinderen op de schoolbanken zijn niet min...

Pieter was een vrolijke, gezonde kleuter. Omdat het in de klas twee weken lang over dieren ging, schminkte de juf de kinderen een dag in een dier naar keuze: tijger, poes, vlinder of hond. Pieter wilde graag een vlinder op zijn snoet. De sierlijke krullen, de felle kleuren en de glittertjes op de voorbeeldfoto: hij zag het helemaal zitten. "Wat wil jij," vroeg de juf, "een tijger of een hond?" Pieter raakte in de war. Was vlinder ook geen optie? De juf wachtte lief glimlachend op een antwoord. "Een... een tijger", stamelde hij. De rest van de dag was Pieter onhandelbaar. Een andere jongen had wel een vlinder geschminkt gekregen. Lucas en Ebru, twee klasgenootjes, maakten duidelijk dat ze het maar niets vonden: "Een vlinder is voor meisjes!"

Tijdens zijn verdere schoolcarrière werd Pieter nog regelmatig door leeftijdsgenoten afgerekend op zijn wat vrouwelijke trekjes. De leerkrachten merkten de subtiele pesterijen niet en lieten begaan. Na een paar moeilijke jaren op de secundaire school ging Pieter toegepaste informatica studeren. Alles behalve gelukkig met zijn job, trok hij na enkele jaren weer naar de schoolbanken. Al zijn de werkuren moeilijk te combineren met zijn gezin, toch heeft Pieter het gevoel nu als verpleger de job van zijn leven te hebben.

Rania koos in de tweede graad van het secundair onderwijs voor de richting haarzorg. Ze vond het prettig regelmatig van kapsel te veranderen en kreeg daarover veel complimentjes. Als haar vriendinnen naar de kapper gingen, vroegen ze eerst Rania's mening. Thuis knipte ze al jaren het haar van de broertjes en ook daarvoor kreeg Rania lof. Ze leek wel voorbestemd om kapster te worden. Intussen is Rania 26 en werkloos. Het beroep van kapper viel stevig tegen. Ze had een hekel aan de chemische brij waarmee haar wordt gekleurd. Van het voortdurende rechtstaan kreeg ze pijn aan haar rug. Sinds de geboorte van haar eerste kindje bleken haar werkuren - vaak 's avonds en in het weekend - erg moeilijk te combineren met het moederschap. Even probeerde Rania een eigen kapperszaak op te starten, maar haar managementvaardigheden bleken te beperkt om daar een succes van te maken.

Hoe we kinderen kneden tot mannen en vrouwen: epigenetica

De verhalen van Rania en Pieter zijn uit het leven gegrepen. Ze tonen aan hoe belangrijk aandacht voor gender in het onderwijs is, al

is u dat misschien niet opgevallen. U bent zeker niet alleen. We leven in een genderbinaire wereld: mannen zijn zus, vrouwen zijn zo. We zijn zo doordrongen van dit beeld, dat we ons (vaak) niet bewust zijn van de gevolgen ervan voor beide geslachten. Hoezeer we ook de gelijkheid van man en vrouw verkondigen, onbewust geven we de traditionele rolverdeling en stereotypen nog steeds door, niet in het minst in het onderwijs.

Maar jongens en meisjes zijn toch verschillend, niet? Jongens en meisjes hebben bij hun geboorte inderdaad, gemiddeld gezien, een paar kleine verschillen in de hersenen. Daaruit concluderen dat alle sociale en andere man/vrouwverschillen die we rond ons zien, aangeboren zijn, is veel te kort door de bocht. Vergelijk het met twee tafels met daarop een halve supermarkt aan ingrediënten. Op de blauwe en de roze tafel liggen nagenoeg dezelfde dingen, op enkele verschillende groenten en wat andere kruiden na. We halen er aan elke tafel een kok bij. Als we ze vragen om hetzelfde gerecht te bereiden, zullen ze hier grotendeels in slagen. Er is immers niet zo veel verschil in de ingrediënten waarmee ze werken. Als we elk van de koks een ander gerecht laten maken, zal dat ook lukken: de ingrediëntenkeuze is groot genoeg. Daarnaast kunnen we een honderdtal koks vragen wat ze zouden bereiden als ze met de ingrediënten van de blauwe tafel aan de slag moeten. De kans is groot dat er 100 verschillende gerechten bedacht worden. Op basis van de ingrediënten die ze zien, elk door hun eigen bril, maken de koks keuzes.

Volgens huidige wetenschappelijke inzichten werkt het ook met de verschillen tussen de geslachten op die manier. Er is gemiddeld gezien een aangeboren verschil tussen jongens en meisjes (verschil in ingrediënten), maar het is de omgeving in de breedst mogelijke zin van het woord die bepaalt welke eigenschappen van elk kind tot ontwikkeling komen (het werk van de koks). Als we als samenleving "echte mannen" en "echte vrouwen" willen maken van onze kinde-

Dat erg veel psychologische m/v-verschillen miniem zijn en de diversiteit binnen de geslachten veel groter is, wordt in artikels systematisch genegeerd.

ren, zal dat grotendeels lukken (verschillende gerechten maken). De verklaring voor dit alles ligt in de wetenschap van de epigenetica¹. Voor het grote publiek zijn die betrekkelijk nieuwe inzichten veel moeilijker te brengen dan het zoveelste artikeltje met als kop *Vrouwen hebben meer empathie dan mannen*. Dat erg veel psychologische m/v-verschillen miniem zijn en de diversiteit binnen de geslachten veel groter is, wordt in dit soort artikels systematisch genegeerd. De gevolgen voor ons denken zijn navenant.

M/V-stereotypen: een probleem?

Leerkrachten gaan gemiddeld anders om met jongens dan met meisjes.² Het is heel moeilijk om dat bij jezelf vast te stellen, laat staan dat je het voor jezelf wilt toegeven. Ik spreek, als leerkracht, uit een decennium ervaring. De juf had de beste bedoelingen toen ze Pieter vroeg of hij een tijger of een hond geschminkt wou. Ze was ervan uitgegaan dat de jongens toch niet zouden kiezen voor de vlinder. Juf Saskia vindt het nochtans erg belangrijk dat elk kind zichzelf mag zijn en zijn eigen talenten kan ontplooiën. Zich van geen kwaad bewust, namen de stereotypen in haar hoofd de boven-

hand in haar vraagstelling. En zo gebeurt het voortdurend. Doordat leerkrachten zich niet bewust zijn van het genderverhaal, merken ze op hun school niet hoe gegenderd ze wel lesgeven en opvoeden. Meisjes zus, jongens zo, meestal onbewust. Daarbij worden nogal wat offers gebracht op het genderaltaar: kinderen die goed zijn in dingen die volgens

Dat gelijkekansenbeleid slechts matig succes oplevert, is grotendeels te wijten aan een systeem dat zichzelf op voortreffelijke wijze in stand houdt: stereotypering

de maatschappij waarin ze opgroeien niet bij hun geslacht horen, krijgen veel minder kans die talenten te ontwikkelen.

Dat heeft niet alleen in het persoonlijke, maar ook in het beroepsleven grote gevolgen. Nemen we bijvoorbeeld de lijst van knelpuntberoepen: zowel het beroep van Pieter (verpleegkundige) als Rania (kapper) staan erin. Wie de lijst bestudeert, zal niet toevallig erg veel beroepen aantreffen die als typisch mannelijk of vrouwelijk bestempeld worden. Door het imago van ‘enkel voor mannen’ of ‘enkel voor vrouwen’, schrap je meteen de helft van de bevolking als mogelijke kandidaat voor de job. Dat inzicht is niet nieuw: de overheid probeert bijvoorbeeld al jaren meer meisjes in technische richtingen te krijgen. Dat dit slechts matig succes oplevert, is grotendeels te wijten aan een systeem dat zichzelf op voortreffelijke wijze in stand houdt: stereotypering.

Ondanks emancipatiebewegingen en wettelijke vooruitgang op vlak van gelijke kansen voor mannen en vrouwen, pompen we anno 2013 onze kinderen nog steeds vol met m/v-stereotypen. Nemen we bijvoorbeeld speelgoed. Een grote speelgoedketen kwam onlangs in het nieuws omwille van een knalroze bladzijde in hun folder met poetskarren, stofzuigers en strijkijzers. De titel van de pagina luidt: “Zo goed zijn als mama, dat wil je ook!” De keten in kwestie én andere gaan zelfs nog verder en verdelen hun speelgoedfolders in twee delen: één voor jongens en één voor meisjes.³ Jonge kinderen

zijn volop bezig alle elementen uit de grote wereld rondom hen in hokjes te stoppen om grip te krijgen op die wereld. Bijgevolg zijn ze heel gevoelig voor wat in een bepaald hokje past. Ze leren op dat vlak voortdurend bij, ook op de plek waar ze het grootste deel van hun dag doorbrengen: de school.

De school als gendermachine

Leer materiaal, leerkrachten, klasgenoten, ...: allemaal hebben ze hun invloed in een basisschool. Uit een onderzoek uit 2011⁴ blijken schoolboeken over het algemeen nog steeds erg stereotiep, zowel op het vlak gender als seksuele identiteit. De mannen zijn ‘echte mannen’, de vrouwen ‘echte vrouwen’ en iedereen is heteroseksueel. Als de meester zegt: “Jongens wenen niet”, dan wil hij het kind laten stoppen met huilen. Impliciet is de boodschap ook: jongens mogen hun emoties niet uiten. Onderzoek toont aan dat net dit soort impliciete boodschappen (uitspraken, schouderklopjes, knipoogjes, gelaatsuitdrukkingen) een kind veel leren over hoe het zich hoort te gedragen. Zelfs de meest genderbewuste leerkracht is opgegroeid in een genderbinaire wereld en heeft haar normen geïnternaliseerd. Niemand kan daarom volledig onschuldig pleiten voor het blijven doorgeven van deze normen. Dan zijn er nog de vrienden: de grootste genderpolitie van allemaal. Kledij, gedrag en interesses: kinderen hebben geleerd - soms met frisse tegenzin - dat alles in de vakken m of v past en stellen luidop vragen bij wie de grens tussen die vakken opzoekt of oversteekt. Op die manier versterken kinderen op hun beurt de tweedeling m/v die hen wordt aangeleerd.

Die versterking binnen de vriendenkring wordt op de secundaire school alleen maar groter. Pubers gaan op zoek naar één van de moeilijkste evenwichten in hun leven: een eigen unieke identiteit ontwikkelen enerzijds, erbij horen en dus net zoals de anderen zijn anderzijds. Gedrag dat afwijkt van de norm naargelang geslacht, wordt sociaal afgestraft. Wanneer kinderen de puberteit bereiken, hebben ze al hun hele leven hun best gedaan om zich te schikken naar de genderrol die past bij hun geslacht. Voor velen lukt dat aardig. Voor diegenen die zich niet helemaal voelen passen in het m/v-plaatje, of zo door anderen gezien worden, breekt een moeilijke periode aan, waarin ze voortdurend druk voelen om zich alsnog te conformeren. Pesterijen, uitsluiting en depressie zijn mogelijke gevolgen. Slechts een handvol geëngageerde én zich van het genderverhaal bewuste leerkrachten herkent binnen de school dit soort situaties en grijpt in. Scheldwoorden als lesbo, homo en mietje zijn aan de schoolpoort dagelijkse kost en worden meestal genegeerd, terwijl ze niet altijd zo onschuldig zijn als wel lijkt.

Genderstereotypen en studiekeuze

Leerkrachten in het secundair onderwijs torsen nog een andere verantwoordelijkheid: jongeren begeleiden bij hun studiekeuze. Pieter oriënteren naar een job in de ICT leek logisch: hij was heel sterk in wiskunde en erg handig met computers. Voor de familie en vrienden leek het ook een goed idee: een job met een goed loon en kans op doorgroeien zat eraan te komen. Wat iedereen ontging, was de manier waarop Pieter al jaren voor zijn chronisch zieke moeder zorgde en daar voldoening uithaalde. Pieter had eraan gedacht vrijwilliger te worden bij het Rode Kruis, maar zijn vrienden hadden toch wat afkeurend gereageerd: “Dat is iets voor Jeanetten, jong!”



In het geval van Pieter was, mede door genderstereotypen, de optelling *man + wiskundig talent + computervaardig* = *studiekeuze ICT* snel gemaakt. De optie van een job in de verzorging werd, alweer door genderstereotypen, al te makkelijk opzij geschoven. Indien het advies voor Pieters studiekeuze minder gegenderd was geweest, dan had hij misschien meteen een betere keuze gemaakt. Ook Rania miskeek zich op haar studiekeuze van kapster, die vaak gelinkt wordt aan vrouwelijkheid en schoonheid. De realiteit bleek een stuk mannelijker: fysiek stevig werk, moeilijk met een gezin te combineren werkuren en allerlei bijkomende taken die op zich niets met schoonheid te maken hebben.

Genderbewust lesgeven: de rol van het beleid

Dat leerkrachten anders omgaan met jongens en meisjes en onbewust genderbinair denken bij studiekeuzebegeleiding kan hen niet kwalijk genomen worden. Wie nog nooit gehoord heeft dat we als maatschappij de psychologische tweedeling m/v grotendeels zelf creëren, ziet die processen niet gauw. Daar wringt meteen het schoentje. In de huidige lerarenopleiding wordt alvast niet op een structurele manier aandacht besteed aan gender in het onderwijs. Als hogescholen aangeven dat ze werken rond diversiteit, bedoelen ze meestal diversiteit op basis van etnisch-culturele achtergrond.

De verschillen tussen mensen binnen de geslachten - die veel groter zijn dan de verschillen tussen de geslachten - worden vaak vergeten. Enkele enthousiaste hogescholen nodigen gelukkig één keer in de loop van de opleiding een spreker uit die de studenten even onderdompelt in het genderbad, maar dat is het dan ook. Jammer, want de sleutel tot verandering ligt onder andere bij leerkrachten die genderbewust omgaan met hun kinderen. Projecten rond en lesgeven over gender hebben zeker hun nut, maar vallen in het niets als leerkrachten zich niet ook buiten die lessen consequenter en gendergevoelig opstellen.

Als hogescholen aangeven dat ze werken rond diversiteit, bedoelen ze meestal diversiteit op basis van etnisch-culturele achtergrond

Gender en seksuele diversiteit moeten veel explicieter in leerplannen en eindtermen, vinden veel betrokkenen. Het is momenteel inderdaad zo dat - zeker voor het basisonderwijs - de eindtermen en leerplandoelen erg vaag zijn wat betreft diversiteit en gelijke kansen. Bijgevolg kan elke school een eigen invulling geven aan deze doelen. Het komt er op dit moment op neer dat scholen die aandacht willen besteden aan genderbewust onderwijs en willen lesgeven over gender, hiervoor alleszins een wettelijke basis vinden in de eindtermen. Het omgekeerde geldt echter ook: scholen die geen zin hebben in 'gendergedoe', vinden geen wettelijke verplichting om iets te doen aan de manier waarop ze m/v-stereotypen in stand houden. Toch lost het aanpassen van de eindtermen op zich niets op. Zoals eerder aangehaald: de meeste leerkrachten zijn zich niet eens bewust van hun genderbinaire manier van denken, lesgeven en opvoeden en de gevolgen ervan. Aanpassing van de eindtermen is pas nuttig als je ook de mensen die deze eindtermen in de praktijk moeten brengen, de nodige vorming geeft.

Een gendercoach begeleidt de school

Geïsoleerde projecten zijn er altijd wel geweest, maar op dit moment beweegt er gelukkig ook structureel wat. In oktober 2012 ondertekende het brede onderwijsveld op aangeven van Vlaams minister Pascal Smet de engagementsverklaring voor een genderbewust en holebivriendelijk onderwijs.⁵ Verschillende onderwijs-ondersteunende initiatieven werden op touw gezet, waaronder de website genderklik.be, een studiedag en de inventarisatie van bestaand didactisch materiaal over gender en seksuele diversiteit. Dit en volgend schooljaar zorgt de minister voor de detachering van

twee leerkrachten, die aan leerkrachten vormingen op maat geven over gender en seksuele diversiteit en scholen coachen bij het werken hierrond.⁶ Verschillende scholen stapten intussen in een traject

Eén vorming over gender kan uw onderwijsstijl al heel wat genderbewuster maken

waarbij ze genderbewust omgaan met de kinderen willen integreren in het dagelijkse schoolleven.

Leerkrachten worden overbevraagd. Dat vind ik ook, na voorlopig tien enthousiaste jaren in het Brusselse onderwijs. We moeten aandacht hebben

voor vanalles en nog wat: milieuzorg, sociale vaardigheden, mediawijsheid en noem maar op. 'Gewoon' lesgeven lijkt soms maar een klein deeltje van de job. Toch hoop ik dat dit pleidooi aantoont dat meer aandacht voor gender in het onderwijs noodzakelijk is. Het hoeft niet noodzakelijk te voelen als nog een bijkomende taak. Indien u leerkracht bent, kan één vorming over gender uw onderwijsstijl al heel wat genderbewuster maken. Maar misschien geraakt u tijdens een kennismaking met het genderverhaal wel zo enthousiast dat u het m/v-bewustzijn binnen uw school wat structureler wilt aanscherpen. Pieter en Rania - om er slechts twee te noemen - zijn u alvast dankbaar.

Steven DE BAERDEMAEKER

Voor info over vormingen over gender en seksuele diversiteit: stuur een mailtje naar steven.debaerdemaeker@cavaria.be

BIBLIOGRAFIE

- Fine, C. (2011). *Waarom we allemaal van Mars komen: hoe neuroseksisme aan de basis ligt van de verschillen tussen man en vrouw*. Tielt: Lannoo
- Mertens, T., Steegmans, M. (2006). *Waar zijn al die kapsters naartoe?* Consortium Universiteit Antwerpen en Universiteit Hasselt
- Meyer, E.J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools*. Dordrecht / Heidelberg / London / New York: Springer
- Meyer, E.J. (2009). *Gender, bullying and harassment*. New York: Teachers College press
- ten Broeke, A. (2010). *Het idee M/V*. Amsterdam: Maven Publishing
- Van Thienen, J. (red.) (2013). *Meisjes zus jongens zo*. Tielt: Lannoo

NOTEN

1. Wie iets meer wil weten over epigenetica en man/vrouw-verschillen, raad ik ten eerste het vlot leesbare boek *Het idee M/V* van Asha ten Broeke aan.
2. Zie hiervoor onder andere het artikel *Meisjes doen wat leraren verwachten, jongens willen competitie* op de website van Klasse: www.klasse.be.
3. Zie hiervoor onder andere de speelgoedfolders 2013 van Bart Smit en Blokker.
4. Het project Open Boek werd in 2010 en 2011 uitgevoerd door cavaria.
5. Zie: <http://www.genderklik.be/Levenslooplijn/Genderleerjeoekopschool/Kijkwijzer.aspx>
6. Zie: <http://www.cavaria.be/vorming-gender-en-seksuele-diversiteit-in-het-onderwijs>

Kinderrechteneducatie: een individueel en collectief leerproces

Didier REYNAERT

België ratificeerde het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind in 1991. Als gevolg daarvan werden in verschillende beleidsdomeinen initiatieven genomen om de inhoud van dit verdrag toegankelijk te maken voor tal van betrokkenen. Voornamelijk vanuit het onderwijs werd hier bijzondere aandacht aan besteed, onder meer door het opnemen van kinderrechteneducatie in de eindtermen. Tot op vandaag blijft de aandacht voor kinderrechteneducatie actueel, getuige de doelstellingen m.b.t. kinderrechteneducatie en -informatie in het Vlaams Actieplan Kinderrechten 2011-2014. Met deze bijdrage, die gebaseerd is op een doctoraatsonderzoek naar praktijken van kinderrechteneducatie in Vlaanderen, wordt getracht meer helderheid te brengen in waar het bij kinderrechteneducatie om gaat.

Kinderrechteneducatie: een hefboom voor de realisatie van kinderrechten!

Nog tot 2014 loopt het 'Wereldprogramma voor Mensenrechteneducatie', een initiatief van de Verenigde Naties bedoeld om mensenrechteneducatie in de lidstaten van de V.N. onder de aandacht te brengen.¹ Het programma richt zich primair op het hoger onderwijs en heeft in eerste instantie tot doel toekomstige leerkrachten, advocaten, sociaal werkers en andere sociale beroepen te trainen op het gebied van mensenrechten, inclusief kinderrechten. Het Wereldprogramma volgde op het weinig succesvolle 'Decennium voor Mensenrechteneducatie' dat liep van 1995 tot 2004.² Veruit de enige noemenswaardige uitkomst van het Wereldprogramma tot nog toe is de aanneming van een nieuwe 'Verklaring betreffende Mensenrechteneducatie en Training' in 2011. Het Comité voor de Rechten van het Kind, het internationaal toezichtsgaan bij het Kinderrechtenverdrag, is op het vlak van kinderrechteneducatie een heel stuk actiever. In haar adviezen aan de Belgische overheid n.a.v. de periodieke evaluatie over de toepassing van het Kinderrechtenverdrag in België wijzen zij telkens weer op het belang van kinderrechteneducatie en de noodzaak om de inhoud van het kinderrechtenverdrag bekend te maken bij zowel kinderen als volwassenen. In 2010 klonk dit als volgt (Comité voor de Rechten van het Kind, 2010):

"Het Comité spoort de Lidstaat aan systematisch onderwijs- en trainingprogramma's te verstrekken betreffende de principes en bepalingen van het Kinderrechtenverdrag, voor kinderen, ouders en alle beroepsgroepen die werken voor en met kinderen, met inbegrip van rechters, advocaten, ordehandhavers, leerkrachten, medisch personeel en maatschappelijk werkers. Het Comité roept de Lidstaat op mensenrechteneducatie, inclusief kinderrechten, op te nemen in de lessenspakketten (curricula) van alle basisscholen en secundaire scholen."

Kinderrechteneducatie wordt uitdrukkelijk gezien als een belangrijke, zo niet de belangrijkste, strategie om de principes uit het Kinderrechtenverdrag in de praktijk te brengen. Verschillende organisaties actief binnen het brede Vlaamse jeugdbeleid zijn zich sinds vele jaren dan ook aan het toeleggen op de uitbouw van praktijken van kinderrechteneducatie. Denken we onder meer aan het werk van Vormen, het Kinderrechtencommissariaat of de Kinderrechtswinkel, om er slechts een aantal te noemen. Zij ontwikkelden vaak heel toegankelijk en interactief leer materiaal voor kinderrechteneducatie.³ De Vlaamse overheid formuleerde in 2011 de intentie om van kinderrechteneducatie en -informatie een beleidsprioriteit te maken in het kader van het Vlaams Actieplan Kinderrechten 2011-2014. Opvallend in dit plan is de doelstelling om te komen tot een "gedragen visie op kinderrechteneducatie en -informatie" (Vlaams Actieplan Kinderrechten 2011: 25). Dit is niet onbelangrijk. Want in tegenstelling tot de vele initiatieven die in het veld worden ontwikkeld, blijft een grondige en gedragen visie op wat kinderrechteneducatie nu precies is of zou moeten zijn en wat het wenst te bereiken vaak onduidelijk.

Dit heeft onder meer ook te maken met de beperkte aandacht die uitgaat naar praktijken van kinderrechteneducatie in wetenschappelijk onderzoek. De theoretische conceptualisering van kinderrechteneducatie en de betekenis ervan voor de praktijk is tot op vandaag weinig onderbouwd. Wat we uit het beperkte beschikbare onderzoek leren is dat kinderrechteneducatie relevant is voor zowel het non-formele, informele als formele leren. Niettemin blijkt dat kinderrechteneducatie zich voornamelijk afspeelt op school in de formele onderwijscontext waarbij de inbedding van kinderrechteneducatie in het curriculum als een belangrijke strategie wordt gezien. Verder blijkt ook dat kinderrechteneducatie vaak verbonden is met vele andere thema's. Zo gaat het onder de noemer van kinderrechteneducatie vaak over burgerschapsvorming, vredeseducatie, milieueducatie, multiculturele vorming etc., waarbij kinderrech-

teneducatie dan een parapluconcept is. Maar of deze praktijken van kinderrechteneducatie nu bijdragen aan de realisatie van kinderrechten, en zo ja op welke manier, blijft onduidelijk.

In het volgende deel geven we een overzicht van hoe praktijken van kinderrechteneducatie vandaag voornamelijk worden begrepen. Hierbij aansluitend zal ook gewezen worden op een aantal gevaren en problemen die gepaard gaan met een bepaalde opvatting over kinderrechteneducatie. We sluiten af met een aantal denkspitses over hoe we op een andere manier naar kinderrechteneducatie kunnen kijken, waarbij we kinderrechteneducatie definiëren als een ‘individueel en collectief leerproces’.

Kinderrechteneducatie: een hefboom voor de realisatie van kinderrechten?

Praktijken van kinderrechteneducatie starten meestal vanuit artikel 42 van het Kinderrechtenverdrag: *“De Staten die partij zijn, verbinden zich ertoe de beginselen en de bepalingen van dit Verdrag op passende en doeltreffende wijze algemeen bekend te maken, zowel aan volwassenen als aan kinderen.”* De vooronderstelling hierbij is dat kennis hebben over rechten een voorwaarde is om deze rechten te realiseren. Aldus wordt gestart van de rechten die kinderen hebben, zoals die zijn erkend door internationale mensen- en kinderrechtenverdragen. Praktijken inzake kinderrechteneducatie gaan dan over het onderrichten van de geschiedenis van de mensenrechten, het bijbrengen van de inhoud van de mensenrechtenverdragen en de mechanismen die (inter)nationaal zijn erkend om rechten te garanderen, het kennismaken met de belangrijkste actoren in het veld, etc. Kinderrechteneducatie is hier een praktijk van leren over kinderrechten.

Kinderrechteneducatie als leren over kinderrechten

In de opvatting van het ‘leren over kinderrechten’ vertrekken praktijken van kinderrechteneducatie vanuit een ‘consensusopvatting’ over kinderrechten. Hierbij worden kinderrechten voorgesteld als een na te streven en eenduidig te interpreteren ‘objectieve’ norm, waarbij verondersteld wordt dat er eensgezindheid bestaat over wat kinderrechten zijn. De tekst van het Kinderrechtenverdrag is dan een ‘gegeven’ waartegen een concrete pedagogische context wordt afgewogen. Het resultaat is het vaststellen van een kloof tussen de ‘objectieve’ norm van het Kinderrechtenverdrag en de feitelijke pedagogische realiteit. De implementatie van het Kinderrechtenverdrag houdt in dat deze kloof tussen ideaal en realiteit wordt overbrugd. Implementatie is met andere woorden het *initiëren* of *socialiseren* van kinderen en ouders in die normen die worden vertegenwoordigd door het Kinderrechtenverdrag (Reynaert et al., 2011).

Een voorbeeld hiervan is te vinden in de promotie van de onderhandelingshuishouding door kinderrechtenactoren. Dit type van gezinsopvoeding, gekenmerkt door horizontale gezagsrelaties tussen kinderen en ouders, wordt gepropageerd boven de bevelshuishouding, waarbij verticale machtsrelaties tussen kinderen en ouders centraal staan. Van ouders wordt dus verwacht dat zij hun kinderen betrekken bij beslissingen die hen aanbelangen; voor kinderen vormt dit een garantie van de realisatie van hun participatierechten binnen het gezin. Ter ondersteuning van dit type gezinsmodel worden praktijken van kinderrechteneducatie ontwikkeld om ouders te ondersteunen bij de realisatie van een participatieve gezinsopvoeding.

Bij deze opvatting over kinderrechteneducatie stellen zich een aantal problemen. Een eerste probleem heeft te maken met de consensus zelf. Verondersteld wordt dat kinderrechteneducatie een neutrale en machtsvrije praktijk is waarbij de waarden en normen waar kinderrechten voor staan voor iedereen een gelijkaardige betekenis hebben. Echter, de waarden en normen die het kinderrechtenvertoog kleuren zouden wel eens eerder kenmerkend kunnen zijn voor een ‘blank, westers middenklassenkind’. Een tweede probleem dat zich stelt heeft te maken met het gebrek aan aandacht voor concrete contexten waarbinnen kinderrechten moeten worden gerealiseerd. Deze contexten kunnen zeer divers zijn, bepaald door sociale, culturele, economische en historische factoren. Ook de diversiteit tussen kinderen, bijvoorbeeld naar leeftijd, etnisch-culturele of sociaal-economische afkomst wordt hierbij vaak genegeerd (Reynaert et al., 2011).

Door kinderrechteneducatie eerder te zien als het *leren over* kinderrechten is de focus voornamelijk gericht op de didactische aspecten van het leerproces, zoals bijvoorbeeld de kwaliteit van de leermaterialen. Wat in de schaduw blijft is het bevragen van de onderliggende normen en waarden die verbonden zijn met het vertoog over kinderrechten. Is de onderhandelingshuishouding effectief de gewenste norm in de gezinsopvoeding? Is de onderhandelingshuishouding in het belang van kinderen? Voor welke kinderen wel/niet? Hoe moeten we omgaan met gezinsmodellen die de onderhandelingshuishouding niet als norm nemen?

Kinderrechteneducatie en het autonome kindbeeld

Een tweede belangrijk kenmerk die praktijken van kinderrechteneducatie vandaag de dag kleuren is het beroep dat wordt gedaan op de individuele verantwoordelijkheid van kinderen. Verondersteld wordt dat wanneer kinderen geïnformeerd zijn over hun rechten, zij deze op autonome wijze kunnen realiseren. Van kinderen wordt dan verwacht dat ze zelf opkomen voor hun rechten, deze op een mondige manier verdedigen en zelf reageren tegen schendingen van hun rechten. Vervolgens wordt van kinderen verwacht dat ze de gevolgen kunnen inschatten van hun acties die samengaan met het streven naar de realisatie van hun rechten. In deze opvatting over kinderrechteneducatie worden kinderen gezien als autonome medeburgers of als individuele consumenten van rechten.

Ook met het onderliggend kindbeeld van het autonome kind, dat vormgeeft aan praktijken van kinderrechteneducatie, stellen zich een aantal problemen. Een eerste probleem is dat het beeld van het autonome kind uitgaat van een rationeel mensbeeld. Hierbij wordt miskend dat mensen, dus ook kinderen, in concrete praktijken nauwelijks beantwoorden aan dit ideaal. Integendeel, zij handelen vaak zeer irrationeel (Mortier, 2002). Mortier stelt dat de idee van het rationeel handelende, autonome individu noch voor kinderen noch voor volwassenen overeenkomt met het feitelijk handelen in de dagelijkse praktijk.

Het beeld van het autonome kind is dan ook een mythe. Vanuit deze vaststelling stelt Mortier dat het wel eens meer voor de hand zou kunnen liggen dat we allemaal kinderen zijn veeleer dan dat we allemaal volwassenen zijn (Mortier, 2002).

Een tweede probleem betreft de mogelijks negatieve effecten die gepaard gaan met de erkenning van het beeld van het autonome

kind als norm in de opvoeding. Van kinderen en jongeren wordt een specifiek handelingspatroon verwacht. Het niet (kunnen) realiseren van dit handelingspatroon kan in een discours van responsabilisering verhaald worden op kinderen en jongeren zelf (Bradt, Reynaert en Bouverne-De Bie, 2008).

Een dergelijke dynamiek ligt mogelijks besloten in het streven van de kinderrechtenactoren in Vlaanderen naar een jeugdsanctierecht. Uitgangspunt voor een jeugdsanctierecht is de erkenning van de verantwoordelijkheid van jongeren en van daaruit de erkenning van hun strafwaardigheid. Met de focus op de individuele verantwoordelijkheid van jongeren dreigen echter de maatschappelijke omstandigheden waarbinnen verantwoordelijkheid dient te worden gerealiseerd uit het gezichtsveld te verdwijnen. Het al dan niet aanwezig zijn van ondersteunende figuren zoals ouders, het opgroeien in een buurt die wordt gekenmerkt door achterstelling, slechte huisvesting ed. geven mee vorm aan de condities waaronder jongeren hun verantwoordelijkheid kunnen nemen. Hier aan voorbij gaan dreigt een situatie te creëren waarbij maatschappelijke problemen worden gereduceerd tot veiligheidsproblemen waarin de jongere een individuele verantwoordelijkheid draagt (Reynaert et al., 2011).

Door kinderrechteneducatie voornamelijk te zien vanuit een onderliggend pedagogisch concept van het autonome kind, komt de focus eerder te liggen op de individuele verantwoordelijkheid van kinderen en jongeren. Wat in de schaduw blijft is de vraag hoe we de verantwoordelijkheid van kinderen en jongeren in onze samenleving kunnen denken, en welke ondersteuning kinderen en jongeren (en volwassenen) nodig hebben om hun verantwoordelijkheid te kunnen nemen.

Kinderrechteneducatie als sociale actie

Tegenover een opvatting van kinderrechteneducatie gekenmerkt door 'leren over' kinderrechten enerzijds, samen met het beklemtonen van de individuele autonomie van kinderen anderzijds, staat een invulling van kinderrechteneducatie als sociale actie. Kinderrechten als sociale actie wordt gekenmerkt door een open leerproces waarbij tegelijk een verbinding wordt gemaakt met de ruimere maatschappelijke context waarbinnen dit open leerproces plaatsvindt.

Kinderrechteneducatie als een open leerproces

Kinderrechteneducatie als een open leerproces neemt niet in eerste instantie de rechten uit het Kinderrechtenverdrag als startpunt, maar wel de dagelijkse ervaringen van kinderen en jongeren in hun leefwereld. Het is in deze leefwereld dat kinderen en jongeren vormgeven aan hun leven, zoeken, twijfelen, conflicten hebben, etc. Kinderrechteneducatie is dan geen praktijk die van bovenaf vorm krijgt vanuit formele rechten zoals erkend in het Kinderrechtenverdrag. Kinderrechteneducatie is daarentegen wel een proces van ervaringsgericht leren waarbij kinderen samen met anderen leren *tot hun recht te komen*. In deze opvatting over kinderrechteneducatie gaat het niet over een objectieve set van normen die moet worden geïmplementeerd in de praktijk. Het gaat wel over hoe kinderen en jongeren, in interactie en inter-relatie met elkaar, een gegeven situatie leren begrijpen en dit vanuit een streven naar menselijke waardigheid.

Kinderrechten zijn hierbij een *gevoeligmakend concept* dat kinderen en jongeren alert maakt voor dit streven. Wat dit streven precies inhoudt kan niet voorgeschreven noch gerealiseerd worden op basis van een aantal goed ontwikkelde didactische instrumenten of methoden. Dit streven wordt bij uitstek gekenmerkt door een open leerproces dat wordt gekarakteriseerd door onzekerheid en onvoorspelbaarheid. De uitkomst van dit streven kan dan ook zeer verschillend zijn. Wanneer we inderdaad erkennen dat de groep van kinderen en jongeren bijzonder divers is, en dat deze kinderen en jongeren opgroeien in heel verschillende pedagogische en maatschappelijke contexten, dan betekent dit de facto ook dat er zeer onderscheiden opvattingen kunnen bestaan over hoe we kinderrechten begrijpen, en dus ook over hoe we menselijke waardigheid vormgeven.

Dit is wat Mouffe (2005) een 'mestieze opvatting' over kinderrechten noemt. Het betekent dat de principes uit het Kinderrechtenverdrag op zeer verschillende manieren kunnen worden geïnterpreteerd, afhankelijk van de leefwereld waarin deze rechten vormkrijgen. Dit vormt bij uitstek de kern van het open leerproces van praktijken van kinderrechteneducatie, namelijk dat deze praktijken verschillende interpretaties van kinderrechten naar boven haalt en expliciteert en met elkaar in dialoog brengt.

Dit veronderstelt evenwel het bestaan van maatschappelijke 'fora', ontmoetingsplaatsen waarop diverse betrokkenen in een leefsituatie met elkaar in dialoog kunnen gaan. Een voorbeeld hiervan is te vinden in ontmoetingsinitiatieven die werden gecreëerd n.a.v. klachten over geluidsoverlast veroorzaakt door spelende jongeren. In plaats van zich te beroepen op formele rechten en een absoluut recht op spel dan wel op rust en privacy te claimen, nemen verschillende lokale organisaties het initiatief om buurtbewoners, inclusief jongeren, samen te brengen op informele momenten. Tijdens deze momenten ontstaat de mogelijkheid om kennis te maken met ervaringen van de ander en daardoor begrip op te brengen voor andere perspectieven. Vanuit deze ontmoetingsmomenten wordt een gedeelde leefwereld gecreëerd waar jongeren en volwassenen met elkaar trachten om te gaan in wederzijds respect. Kinderrechteneducatie is hier een praktijk van 'leren samenleven' en wordt dan gezien als een instrument voor samenlevingsopbouw.

Kinderrechteneducatie als een individueel én collectief leerproces

Een ervaringsgericht en contextueel leren betekent niet dat praktijken van kinderrechteneducatie zich louter richten tot kinderen en jongeren en hun onmiddellijke leefomgeving. 'Leren' verwijst niet enkel naar individuele maar evengoed naar collectieve leerprocessen, die beide noodzakelijkerwijs met elkaar verbonden moeten zijn. Praktijken van kinderrechteneducatie moeten aandacht hebben voor maatschappelijke processen, voor sociale patronen en regels. Ze moeten erop gericht zijn om deze regels en patronen in beeld te brengen en te 'coderen' zodat kinderen en jongeren leren zich te positioneren ten aanzien van deze regels en patronen en er eventueel naar streven deze regels en patronen te wijzigen.

Een dergelijke benadering van kinderrechten 'van onderuit' (Ife, 2010), vereist een bevragen van bestaande machtsrelaties die de leefwereld van kinderen mee vormgeven, met als doel deze machtsrelaties te wijzigen in de richting van een groter respect voor de

menselijke waardigheid van kinderen. Voor Bouverne-De Bie houdt het respect voor de menselijke waardigheid “een opdracht in tot realisatie van een dienstverlening die de betrokkene in staat stelt zich te emanciperen ten overstaan van situaties waarin zijn waardigheid als mens wordt miskend” (Bouverne-De Bie, 2002: 298). Kinderrechteneducatie is aldus geen neutrale, waarden- of machtsvrije praktijk van het toepassen van de juiste techniek, maar heeft essentieel een politiek karakter dat gericht is op het opheffen van uitsluiting van kinderen in de samenleving.

Terugkerend naar het voorbeeld van geluidsoverlast veroorzaakt door spelende kinderen betekent dit bijvoorbeeld aan de ene kant dat vragen worden opgeroepen naar de maatschappelijke positie van kinderen en jongeren in onze samenleving. Een stijgende intolerantie en de beeldvorming van ‘gevaarlijke jongeren’ blijken mee vorm te geven aan de wijze waarop jeugdigen vandaag worden gepercipieerd. Aan de andere kant betekent dit even goed dat reflectie aanwezig is over de wijze waarop wordt omgegaan met de schaarse publieke ruimte en hoe solidariteit tussen kinderen en volwassenen vorm kan krijgen in deze publieke ruimte.

Kinderrechteneducatie is aldus zowel een individueel als collectief leerproces waarbij kinderrechten een referentiekader vormen voor sociale actie en het Kinderrechtenverdrag een startpunt is voor een kritische analyse van machtsrelaties. Deze praktijk kan en mag dan niet ‘opgesloten’ worden in de formele context van het onderwijs. Kinderrechteneducatie als individueel en collectief leerproces is een opdracht voor de samenleving als geheel.

Didier REYNAERT

Lector Sociaal Werk
Faculteit Mens en Welzijn, Hogeschool Gent
Voskenslaan 362, 9000 Gent
didier.reynaert@hogent.be

BIBLIOGRAFIE

- Bouverne-De Bie, M. (2002), “Historische en actuele ontwikkelingen in de relatie tussen strafuitvoering en hulpverlening” in Bouverne-De Bie, M., Kloeck, K., Meyvis, W., Roose, R. en Vanacker, J. (eds.), *Handboek Forensisch Welzijnswerk*, Gent, Academia Press, 275-298.
- Bradt, L., Reynaert, D. en Bouverne-De Bie, M. (2008), “Herstelrecht in het licht van kinderrechten: een pedagogische benadering” in Claes, E., Deklerck, J., Marchal, A. en Put, J. (eds.), *Herstel en jeugd: nu in het (r)echt*, Brugge, die Keure, 51-67.
- Comité voor de Rechten van het Kind (2010), Slotbeschouwingen (CRC/C/BEL/CO/3-4), Comité voor de Rechten van het Kind, Vierenvijftigste zitting 24 mei – 11 juni 2010. https://1168.fedimbo.belgium.be/sites/1168.fedimbo.belgium.be/files/explorer/slotbeschouwingen_IVRK_NL.pdf. (geraadpleegd op 25.11.2013).
- Ife, J. (2010), *Human Rights from Below. Achieving rights through community development*, Cambridge, University Press.
- Mortier, F. (2002). We zijn allemaal kinderen: bruggen tussen rechten voor kinderen en rechten voor volwassenen. *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 3(extra editie): 10-17.
- Mouffe, C. (2005), *Over het politieke*, Kapellen, Uitgeverij Pelckmans.
- Reynaert, D.; Bouverne-De Bie, M. & Vandeveldde, S. (2011). Over kinderen en recht. Aanzet tot het herdenken van kinderrechten. In D. Reynaert, R. Roose, W. Vandenhole en K. Vlieghe (Eds.). *Kinderrechten: Springplank of struikelblok? Naar een kritische benadering van kinderrechten*. (pp. 95-108). Antwerpen-Cambridge: Intersentia.
- Vlaams Actieplan Kinderrechten (2011), Agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen – Afdeling Jeugd, Brussel. http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/kinderrechten/VAK_2011-2014-corr.pdf. (geraadpleegd op 25.11.2013).

NOTEN

1. World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing), <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>.
2. United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Decade.aspx>
3. Zie onder meer de website <http://www.kinderrechteneducatie.be>.

Het succes van allochtone jongeren in het Vlaamse secundair onderwijs nader onderzocht

Lore VAN PRAAG, Peter STEVENS en Mieke VAN HOUTTE

De laatste jaren wordt er steeds meer onderzoek verricht naar de lagere onderwijsprestaties van etnisch-culturele minderheden in het Vlaamse secundair onderwijs. Toch zijn er ook allochtone jongeren die het wel goed doen op school. In deze bijdrage focussen we op de manieren waarop allochtone leerlingen succes op school definiëren en processen en factoren die kunnen samenhangen met het onderwijssucces van deze leerlingen. Daarbij wordt er zowel aandacht gegeven aan kenmerken van het onderwijssysteem als aan kenmerken die specifiek gerelateerd zijn aan de migratieachtergrond van deze leerlingen.

Succes versus falen op school

Onderwijs vervult verschillende functies in de samenleving. Het helpt leerlingen voor te bereiden op de arbeidsmarkt, probeert hen wegwijs te maken in de gangbare normen en waarden van de samenleving en een gevoel van burgerschap te ontwikkelen (Durkheim, 1973; Parsons, 1959). Deze laatste functie van het onderwijs wordt vaak benadrukt als het gaat over immigranten en hun nakomelingen, ook wel ‘allochtonen’ genoemd. Dit is zo omdat de waarden en normen van deze allochtone groep vaak als ‘anders’ worden gezien. Sinds de komst van immigranten in België, na de Tweede Wereldoorlog, ziet men dat de kinderen van deze migranten het, relatief gezien, slechter doen op school dan leerlingen van Belgische afkomst. Deze allochtone jongeren blijven vaker zitten en zijn oververtegenwoordigd in de minder gewaardeerde onderwijsvormen en studierichtingen (zie overzicht Van Praag, Stevens & Van Houtte, in publicatie). Toch mag men, ondanks de lagere prestaties van deze groep, niet vergeten dat er ook allochtone leerlingen zijn die het wel goed doen op school.

In de volgende alinea's zullen we de resultaten presenteren van een onderzoek uitgevoerd in drie scholen (129 leerlingen en 27 leerkrachten) waar verschillende onderwijsvormen worden aangeboden in eenzelfde Vlaamse stad. Aan de hand van kwalitatieve onderzoeksmethoden, zoals etnografische observaties en semigestructureerde interviews, kijken we in deze studie vooral naar de processen en factoren die kunnen bijdragen tot het onderwijssucces van allochtone leerlingen in het Vlaamse secundaire onderwijs. Eerst gaan we dieper in op de manier waarop allochtone leerlingen en hun ouders ‘succes op school’ interpreteren en hoe dit hun schoolcarrière mogelijk kan beïnvloeden.

Wat is succes op school?

In het Vlaamse onderwijssysteem wordt er geen gebruik gemaakt van gestandaardiseerde testen. Hierdoor is het moeilijker om de resultaten van leerlingen van verschillende scholen en onderwijsvormen met elkaar te vergelijken en succes te definiëren. Dit kan verschillen voor leerlingen, leerkrachten, ouders en naargelang sociale en/of etnische

afkomst. Sommigen zien leerlingen als succesvol als ze slagen voor hun jaar, terwijl anderen enkel leerlingen in bepaalde onderwijsvormen (bijvoorbeeld aso) als succesvol beschouwen. Aangezien er geen duidelijk omschreven definitie is voor ‘succes op school’, kan het ook zijn dat er hier verschillen merkbaar zijn tussen autochtone en allochtone leerlingen en hun ouders. Dit is interessant omdat de meeste allochtone leerlingen en hun ouders aangeven dat ze onderwijs erg belangrijk vinden. Vele migranten zijn net gemigreerd om hun kinderen betere (onderwijs) kansen te geven. Toch is deze positieve houding ten opzichte van het onderwijs niet voldoende om ook daadwerkelijk goede prestaties te behalen en als succesvol beschouwd te worden.

Als we de definities van onderwijssucces, onderwijsaspiraties en toekomstplannen van allochtone leerlingen verder bestuderen, dan zien we dat deze verschillen van autochtone leerlingen. Autochtone leerlingen nemen hun ouders en netwerken vaak als rolmodel. Aan de hand van deze rolmodellen en toekomstplannen maken ze hun studiekeuzes. Allochtone leerlingen laten zich meer leiden door de betrachting om een betere positie te verwerven dan die van hun ouders of van mensen met een migratieachtergrond uit hun omgeving. Deze familieleden en kennissen moeten vaak in relatief slechtere arbeidsomstandigheden werken of vervullen eerder banen met een lagere maatschappelijke status. Terwijl autochtone leerlingen vaker aangeven dat mensen uit hun onmiddellijke omgeving hen helpen bij het maken van toekomstplannen en studiekeuzes, is dit vaak moeilijker voor allochtone leerlingen, zoals ook duidelijk wordt uit het citaat van Powergirl en Sidika [pseudoniem, Turkse afkomst, Economie-Moderne Talen]. Zij geven aan dat ze geen poetsvrouw willen worden, zoals hun moeder, maar ‘een bureaujob’ verkiezen:

Powergirl: “Ik zou niet willen worden zoals mijn moeder. Ik weet hoe moeilijk het voor haar is om de hele dag recht te staan en bureaus te kuisen.”

Sidika: “Als zij thuis komt, dat is echt hard.”

P: “Ze is echt kapot als ze thuis komt.”

S: “Ze gaat gewoon slapen, soms kookt ze zelfs niet voor ons. Ze heeft dan gewoon te veel gewerkt. Later wil ik kunnen koken voor mijn kinderen en tijd met hen doorbrengen in plaats van de hele tijd te slapen.”

P: "Ik wil gewoon een bureaujob doen, of ik nu in het beroeps of technisch zit. Eigenlijk wil ik gewoon verder doen met aso en verder studeren. Ik wil een bureaujob doen en niet, bijvoorbeeld, een kuisvrouw worden."

Terwijl het voor deze leerlingen duidelijk is wat ze niet willen worden, is wat ze wel willen enkel in vage termen geformuleerd. Een bureaujob uitoefenen kan namelijk slaan op een advocaat, onderzoeker of secretaresse. Dit bemoeilijkt het maken van studiekeuzes aanzienlijk of leidt soms tot alternatieve schooltrajecten. De studierichtingen Handel, Verkoop of Latijn-Wiskunde bijvoorbeeld kunnen allemaal leiden tot 'een bureaujob'. Daarbij komt dat, naast deze verschillende referentiekaders, allochtone leerlingen vaker geconfronteerd worden met negatieve ervaringen op school, zoals discriminatie, en ook meer discriminatie verwachten op de arbeidsmarkt (zie ook Ogbu, 2008). Dit kan soms resulteren in een verlies van studiemotivatie of tot het aanpassen van de toekomstplannen. Leerlingen proberen dit te vermijden door bepaalde banen boven andere te verkiezen en bv. zelfstandige te worden, en/of het kiezen van een job in een sector waar ze vooral met andere allochtonen worden geconfronteerd. Deze toekomstverwachtingen of discriminatie-ervaringen hebben soms ook tot gevolg dat allochtone leerlingen andere studiekeuzes maken dan autochtone leerlingen.

Concluderend kunnen we stellen dat zowel allochtone als autochtone leerlingen veel belang hechten aan school. Toch verschillen ze soms in de manier waarop ze hun studiekeuzes maken en hun toekomstplannen uitwerken. Deze studiekeuzes zijn belangrijk omdat ze een cruciale rol spelen in de uiteindelijke onderwijsprestaties en de maatschappelijke waardering daarvan.

De rol van de school

Wanneer we gaan kijken naar de factoren die zouden kunnen bijdragen tot schoolsucces voor allochtone jongeren, wordt er vaak aandacht besteed aan de thuissituatie van deze jongeren. Dit is begrijpelijk aangezien leerlingen vaak door hun ouders worden beïnvloed bij het maken van schoolkeuzes en het opvolgen van hun schoolresultaten. Toch bleek dat ook schoolse factoren en structuren een rol kunnen spelen in de uiteindelijke schoolprestaties van (allochtone) leerlingen (zie Van Houtte, 2006; Belfi, De Fraine & Van Damme, 2010; Crul, 2012). De specifieke structuur van het Vlaamse onderwijssysteem lijkt de invloed van de ouders en de onmiddellijke leefomgeving enkel te versterken (Boone & Van Houtte, 2012). Vele allochtone leerlingen en hun ouders zijn niet zo vertrouwd met het belang van studiekeuzes voor hun uiteindelijke schoolloopbaan. Hierdoor zijn allochtone leerlingen vaker afhankelijk van het advies van leerkrachten of van hun eigen referentiekaders. Ten gevolge hiervan zijn er al bij het begin van het secundaire onderwijs meer allochtone leerlingen terug te vinden in de maatschappelijk minder gewaardeerde onderwijsvormen (tso en bso). Daarnaast zijn er ook meer allochtone leerlingen die tijdens hun schoolloopbaan naar deze richtingen overstappen. Ook al is het op zich geen probleem als leerlingen andere studiekeuzes maken, dit is wel zo als bepaalde bevolkingsgroepen steeds in de minder gewaardeerde richtingen terechtkomen en uiteindelijk minder kunnen doorstromen naar het hoger onderwijs. Deze ongelijkheden worden versterkt omwille van de bevinding dat leerlingen in de meer gewaardeerde en theoretische richtingen steeds gerichter en gespecialiseerder les kunnen volgen. Dit staat in contrast met de minder gewaardeerde, praktijkgerichte richtingen, waar er naar het einde van het secundaire onderwijs steeds meer leerlingen met een verschillende onderwijsachtergrond les volgen als gevolg van de beruchte waferval. Dit bemoeilijkt het lesgeven en les volgen aanzienlijk.

Leerkrachten kunnen vaak onvoldoende rekening houden met de specifieke onderwijstrajecten die hun leerlingen al hebben afgelegd tijdens hun voorafgaande schoolcarrière. De komst van nieuwe leerlingen naar het einde van het secundaire onderwijs zorgt ervoor dat leerkrachten steeds de basisvaardigheden en kennis moeten herhalen zodat alle leerlingen mee zijn met de les. Bij leerlingen kan dit leiden tot frustraties of schools wangedrag. Of om het in de woorden van Dave [pseudoniem, Automechanica, Belgische afkomst] te zeggen:

"Ik wist eigenlijk alles van PAV [Project Algemene vakken]. Bij PAV, zij krijgen opdrachten van 2 uur en na 5 minuten zat ik met krijtjes te spelen. Omdat ik het al gedaan had, allemaal in aso. Zo van die oriëntatiedingskes. Ge zag dat van 'ik verveel mij hier'. Ik zat hier 2 weken en ik moest mijn examen doen dus... En het enige examen dat ik voor gebuisd was, was toen voor auto maar toen kregen we zogezegd fietsen."

Tegelijkertijd hebben leerlingen hierdoor vaker het gevoel dat de leerstof niet aansluit bij hun noden, wat hun studiemotivatie aanzienlijk kan doen verminderen. Dit uit zich soms door het storen van medeleerlingen die deze leerstof nog niet gezien hebben, zoals Elvis [pseudoniem, Automechanica, Chinese afkomst] zegt:

"Sommigen zitten echt zo, ongelooflijk veel lawaai te maken waardoor anderen niet kunnen opletten, ofwel hebben ze het al gezien ofwel interesseert het hun totaal niet."

Dit geheel van factoren lijkt ervoor te zorgen dat leerlingen de richting en onderwijsvorm waarin ze zitten minder waarderen en versterkt de bestaande lagere maatschappelijke waardering van bepaalde onderwijsvormen en studierichtingen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de specifieke structuur van het Vlaamse onderwijssysteem (het 'watervalstelsel') bestaande sociale en etnische onderwijsongelijkheden versterkt aangezien er in de minder gewaardeerde onderwijsvormen en richtingen proportioneel meer allochtone leerlingen zijn dan autochtone leerlingen. Deze onvoorziene gevolgen worden vaak vergeten bij het bespreken van de structuur van het Vlaamse onderwijssysteem. Vervolgens leidt de ongelijke spreiding van leerlingen met een verschillende etnische en socio-economische achtergrond over de verschillende onderwijsvormen tot een erg specifieke etnische en socio-economische compositie per onderwijsvorm en klas. Deze specifieke etnische en socio-economische samenstelling van elke klas lijkt ook een rol te spelen bij het ontwikkelen van vriendschapsbanden en de mate waarin leerlingen zich thuis voelen op school en in de klas.

'De enige' zijn

De specifieke etnische en sociale samenstelling van onderwijsvormen lijkt samen te hangen met het vormen van interetnische vriendschappen en het gevoel aanvaard te worden in de klas. Het gebrek aan vrienden of aanvaarding lijkt ervoor te zorgen dat leerlingen vaker geneigd zijn van school en/of studierichting te veranderen. In de meest gewaardeerde studierichtingen in het aso (bijvoorbeeld Latijn-Moderne Talen) geven leerlingen met een migratieachtergrond, zoals Yasmina, aan dat ze zich minder thuis voelen in de klas omdat ze 'de enige' (allochtoon) zijn:

Yasmina: "In mijn klas, zo helpt mijn klas wast ook zo da, ik weet het niet, ik voelde dat ik zo ander soort zo."

Interviewer: "Wat voelde je dan juist?"

Y: "Ik weet het niet, ik voelde zo beetje (...). In [stad] is men gewoon dat er veel vreemdelingen zitten en die zijn gewoon om vriendelijk te zijn. Maar in vorige school de helpt van de klas was niet zo. Bv.

leerkracht was aan ons vragen 'wat wilden jullie later doen?' en die ene jongen zegt zo: 'Ik weet het, ze wil wel terrorist worden later'. Zulke dingen zeggen ze. Ze wisten dat ik moslim was, en maar bij soms wordt dat zo 'Moslims ze denken zo streng en vrouwen hebben geen recht', en ze nemen de ergste dingen en ze vinden dat ook zo [voor mij]."

In de 'tussenrichtingen', zoals Industriële of Humane Wetenschappen, waar er vaker een etnische en sociale mix was in de klassen die deelnamen aan dit onderzoek, hebben leerlingen vaak de neiging om met medeleerlingen van dezelfde socio-economische en etnische afkomst om te gaan. Deze twee achtergrondkenmerken hangen vaak met elkaar samen. Aangezien etniciteit vaak veel zichtbaarder is dan sociale afkomst, lijkt het dat veel leerlingen verschillen in socio-economische en etnische afkomst eerder interpreteren in termen van etniciteit. De aanwezigheid van 'medeleerlingen met een gelijkaardige etnische afkomst', vaak gezien als etnische verschillen, zorgt er vaak voor dat deze leerlingen ook betere en meer positieve relaties ontwikkelen met leerlingen van andere etnische groepen.

Tot slot bleek dat er in de beroepsklassen een meer gespannen relatie heerst tussen leerlingen met een migratieachtergrond en deze met een Belgische achtergrond. In de klassen die deelnamen aan ons onderzoek is er een grotere proportie leerlingen met een migratieachtergrond aanwezig, in verhouding tot het aandeel autochtone leerlingen. Er lijkt in die context ook meer concurrentie tussen deze leerlingen te bestaan door de waargenomen onzekerheid m.b.t. hun toekomstmogelijkheden en positie op de arbeidsmarkt (bv. 'ze nemen onze jobs af' en 'voor sommige jobs nemen ze geen allochtonen aan'). In deze klassen blijkt dan ook dat veel leerlingen eerder negatieve en ethnocentrische houdingen hebben ten opzichte van andere etnische groepen. Er is ook meer conflict tussen deze groepen zichtbaar, wat ook duidelijk wordt uit het interview met Sammy [Automechanica, Belgische afkomst]:

Interviewer: "En wat zegt hij [Bilal] dan als hij scheldt of u uitmaakt?"

Sammy: "Dan begint die te stampen of 't één of 't ander. Hij doet dat dan bij andere mensen. Het is niet omdat dat van een ander land komt. Weet je, ik kan dat niet verdragen ze dat ze hier komen. Allez, ik kan dat wel verdragen als ze zich hier aanpassen maar sommigen doen dat niet en dat kan ik niet verdragen"

Sammy vertelt dat hij vaak uitgescholden wordt door een klasgenoot, Bilal, die hem ook geregeld stampet. Sammy heeft zelf ook een ethnocentrische houding en verkiest mensen met eenzelfde etnische achtergrond.

Het gevoel erbij te horen in de klas lijkt erg belangrijk voor de uiteindelijke schoolcarrière van de leerlingen. Omdat etniciteit vaak een grote rol speelt in het leven van leerlingen en ook vaak samenhangt met een bepaalde socio-economische afkomst, zijn vele allochtone leerlingen eerder geneigd om zich thuis te voelen bij andere leerlingen met een migratieachtergrond. Het belang van erbij te horen kan ook beter verstaan worden vanuit de bredere sociale context waarin deze leerlingen leven. Ook al zijn vele leerlingen met een migratieachtergrond in België geboren, toch worden ze vaak gezien als 'anders' en 'allochtoon'.

Samenvattend kan worden gesteld dat de etnische identiteit van allochtone en autochtone leerlingen een rol speelt op school, namelijk bij het maken van vrienden of het zich thuis voelen in de klas, en dat dit zo hun studie- en schoolkeuze mee kan beïnvloeden. De impact van de etnische identiteit van de leerlingen op hun studiekeuzes lijkt samen te hangen met de onderwijsvorm waarin men les volgt en de etnische en socio-economische compositie per klas.

Studiekeuzes zijn cruciaal

Aan de hand van deze studie hebben we getracht meer inzicht te verwerven in de factoren die samenhangen met het onderwijssucces van allochtone jongeren in het Vlaamse secundaire onderwijs. De groepering van leerlingen in verschillende onderwijsvormen, en de maatschappelijke status van deze onderwijsvormen lijken de manier waarop alle leerlingen tegen succes aankijken te beïnvloeden. Leerlingen die academische richtingen (aso) volgen, krijgen vaak meer maatschappelijk aanzien dan leerlingen die technische of beroepsrichtingen volgen. Vervolgens is het interessant om te kijken naar de manier waarop leerlingen en hun ouders studiekeuzes maken en hoe dit verschilt naar etniciteit. Allochtone en autochtone leerlingen hebben verschillende referentiekaders, toekomstverwachtingen en ervaringen op school. Dit lijkt er ook voor te zorgen dat ze soms andere studiekeuzes maken en andere onderwijsresultaten behalen. Beleidsmakers zouden hierop kunnen inspelen door aandacht te besteden aan studiekeuzeprocessen. Dit kan op verschillende manieren gebeuren. Een manier om dit te doen is om het moment waarop leerlingen hun studiekeuzes maken uit te stellen. Door leerlingen zelf kennis te laten maken met verschillende richtingen en vakken kunnen ze misschien beter inschatten wat ze later willen worden en ook meteen positieve studiekeuzes maken. Hierbij lijkt het belangrijk dat alle leerlingen bewust zijn van de invloed van discriminatie, een positieve etnische identiteit te ontwikkelen of een besef hebben van het feit dat het behalen van een diploma meer garanties geeft op een goede baan en het vermijden van discriminatie op de arbeidsmarkt. Uit dit onderzoek kunnen we concluderen dat succes in het Vlaamse onderwijssysteem aanzienlijk beïnvloed wordt door de onderwijsvormen waarin men vervat zit. De studiekeuzes en de processen die deze studiekeuzes verder bepalen, spelen een belangrijke rol in de verdere schoolloopbaan en uiteindelijke resultaten van leerlingen. Deze studiekeuzeprocessen lijken op verschillende manieren te verlopen voor allochtone en autochtone leerlingen. Allochtone leerlingen lijken beïnvloed te zijn door de interetnische contacten op school, hun toekomstperspectieven, referentiekaders en vergelijkingsgroepen.

Lore VAN PRAAG*, Peter STEVENS en Mieke VAN HOUTTE*****

* (Lore.VanPraag@UGent.be), CuDOS, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent
** (Peter.Stevens@UGent.be), CuDOS, Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen, Universiteit Gent

*** (Mieke.VanHoutte@UGent.be), CuDOS, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent

REFERENTIELIJST

- Belfi, B., De Fraene, B. & Van Damme, J. (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling?* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad-VLOR.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2010). Sociale ongelijkheid bij overgang van basis- naar secundair onderwijs. Eindrapport van het OBPWO-project 07.03. http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/brochure_OBPWO_07_03.pdf.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (Red.). *The European Second Generation Compared. Does the Integration context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Durkheim, E. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (Vertaald door Wilson, E.K. & Schnurer, H.) New York, Free Press.
- Ogbu, J.U. (2008). *Minority status, oppositional culture, & schooling*. New York/London: Routledge.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Van Houtte, M. (2006) School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory, *Journal of Curriculum Studies*, 38, 273-292.
- Van Praag, L., Stevens, P.A.J., & Van Houtte, M. (in publicatie). Flanders (Belgium). In Stevens, P.A.J. & Dworkin G.A. *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. London, Palgrave.

Een reflectie over omgaan met diversiteit vanuit DIVA

Iris ROOSE, Eva VERSTRAETE & Piet VAN AVERMAET

Omtrent omgaan met diversiteit hebben professionals in de sociale en onderwijssector vele vragen, maar slechts weinig pasklare antwoorden. Die bestaan ook niet. Het gaat er nu net om om telkens reflectief en in interactie praktijken te ontrafelen en tot een oplossing te komen. Vanuit een casus uit de praktijk illustreren we hoe de online interactieve tool DIVA handvatten kan aanreiken om deze vragen in te vullen en diversiteit te benutten in het creëren van maximale ontplooiingskansen.

DIVA?!

Diversiteit In Actie, of kortweg DIVA (www.diversiteitactie.be), is een open online tool die lerarenopleiders en leraren in opleiding wil inspireren en professionaliseren om actief aan de slag te gaan met diversiteit in de klas en op school. DIVA benadert omgaan met diversiteit zowel vanuit de visie op diversiteit algemeen als vanuit concrete thema's. De tool werd ontwikkeld om tegemoet te komen aan de nood die lerarenopleidingen ervaren om toekomstige leraren zo goed mogelijk voor te bereiden in het omgaan met diversiteit in de klas en op school. Maar al snel zal blijken dat DIVA ook invalshoeken biedt voor tal van andere sectoren en contexten. Aan de basis van de visie achter DIVA ligt de idee dat omgaan met diversiteit een belangrijke hefboom is om onze pluralistische en democratische samenleving te versterken en sociale rechtvaardigheid te bevorderen. Ook de thematische invalshoeken bieden antwoorden op kwesties waar niet enkel leraren en lerarenopleidingen zoekend zijn. Het jeugdwerk, de sociaal-culturele sector, het welzijnswerk, integratiecentra, ... kunnen hier inspiratie vinden om visie en werking zo goed mogelijk af te stemmen op de diversiteit van hun doelpubliek.

Dit maakt dat DIVA niet enkel inspirerend kan zijn voor leraren(opleidingen) maar ook voor een waaier aan andere professionals. Kortom, alle sectoren die willen bijdragen aan het realiseren van maximale leer- en ontwikkelingskansen voor iedereen.

De inhoud die we doorheen dit artikel behandelen zijn ook terug te vinden op DIVA. We geven steeds het kruimelspoor weer om bij de betreffende inhoud op de website te komen.

Vanuit een visie op diversiteit & leren

Op diversiteitskwesties zijn geen eenduidige kant-en-klare antwoorden te formuleren. De samenleving en dus ook haar diverse samenstelling, is immers voortdurend in beweging. DIVA vertrekt vanuit de brede visie op omgaan met diversiteit van het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent. Vanuit deze visie worden gebeurtenissen, situaties en leercontexten geanalyseerd en vormgegeven. Diversiteit krijgt hierbij een ruime invulling. Het verwijst naar de sociale, culturele en etnische verscheidenheid in de

samenleving, naar verschillen tussen schooltaal en thuistaal, naar verschillen in persoonlijke en lichamelijke beleving, naar verschillen in talenten, interesses, bezigheden, zienswijzen, behoeften, vormen van onderwijsbetrokkenheid, Diversiteit omvat dus een ruim spectrum aan dimensies. Deze vinden we terug bij jongeren, professionals, ouders, opvoeders. Kortom: bij iedereen. Elke context is daardoor divers. Overal zijn verschillen en gelijkenissen te vinden die een grote rol kunnen spelen in de omgang met elkaar. Daarbij is het minstens even belangrijk stil te staan bij de wijze waarop mensen deze verschillen en gelijkenissen beleven. Deze zijn immers niet steeds voor iedereen in elke situatie even relevant en hun betekenis verandert bovendien voortdurend (Sierens, 2007).

Bij omgaan met diversiteit, komt het er daarom niet enkel op aan om verschillen te zien en te aanvaarden, maar om er ook mee te leren omgaan - leren VOOR diversiteit - en om verschillen maximaal te benutten in het leerproces - leren IN diversiteit (Van Avermaet & Sierens, 2010). Leren IN diversiteit en Leren VOOR diversiteit vormen dé basiscomponenten voor diversiteit en leren.

DIVA >> Visie op diversiteit

Leren VOOR diversiteit slaat op het omgaan met diversiteit, als burger in een pluriforme samenleving. Dit concretiseren we in 6 sleutelcompetenties (Van Avermaet & Sierens, 2010):



1. Diversiteit zien als een normaal fenomeen waar iedereen dagelijks in verschillende situaties mee te maken heeft (*normaliteit*).
2. Vooroordelen en veralgemeningen waar mogelijk en wenselijk vermijden; zich bewust zijn en zich onthouden van elke vorm van discriminatie (*onbevooroordeeldheid en non-discriminatie*).
3. Gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven bekijken (*multiperspectiviteit*).
4. Functioneren in verschillende contexten in steeds wisselende omstandigheden en nieuwe situaties (*aanpassingsvermogen*).
5. Kiezen voor dialoog en samenwerking (*dialoog en samenwerking*).
6. Leren van elkaars visies, ervaringen en competenties (*leren-van-elkaar*).

Om diversiteit optimaal te benutten in het leerproces, formuleren we 6 didactische voorwaarden om te leren IN diversiteit:



1. Breed observeren
2. Breed evalueren
3. Veelzijdige en gevarieerde aanpak
4. Samenwerkend leren
5. Leeromgeving verbreden
6. Heterogene groepsvorming

Een essentiële voorwaarde voor leren VOOR en IN diversiteit ligt in de cultuur van de organisatie. Het is belangrijk dat teams kritisch reflecteren en een basishouding ontwikkelen waarin ze ten aanzien van 'afwijkende' opvattingen, overtuigingen, identificaties en levensvormen niet uitgaan van hun 'eigen grote gelijk'. Maar er net naar streven om via dialoog en onderhandeling verschillende, mogelijk tegenstrijdige perspectieven op leren en opvoeding met elkaar te verenigen en op grond daarvan gezamenlijke afspraken te maken. Op die manier kunnen jongeren tot meer en beter leren komen en beter met diversiteit omgaan (Van Avermaet 2013).

Naar de praktijk

Op basis van deze visie worden op DIVA vier thema's gekaderd en uitgediept: sociaal-cultureel bewustzijn, communicatie met ouders, observeren en evalueren, taaldiversiteit en kinderarmoede in het kleuteronderwijs. De lijst van deze thema's is niet exhaustief en kan in de toekomst aangevuld worden.

Via de webquests¹ kunnen gebruikers op DIVA zelfontdekkend leren door stapsgewijs een casus te analyseren vanuit thematische invalshoeken en de visie op omgaan met diversiteit.

In het verdere verloop van dit artikel illustreren we stapsgewijs enkele inhouden op DIVA. We baseren ons hiervoor op de casus van

de 'webquest Hanif'. Hierdoor maken we de visie van DIVA op leren en diversiteit concreet en komen we in aanraking met een aantal thematische invalshoeken, waarbij de nadruk ligt op taaldiversiteit.

Het verhaal van Hanif

Het inschrijvingsmoment

Hanif is tien jaar en afkomstig uit Pakistan. In de zomervakantie is hij samen met zijn moeder, vader en jongere zus naar België verhuisd. Ondertussen gaat hij een half jaar naar school in België. Hanif zijn leeftijdsgenoten zitten allen in het derde leerjaar, maar omdat Hanif helemaal geen Nederlands kende toen hij in september begon, stelde de directeur tijdens het inschrijvingsmoment voor om Hanif te laten beginnen in het eerste leerjaar. Hanifs ouders benadrukten dat hij in Pakistan de primus van de klas was, maar stemden toch in met de beslissing van de directeur. Aangezien ze nog maar net in België waren aangekomen en weinig afwisten van het Vlaamse onderwijssysteem hadden ze immers weinig argumenten om op terug te vallen. De directeur legde toen ook uit dat Hanif enkele voormiddagen les zou volgen in de taalbadklas bij meester Philip, maar Hanifs ouders konden zich hier, door alle nieuwe indrukken, weinig concreet bij voorstellen.

Reflectievraag

Vanuit welke taalideologie gaat deze school uit? Zie je hier gemiste kansen en wat zou je adviseren?

Dit inschrijvingsmoment biedt ons een eerste blik op de taalideologie die de school hanteert in haar beleid. De beslissing van de directeur om Hanif te laten starten in het eerste leerjaar, terwijl het merendeel van zijn leeftijdsgenoten al in het derde leerjaar zit, wijst erop dat deze school sterk handelt vanuit een eentaligheidsideologie. In een dergelijke ideologie worden talen (of taalvariëteiten) die verschillen van de standaardtaal, als een tekort beschouwd. De informatie dat Hanif in Pakistan de primus van de klas was, lijkt niet als argument te tellen om Hanif les te laten volgen met zijn leeftijdsgenoten. Noch de mogelijk negatieve impact die deze beslissing kan hebben op het sociaal-emotioneel welbevinden van Hanif, lijkt een argument te zijn. De materialen en themabundels die worden gebruikt in het eerste leerjaar zijn immers bedoeld voor kinderen van gemiddeld 6 jaar. Dit geeft Hanif impliciet de boodschap dat hij minder ontwikkeld is dan zijn leeftijdsgenoten. Ook zal later blijken dat Hanif inderdaad een krak is in wiskunde en hierdoor niet wordt uitgedaagd, en nauwelijks vooruitgang maakt gezien zijn capaciteiten. De anderstaligheid van Hanif wordt zo als een fundamenteel probleem beschouwd voor zijn volledige ontwikkeling. Omwille van dit taaldeficitdenken wordt Hanif vanaf het begin in een achterstandspositie geplaatst tegenover zijn leeftijdsgenoten. Dat het spreken van een andere taal een bron van maatschappelijke en culturele rijkdom kan zijn, valt in dit deficitdenken buiten beschouwing.

Hiermee bedoelen we niet dat de bezorgdheid om de taalachterstand voor Nederlands van Hanif onterecht is. Deze bezorgdheid vertaalt zich vaak in een programma dat aandacht besteedt aan 'meer Nederlands'. In deze school is dit de taalbadklas van meester

Philip. Maar al te vaak zien we dat ‘meer Nederlands’ in de praktijk ook betekent ‘alleen Nederlands’.

Reflectievraag

Kan je je een andere oplossing inbeelden voor de situatie van Hanif waarbij er zowel wordt ingezet op taalontwikkeling als dat er gebruik wordt gemaakt van zijn sterke kanten?

DIVA >> Taaldiversiteit >> Professionalisering >> Waarom taaldiversiteit?

Het didactisch handelen in de taalbadklas

Hanif volgt per week drie voormiddagen, samen met nog 7 andere anderstalige nieuwkomers van Russische, Indische, Servische, Tsjetsjeense en Turkse achtergrond, les bij meester Philip in de taalbadklas. Ook de 12-jarige Nabil, die in het derde leerjaar zit, volgt één voormiddag per week les bij meester Philip. Nabil is net als Hanif afkomstig uit Pakistan. Hij woont sinds twee jaar in België en kan zich al vlot uitdrukken. Meester Philip focust zich bij Nabil dan ook vooral op complexere woordenschat en werkwoordvervoegingen. Op korte tijd zijn Hanif en Nabil goede vrienden geworden en op de speelplaats zijn ze onafscheidelijk. Bij meester Philip oefent Hanif voornamelijk op het leren van de Nederlandse (school)taal. Het is de bedoeling dat Hanif hierdoor zo snel mogelijk kan aansluiten bij zijn eigen klas van het eerste leerjaar. Daarbij waakt meester Philip erover dat er in de taalbadklas uitsluitend Nederlands wordt gesproken. Daarvoor moet hij dingen soms met handen en voeten uitleggen. Meester Philip laat Nabil en Hanif dan ook niet samenwerken en berispt hen als ze samen Urdu spreken, dit mag op de speelplaats maar niet in de klas.

Bovenstaand fragment biedt ons een ruimer beeld van het taalbeleid dat op school wordt gehanteerd. De aanpak van meester Philip maakt duidelijk dat hij, vanuit de beste bedoelingen, geen ruimte laat om de taalcompetenties waarover de leerlingen wél beschikken, te benutten. Het is dan ook een mythe dat het spreken van de thuistaal de kennis van het Nederlands belemmert (Sierens & Van Avermaet, 2010). Zo kan meertaligheid benut worden als opstap voor het aanleren van nieuwe kennis, in dit geval het leren van Nederlands. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat het benutten van de thuistaal net de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen bevordert. In het aanleren van de nieuwe (Nederlandse) taal bouwt het kind namelijk voort op de fundamenteën van de moedertaal. Door Nabil, die al wat verder staat in het Nederlands, uitleg te laten geven aan Hanif in het Urdu, kan meester Philip voorkomen dat hij de dingen met handen en voeten moet uitleggen. Hanif op zijn beurt ervaart zo minder barrières voor het aanleren van Nederlands. In taalbeleidsterminologie noemen we dit ‘functioneel veeltalig leren’ (Sierens & Van Avermaet, 2010).

DIVA >> Taaldiversiteit >> Professionalisering >> Waarom taaldiversiteit?

DIVA >> Taaldiversiteit >> Aan de slag op school >> Taaldiversiteit in een talenbeleid

Openheid voor diverse identiteiten = een open taalbeleid

Deze aanpak van ‘alleen Nederlands’ bij meester Philip gaat echter niet op voor de speelplaats. Daar mogen de kinderen wel hun thuistaal gebruiken. Zo zien we dat de school, waarvan het beleid sterk wordt gekenmerkt door een taaldeficitdenken, toch de meertalige identiteit van haar populatie erkent, door een open talenbeleid te voeren. In een open talenbeleid mogen leerlingen hun taal gebruiken in bv. de refter, de speelplaats, de gang... .

Door de thuistaal van leerlingen en hun ouders te erkennen wordt hun identiteit en mens-zijn erkend. Erkenning van de thuistaal kan zo bijdragen aan een hoger welbevinden, een beter eigenwaardegevoel en een sterke en positieve identiteitsvorming bij kinderen. De school kan hier ook een stapje verder in gaan door de thuistaal uitdrukkelijk te waarderen. Zo toont de school bovendien ook respect voor de ouders. Leerlingen zullen hierdoor minder geneigd zijn in een tweestrijd te vallen tussen wat thuis en op school als waardevol wordt beschouwd. Ook dit draagt bij aan hun welbevinden. Het waarderen van de thuistaal kan dagelijks vorm krijgen in een beleid van talensensibilisering.

DIVA >> Taaldiversiteit >> Professionalisering >> Waarom taaldiversiteit?

DIVA >> Taaldiversiteit >> Aan de slag op school >> Taaldiversiteit in een talenbeleid

DIVA >> Taaldiversiteit >> Professionalisering >> Talensensibilisering

Het didactisch handelen van juf Silke

De aanpak van juf Silke biedt ons verschillende invalshoeken om de visie van DIVA op leren en diversiteit toe te passen.

In de namiddag volgt Hanif les in ‘zijn klas’ in het eerste leerjaar, bij juf Silke. Juf Silke merkt dat Hanif zich wat afzijdig houdt in de klas. Doordat hij zich moeilijk kan uitdrukken in het Nederlands, heeft hij ook niet echt vrienden in de klas. Meestal trekt hij op met Sofia die in de voormiddag samen met hem les volgt bij meester Philip. Juf Silke zet Hanif en Sofia dan ook naast elkaar en laat hen samenwerken bij groepsopdrachten. Ze hoopt dat ze zich hierdoor meer op hun gemak voelen in de klas, maar toch vallen beide kinderen wat buiten de groep.

Reflectievraag

Welke conclusie zou jij trekken uit het ‘zich wat afzijdig houden van Hanif’ en wat zou jij eraan doen?

Door gebruik te maken van groepsopdrachten zet juf Silke in op samenwerkend leren. De grote troef van samenwerken met anderen is dat uiteenlopende perspectieven sneller naar voren komen en kunnen leiden tot gezamenlijke opbouw van kennis. Dit helpt de eigen interne voorstellingen van kennis te verfijnen en verder te ontwikkelen. Voor omgaan met diversiteit is het dus de geknipte methode. Via samenwerkend leren kan je bovendien werken aan statusproblemen van zwakkere lerenden. Zowel Sofia als Hanif hebben een lagere leerstatus. Dit omdat ze in het Nederlands minder vaardig

zijn dan de andere leerlingen van de klas. Juf Silke laat Hanif en Sofia samenwerken omdat ze van mening is dat dit bijdraagt aan hun welbevinden. Op deze manier benut juf Silke echter de aanwezige diversiteit niet ten volle. Door Sofia en Hanif te laten samenwerken kan ze immers weinig doen aan hun lagere leerstatus. Dit kan ze oplossen door heterogene groepen te vormen, waarbij ze Sofia en Hanif ook bewust met sterke Nederlandstaalvaardige kinderen laat samenwerken. Zo kan ze, mits de nodige begeleiding, werken aan gelijkwaardige statussen tussen de leerlingen. Daarnaast biedt dit extra kansen voor de andere kinderen in de klas om te leren omgaan met diversiteit. Door heterogene groepen samen te stellen worden de verschillen immers groter en veelzijdiger, wat meer kansen biedt tot leren omgaan met diversiteit.

DIVA >> Leren IN diversiteit >> Samenwerkend leren
DIVA >> Leren IN diversiteit >> Heterogene groepsvorming
DIVA >> Observeren & Evalueren >> Professionalisering >>
Breed observeren >> Aandacht voor status

Elke maandagmiddag houdt juf Silke een kringgesprek over verschillende thema's: wonen, reizen, eten, muziek, natuur Omdat het voor Hanif en Sofia soms moeilijk is om evenveel te participeren laat ze hen een tekening maken die ze dan kunnen toelichten. Zo maakte Hanif tijdens het laatste kringgesprek over reizen een tekening van bergen. Alle leerlingen en ook juf Silke gingen ervan uit dat de bergen op de tekening wellicht een afbeelding waren van Pakistan. Toen ze dit meermaals vroegen, bleef Hanif echter nee knikken, hij probeerde te vertellen naar welk land hij op reis was gegaan, maar niemand verstond hem. De kinderen in de klas vonden het onwaarschijnlijk dat mensen uit Pakistan op reis zouden gaan. Sommigen noemden hem zelfs een leugenaar. Tijdens het volgende gesprek over wonen tekenden alle kinderen hun huis. Hanif tekende echter meerdere huizen, met palmbomen en een zwembad. De juf en ook de andere kinderen gingen ervan uit dat Hanif wellicht de opdracht niet goed begrepen had. Toen ze bleven doorvragen of hij ook werkelijk in alle drie de huizen woonde en hij ja bleef knikken dachten ze dat Hanif gewoon een erg rijkelijke fantasie had.

Hier zien we dat zowel de juf als de leerlingen in de klas onvoldoende alle sleutelcompetenties voor leren VOOR diversiteit inzetten. Zo hebben zowel de juf als de leerlingen een bevooroordeelde beeldvorming over het herkomstland van Hanif (sleutelcompetentie: onbevooroordeeldheid & non-discriminatie). Ze slagen er niet in om Hanif en Pakistan vanuit meerdere perspectieven te bekijken (sleutelcompetentie: multiperspectiviteit).

Na twee maanden vol zogenaamde fantasietekeningen en verhalen tijdens het kringgesprek besluit juf Silke om een sociaal tolk in de klas te halen op maandagmiddag om Hanif en Sofia meer mogelijkheden te bieden om te participeren en zich uit te drukken. Afwisselend komt elke week een tolk Russisch en een tolk Urdu. Hierdoor kunnen Hanif en Sofia naar hartenlust vertellen en worden ze ook overladen met vragen van hun klasgenoten. Hanif en Sofia zijn ook telkens heel erg trots wanneer hun taalgenoot de klas komt bezoeken. Uit de verhalen die vertaald worden door de tolk, blijkt dat Hanif vaak op reis ging naar zijn tante die in Zwitserland woont en dat hij afkomstig is uit

een familie die wortelt in adellijke kringen waardoor zijn ouders verschillende huizen bezitten in Pakistan. Zo bleek ook dat Hanifs ouders naar België waren verhuisd omdat ze beiden aan de slag konden als onderzoekers aan de universiteit.

Op dit kantelmoment maakt juf Silke wel gebruik van twee sleutelcompetenties voor leren VOOR diversiteit. Ze past vanuit haar flexibiliteit de opzet van het kringgesprek aan (sleutelcompetentie: flexibiliteit). Juf Silke gaat ook actief op zoek naar de expertise van buitenschoolse partners in het overbruggen van de taalkloven die ze ervaart in haar klas (sleutelcompetentie: dialoog & samenwerking). Zo slaagt ze er meteen ook in om samen met de leerlingen bepaalde vooroordelen weg te werken en meerdere perspectieven te verwerven op de meervoudige identiteiten van haar leerlingen.

Door gebruik te maken van de diensten van de sociaal tolk erkent en waardeert de juf de meertaligheid aanwezig in haar klas. Dit heeft directe effecten op het sociaal-emotioneel welbevinden van Sofia en Hanif. Ze voelen zich beter omdat ze zich tijdens deze momenten ten volle verstaanbaar kunnen maken tegenover hun juf en medeleerlingen. Maar daarnaast vormen deze momenten ook een gelegenheid voor het opbouwen van vriendschapsrelaties binnen de klas en het werken aan een positief klasklimaat. Een ander voordeel is dat het inzetten van het Urdu en Russisch in de klas de leeromgeving verbreedt, één van de didactische voorwaarden voor leren IN diversiteit. Het is goed mogelijk dat sommige ouders of collega's van juf Silke zouden opperen dat dit belemmerend is voor het Nederlands van Nederlandstalige kinderen. Maar ook dit is een mythe. Nederlandstalige kinderen die geconfronteerd worden met andere talen worden aangezet tot reflectie over de eigen taal. Zo kunnen ze spontaan of onder begeleiding ontdekken dat hun taal gelijkenissen of verschillen vertoont met andere talen. Het contact met andere talen draagt hierdoor bij aan het Nederlandstalige taalbewustzijn, de taalgevoeligheid en het metalinguïstisch bewustzijn van de klasgenoten van Hanif en Sofia.

Reflectievraag

Zie je nog andere mogelijkheden naast het werk met een sociaal tolk om de taalbarrière te overbruggen?

DIVA >> Leren VOOR diversiteit >> Flexibiliteit
DIVA >> Leren VOOR diversiteit >> Multiperspectiviteit
DIVA >> Taaldiversiteit >> Professionalisering >> Waarom taaldiversiteit?
DIVA >> Taaldiversiteit >> Professionalisering >> Ouders als partners in taaldiversiteit

DIVA – nog zoveel meer

Net zoals we het verhaal van Hanif als uitgangspunt nemen, kan DIVA ook gebruikt worden om vanuit andere casussen uit de praktijk te reflecteren op omgaan met diversiteit of een webquest te ontwikkelen. Voor wie niet onmiddellijk zelf inspiratie vindt, zijn er op DIVA nog een aantal andere webquests ontwikkeld. Elke webquest vertrekt vanuit een complexe, authentieke casus, waar niet meteen een kant-en-klare oplossing voor bestaat. Via gerichte vragen ana-

lyseert de gebruiker de casus. Hierbij worden bronnen aangereikt binnen DIVA, die een antwoord kunnen bieden op de deelvragen. Gebruikers kunnen er ook voor kiezen om meteen de theoretische achtergrondinformatie op DIVA te raadplegen. Dit kan in het luik *Professionalisering* binnen elk thema. Hier worden bovendien ook illustrerende filmfragmenten, praktijkvoorbeelden, links naar verdiepende literatuur en bronnen en oefeningen voorzien.

Gebruikers die meteen op een activerende wijze aan de slag willen gaan met collega-professionals of studenten, kunnen terecht in het luik *Aan de slag in de lerarenopleiding* binnen elk thema. Hier wordt een waaier aan inspirerende ideeën en werkvormen getoond.

Aan de slag in de klas biedt materialen aan om met het betreffende thema aan het werk te gaan met kinderen uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs. Naast het onderwijs kunnen deze materialen ook ingezet worden in andere opleidingscontexten.

In het luik *Aan de slag op school* wordt de vertaalslag gemaakt naar het beleidsvoerende niveau. Ook hier worden achtergrondinformatie, illustrerende praktijkvoorbeelden en links naar verdiepende literatuur en materialen voorzien.

Het ontrafelen van het menu en het samenbrengen van alle ingrediënten kan misschien wat denk- en zoekwerk vergen en het bijhouden van de klik- en speurwerk op de site. Pasklare antwoorden zijn er immers niet. Maar al snel zal duidelijk worden dat heel wat zaken samenhangen en alles steeds te herleiden is naar leren IN diversiteit en leren VOOR diversiteit en de basishouding om referentiekaders in vraag te stellen en met elkaar in dialoog te gaan.

DIVA kwam tot stand met middelen van het Innovatiefonds voor lerarenopleidingen van het Departement voor Onderwijs en Vorming. De ontwikkeling van DIVA gebeurde in een samenwerking tussen de Specifieke Lerarenopleiding van de Universiteit Gent, het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent, het Departement Lerarenopleiding van de Hogeschool Gent en de Specifieke Lerarenopleiding van het PCVO Het Perspectief.

Iris ROOSE, Eva VERSTRAETE & Piet VAN AVERMAET

Steunpunt Diversiteit & Leren
Sint-Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent

www.steunpuntdiversiteitleren.be
www.diversiteitactie.be

BIBLIOGRAFIE

- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving*. Een referentiekader. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden & L. Heylen (Red.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort. In Antrop-Gonzales, R. e.a., *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In D. De Coen e.a. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)* (pp. 1-48). Brussel: Politeia.

NOTEN

1. Een webquest (soms naar het Nederlands vertaald als webkwestie; in het Engels meestal WebQuest) is een activerende en interactieve lesvorm. Een webquest is een onderzoeksgerichte opdracht waarbij de informatie, in ieder geval voor een flink deel, afkomstig is uit bronnen op internet.

De macht van de vanzelfsprekendheid doorbreken

Aanbevelingen ter ondersteuning van het onderwijs- en arbeidskansenbeleid voor jonge allochtone vrouwen

Suzana KOELET, Ignace GLORIEUX & Ilse LAURIJSSSEN

In het boek 'Gekleurd door het leven' (Glorieux, Koelet & Laurijssen, 2011) volgen we aan de hand van het verhaal van Hadice, Emine, Sara, Samira, Rachida en Laila de hindernissen en kansen in de schoolloopbaan van Turkse en Marokkaanse meisjes en hun moeilijke aansluiting op de arbeidsmarkt. Het boek vormt het derde en laatste deel in een reeks waarin verslag wordt gemaakt van het onderzoek bij TOR (Vrije Universiteit Brussel) naar de onderwijs- en arbeidsloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen. 'Wit krijgt schrijft beter' en 'Zwart op Wit' brachten eerder al de problematische schoolloopbaan, arbeidsmarktintrede en -doorstroom van allochtone jongeren in kaart op basis van de kwantitatieve gegevens van 1.154 allochtone respondenten geboren in 1976, 1978 en 1980 uit het longitudinale SONAR-onderzoek (Duquet et al., 2006; Glorieux, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2009). Hierbij viel op hoe de meisjes van Turkse en Marokkaanse afkomst in het bijzonder moeilijkheden ondervonden om aansluiting te vinden op school en op de arbeidsmarkt.

De macht van de vanzelfsprekendheid

De schoolloopbaan van de Turkse en Marokkaanse meisjes wordt opvallend gekenmerkt door een laattijdige intrede in het secundair onderwijs (52% van de Turkse en 42% van de Noord-Afrikaanse meisjes begonnen het secundair pas na de leeftijd van 12 jaar t.o.v. 9% van de autochtone meisjes), een sterke oververtegenwoordiging in het beroepsonderwijs (in het derde jaar volgde nagenoeg 70% van de Turkse en 60% van de Noord-Afrikaanse meisjes een bso-opleiding t.o.v. 18% van de autochtone meisjes) en een beduidend lagere kans op het behalen van een diploma secundair onderwijs (bijna de helft van de Turkse en Noord-Afrikaanse meisjes behaalde geen diploma secundair onderwijs t.o.v. 10% van de autochtone meisjes). Na het schoolverlaten blijken ze bovendien oververtegenwoordigd in maatschappelijk kwetsbare posities, waarvan onder meer hun initieel langere werkloosheidsduur getuigt en, eens ze aan het werk zijn, hun beperktere loonprogressie.

Het boek 'Gekleurd door het leven' analyseert aan de hand van enkele diepte-interviews met Turkse en Marokkaanse vrouwen die hebben deelgenomen aan het SONAR-onderzoek de achterliggende mechanismen van sociale achterstelling, uitsluiting en discriminatie die hebben bijgedragen tot deze reproductie van ongelijkheid in onderwijs- en arbeidsloopbanen. De verhalen in het boek illustreren hoe de percepties, kennis en preferenties van de allochtone meisjes, maar ook deze van hun omgeving, ertoe hebben geleid dat ze zich nog maar weinig vragen stellen bij hun positie. Ze accepteren hun situatie en leggen zich erbij neer. Ze zijn ervan overtuigd geraakt dat de situatie zoals die nu is natuurlijk en onveranderbaar is en kunnen zich doorgaans geen al-

ternatief meer voorstellen (Lukes, 1974: 24). In hun interacties met familie en vrienden uit de eigen herkomstgroep, met autochtone medeleerlingen, leerkrachten, collega's en met officiële instanties, lijkt het herkenbare pad bovendien telkens te worden bevestigd. Dit mechanisme noemt Komter (1991) *de macht van de vanzelfsprekendheid* en het bleek eerder ook al cruciaal in het onderzoek rond de keuzes van allochtone vrouwen in Nederland (Pels & de Gruijter, 2006).

In deze bijdrage gaan we niet dieper in op de onderzoeksbevindingen uit het boek, maar wel op de lessen die eruit kunnen getrokken worden. In wat volgt bespreken we kort vijf aandachtspunten voor een beleid ter bevordering van de onderwijsloopbanen en de kansen van meisjes en vrouwen van Turkse en Noord-Afrikaanse origine op de arbeidsmarkt.

Hoe vroeger, hoe beter

Zowel uit de diepte-interviews met jonge allochtone vrouwen als uit de statistische analyses m.b.t. allochtone jongeren blijkt dat reeds erg vroeg in de school- en arbeidsloopbaan van meisjes van Turkse en Marokkaanse herkomst de kaarten worden geschud. Vroege beslissingen, vroege ervaringen hebben vaak erg grote gevolgen op lange termijn. Het is dan ook cruciaal dat het beleid allereerst inzet op een goede start voor deze jongeren, zowel in het onderwijs als bij hun intrede op de arbeidsmarkt. In dit opzicht komen enkele concrete aandachtspunten uit het boek naar voren. Zo is het belangrijk om reeds vroeg in de schoolloopbaan de taalvaardigheden te versterken van de meisjes die er nu niet in slagen hun meertaligheid als troef uit te spelen op de arbeidsmarkt omdat hun Nederlands onvoldoende op peil staat. Ook

het opdoen van arbeidsmarktervaring tijdens het secundair onderwijs aan de hand van stages, vakantiewerk, enz. kan de aansluiting tussen school en arbeidsmarkt versterken, niet alleen omdat het kan helpen om na school een betere start te maken op de arbeidsmarkt, maar ook omdat vooral lager opgeleide meisjes van Turkse en Marokkaanse herkomst al erg vroeg na de schoolloopbaan starten met gezinsvorming. Vooral de vrouwen die op dat moment een positieve werkervaring achter de rug hebben, kiezen voor de combinatie van betaalde arbeid en gezin. Omdat huwelijk en gezinsvorming gemiddeld erg snel komen bij deze groep, is het zeer belangrijk om maximaal in te zetten op dit eerste contact met de arbeidsmarkt.

En nadien ben ik dus getrouwd

“Mijn gesprek was heel goed geweest en zo. En nadien zeiden ze van ‘we zullen u contacteren’. Maar van school wist ik wel dat ze nooit belden en dat wij dus achter hen aan moesten zitten en zo. En ja: de vacature was dus gevuld. Ik zeg: ja dat kan hé, dat de vacature gevuld is. En een paar weken later ga ik weer naar de VDAB, opnieuw de vacatures doornemen en zo, en zelfs maanden nadien was die vacature nog altijd open. Toen dacht ik van: is dat nog steeds zo? Het uiterlijk is altijd het belangrijkste, dus niemand kijkt eigenlijk naar de kwaliteiten en zo? En nadien ben ik dus getrouwd en heb ik mijn eerste kind gekregen.”

Emine, diploma secundair onderwijs (tso)

Daarnaast is het van belang dat de jonge Turkse en Marokkaanse meisjes die hun eerste stappen zetten op de arbeidsmarkt ook vrij snel positieve ervaringen opdoen. Het uitwerken van een ‘mentoring’-programma, waarbij jongvolwassen vrouwen van Turkse en Marokkaanse herkomst na schoolverlaten gelinkt worden aan autochtone vrouwen met min of meer dezelfde opleiding, zou kunnen helpen om, onder meer door het gebruik van netwerken, een aantal obstakels aan het begin van de arbeidloopbaan te overwinnen. Dergelijke ‘mentoring’-programma’s voor nieuwkomers bestaan bijvoorbeeld al in Denemarken (KVinfo), Canada (The Mentoring Partnership) en Zwitserland (Duo-Accompagnement de femme à femme).

Kansen open laten

Naast een goede start illustreert het boek ten tweede ook de nood aan meer dynamische onderwijs- en arbeidstrajecten die minder gedetermineerd zijn door vroege beslissingen. Het is moeilijk te aanvaarden dat voor wie niet vroeg genoeg instapt in een bepaald traject, de kans voor goed verkeken is (en dat hij of zij daar de rest van zijn of haar leven op aangesproken wordt). Er moeten voldoende bruggen gecreëerd worden tussen de verschillende trajecten, die het toelaten om op elk moment vroegere beslissingen te herzien en langszij in te stromen. Zo pleiten de onderzoeksresultaten voor een voorbereidend jaar hoger onderwijs voor de jongeren die de opgelopen achterstand in het secundair, door bijvoorbeeld de gevolgde onderwijsvorm, willen inhalen om de overgang naar het tertiair onderwijs succesvol te maken.

Na de schoolloopbaan kan voorts meer ingezet worden op levenslang leren voor vrouwen van Turkse en Marokkaanse herkomst die het gevoel hebben niet hun volledige potentieel gerealiseerd te hebben op school. Het op peil houden van vakkennis is hier een wezenlijk bestanddeel van. De getuigenissen tonen ook aan dat de herintrede op de arbeidsmarkt van moeders van Turkse en Marokkaanse herkomst met oudere kinderen meer moet gefaciliteerd worden. Er is nood aan concrete hulp in de zoektocht naar kinderopvang voor deze groep (zie verder).

Bewustmaking

Vermits een aantal beslissingen in het school- en arbeidstraject zo bepalend zijn, is het essentieel dat de meisjes van Turkse en Marokkaanse herkomst meer bewust gemaakt worden van de sociale ordeningsprincipes (gender, etniciteit, klasse) die hun beslissingen beïnvloeden, zodat ze hun potentieel ten volle kunnen realiseren. Op dit ogenblik beheersen ‘vanzelfsprekendheden’ nog te vaak hun traject. Omdat hun ouders vaak geen of moeilijk richting (kunnen) geven bij de planning van de onderwijsloopbaan van hun dochters, is een meer intensieve en persoonlijke leerlingbegeleiding nodig bij de onderwijskeuzes van de meisjes, ter compensatie van de verantwoordelijkheidszin en rijpheid die van hen op zo jonge leeftijd al verwacht wordt (zowel door CLB’s als leerkrachten). Er is nood aan meer aandacht voor de motivatie voor bepaalde keuzes (studierichting, onderwijsvorm, zittenblijven...) en aan een goede vertaalslag van de gevolgen van deze keuzes voor de verdere school- en arbeidloopbaan, zowel naar de meisjes als naar hun ouders toe. Ouders dienen daarbij overtuigd te worden van het belang van een weloverwogen beslissing. Meer nog dan hen betrokken te maken bij de school, is het belangrijk om hen vertrouwd te maken met de school. De ouders zijn immers eerder *onderwijs-vreemd* dan *onderwijs-vijandig* (Sørensen, 2007: 36), in de zin dat ze vaak geen studie-achtergrond/ervaring hebben.

Anders dan in Marokko

“Mijn ouders konden niet zo veel steunen. Ah ja ze wilden wel, maar omdat ze de taal niet zo heel gemakkelijk beheersen en de studie - het onderwijs in België is helemaal anders dan in Marokko - konden ze niet echt veel mee... konden ze niet helpen.”

Laila, diploma secundair onderwijs (bso) & sociale promotie

Verder kunnen allochtone jongeren op school ook meer bewust gemaakt worden van hoe cultuurgebonden opvattingen rond bescheidenheid en respect contraproductief kunnen werken tijdens sollicitatiegesprekken. Anderzijds is het raadzaam hen beter te informeren over de rechten en plichten (cf. sociale zekerheid en systeem van werkloosheid) die het hen mogelijk maken burgerlijke verantwoordelijkheid op te nemen na het schoolverlaten. De school kan wijzen op het potentieel van knelpuntberoepen (zoals leerkracht, verpleegkundige) die een goede combinatie van arbeid en gezin mogelijk maken. Om van het vanzelfsprekende traject af te kunnen stappen en andere mogelijkheden te ‘zien’ is het tevens belangrijk dat de meisjes geconfronteerd worden met andere trajecten en verwachtingen. Dit kan onder meer door een goede sociale mix in scholen en buurten of door het aanbieden van voorbeelden en rolmodellen waaraan de meisjes zich kunnen spiegelen.

Go with the flow

“En dan hoor je van leerkrachten: jij kunt dat [universitaire studies], want je gaat ook meer verdienen en dit en dat. [...] Die [de andere leerlingen] gingen ook allemaal verder studeren hè. Ja, ja, ja tuurlijk hè. Dus dat was logisch dat je na een aso... want met een aso-diploma zijt ge op zich niet veel hè? Dus ging iedereen verder studeren en ik hoorde daar ook bij. Zo ‘go with the flow.’”

Rachida, universitair diploma

We bevelen ook aan om de vrouwen van Turkse en Marokkaanse herkomst te helpen in hun zoektocht naar het behoud van een eigen culturele identiteit bij arbeidsmarktparticipatie, een rol mede weggelegd voor de allochtone vrouwenverenigingen. Bewustmaking eindigt

m.a.w. niet na de school. Ook het debat over de takenverdeling in het gezin binnen de Turkse en Marokkaanse gemeenschap kan verder worden gestimuleerd. Als men de vrouwen wil activeren op de arbeidsmarkt dient men hen tevens meer bewust te maken van de niet-financiële voordelen van werk, zoals waardering en autonomie. De onderzoeksresultaten laten echter zien dat het niet altijd de traditionaliteit in de eigen omgeving is die de belangrijkste hinderpaal vormt voor de arbeidsmarktparticipatie van deze vrouwen, maar ook de perceptie vanuit de ruimere omgeving m.b.t. werkende allochtone vrouwen. Bewustmaking richt zich daarom bij voorkeur ook tot de autochtone populatie, niet in het minst autochtone werkgevers en werknemers.

Reële kansen creëren

Teleurstellingen op school en bij de intrede op de arbeidsmarkt doen de meisjes/vrouwen van Turkse of Marokkaanse herkomst gemakkelijk teruggrijpen naar het klassieke traject dat vertrouwd is, zonder de gevolgen ervan goed te kunnen inschatten. Tegelijk met het ontwikkelen van dit bewustzijn is het daarom essentieel dat ook de mogelijkheden aangeboden worden om eigen keuzes te realiseren. Wordt enkel een schijnbare keuzevrijheid gerealiseerd, dan kan dit leiden tot een grotere resignatie vanwege de vrouwen zelf en een grotere stigmatisering vanuit de ruimere gemeenschap. Ook in dit opzicht is verbetering mogelijk zo blijkt uit de onderzoeksbevindingen, opdat onder meer een beschikbaar, bereikbaar en kwalitatief scholenaanbod verzekerd is voor iedere leerling met keuze uit verschillende onderwijsvormen. Ouders en leerlingen dienen ook voldoende geïnformeerd te worden over het aanbod in de buurt. De praktische hindernissen die een gepaste studie- of schoolkeuze in de weg staan (bv. capaciteitsproblemen in scholen, afstand...) moeten worden weggenomen en een objectieve leerlingenbegeleiding door CLB's en leerkrachten dient te worden verzekerd.

Een school die dichtbij is

“Wij woonden tot '87 in X en toen was er bij ons in de buurt een middelbare school, maar dat was enkel beroeps en tso. Ja, en ons ouders... In de tijd het criterium om iemand naar een school te sturen – bij ons – dat was niet ‘wat zijn daar de mogelijke opleidingen’, want daar weten ze heel weinig van. Dat was eigenlijk ‘een school die dichtbij is’, ongeacht wat voor richtingen ze daar hebben. En voor mij zijn we eigenlijk op het goede moment verhuisd, net voordat ik naar het middelbaar moest. Anders had ik tso of bso gedaan. Terwijl dat ik toch wel nu, allez, bewezen heb dat ik aso ook aankon.”

Rachida, universitaire studies

Na de schoolloopbaan is het belangrijk dat de jonge vrouwen die op zoek gaan naar respect en autonomie op de arbeidsmarkt ook ‘echte’ jobs of ‘echte’ doorgroei mogelijkheden worden aangeboden. Een minimale mate van werkzekerheid is daarbij nodig, zeker gezien het belang dat deze vrouwen hechten aan een goede combinatie van arbeid en gezin in de zoektocht naar een baan. Omwille van dit laatste zal een beleid onvoldoende resultaat boeken zolang het zich eenzijdig blijft richten op de arbeidsdeelname van de vrouwen en een meer gelijke verdeling van de zorg in het gezin hoogstens als middel daartoe ziet (Pels 2006: 157). De resultaten uit het boek pleiten ook voor meer kinderopvang met minder wachtlijsten, zodat de kinderopvang niet langer enkel beschikbaar is voor vrouwen die voldoen aan het normatieve levenslooppatroon in de zin dat ze eerst werken voor ze een gezin starten. Herintreders worden in het huidige systeem ontmoedigd.

‘Moest ik dan vorig jaar een afspraak maken voor vandaag?’

“Ja, ik heb gebeld. Ik vroeg van ‘Ik ga werken mevrouw, ik heb dus kinderopvang nodig’. En haar antwoord was: ‘ik ben vol tot volgend jaar november’. Ik dacht bij mezelf ‘moest ik dan vorig jaar een afspraak maken voor vandaag?’ Toen ben ik eigenlijk gestopt met verder zoeken. Dat is waarschijnlijk hetzelfde overal. Iedereen zit bomvol.”

Emine, diploma secundair onderwijs (tso)

Omwille van het specifieke levenslooppatroon en arbeidsstatuut bij heel wat Turkse en Marokkaanse vrouwen (vaak gekenmerkt door korte contracten, flexibel werk) is er eveneens nood aan meer flexibele kinderopvang (bv. systeem van beperkt aantal plaatsen voor kortverblijf in crèches). Daarnaast moet het beleid maximaal blijven inzetten op het wegwerken van discriminatie op de arbeidsmarkt en op het creëren van meer respect voor werk, ook laagopgeleid werk (bv. poetsvrouw). De participatie aan werk kan verder gestimuleerd worden door de werkloosheidsval bij deeltijds werk verder weg te werken. Tegelijk is er echter ook onderzoek nodig naar de boodschap die de overheid overbrengt via het huidige systeem van werkloosheidsuitkeringen en hoe die kan aangepast worden.

Later kiezen

Op erg jonge leeftijd kan men niet veel verwachten van de bewustmakingsstrategie en moet men zich de vraag stellen of het nut heeft om van jongeren/kinderen te verwachten dat ze voldoende rijp zijn om een weloverwogen keuze te maken. Een keuze met betrekking tot het schooltraject wordt idealiter genomen op basis van enerzijds de overweging van de eigen mogelijkheden en interesses en anderzijds het inzicht in de bestaande studiemogelijkheden en voor- en nadelen daarvan (Sørensen, 2007: 32). Uit onze analyses blijkt dat deze voorwaarden vaak niet vervuld zijn bij de meisjes van Turkse en Marokkaanse herkomst. Daarom pleiten we ten slotte ook voor een ander onderwijstraject waarbij de cruciale keuzemomenten worden verlaet. In die zin ondersteunen onze bevindingen het pleidooi tegen een te strakke en vroege indeling in onderwijsvormen (cf. Masterplan hervorming secundair onderwijs van Vlaams minister Pascal Smet).

Suzana KOELET, Ignace GLORIEUX & Ilse LAURIJSSSEN

skoelet@vub.ac.be

ignace.glorieux@vub.ac.be

ilse.laurijsen@vub.ac.be

BIBLIOGRAFIE

- Duquet, N., I. Glorieux, I. Laurijsen & Y. Van Dorsselaer (2006), 'Wit krijgt schrijft beter: Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld.' Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Glorieux, I., S. Koelet & I. Laurijsen (2011), 'Gekleurd door het leven: Getuigenissen van jonge Turkse en Marokkaanse vrouwen over hun schooljaren en eerste ervaringen op de arbeidsmarkt.' Antwerpen: Garant.
- Glorieux, I., I. Laurijsen & Y. Van Dorsselaer (2009), 'Zwart op wit. De intrede van allochtonen op de arbeidsmarkt.' Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Komter, A. (1991), 'Hidden power in marriage.' *Gender & Society*, 3(2): 187-216.
- Lukes, S. (1974), 'Power. A radical view.' London, Macmillan Press.
- Pels T. & M. de Grujter (red.) (2006), 'Emancipatie van de tweede generatie: Keuzen en kansen in de levensloop van jonge moeders van Marokkaanse en Turkse afkomst.' Assen: Van Gorcum.
- Rekenhof (2008), 'Gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement.' Brussel: Rekenhof.
- Sørensen, B.W. (2007), 'Ethnicity, Gender and Educational Choice: Illustrations from an interview-based project conducted in Denmark.' In: B. Poggio (red.), *The social construction of gender and ethnicity in youth migrants' experiences*. Research Report of the CHOICES project, Trento.

STUDENT & ARBEID IN VLAANDEREN

Een kennismaking

Hilde WYNEN

Van januari 2012 tot eind juni 2013 liep bij de Dienst Beroepsopleiding van het departement Onderwijs & Vorming het ESF-project OPTIE VAK.WERK. De projectverantwoordelijken verdiepten zich in de wereld van de studentenarbeid en spitsten zich hierbij toe op een specifieke doelgroep: jongeren uit het secundair onderwijs vanaf 15 jaar, in Vlaanderen de leeftijd waarop je wettelijk gezien mag starten met een studentenjob. Aangezien er heel wat vragen rezen, maar tegelijk al snel bleek dat er amper informatie rond het thema beschikbaar was, lanceerden de trekkers van het project twee enquêtes: één gericht aan de jongeren zelf en een andere op maat van de werkgevers. In dit artikel leest u ondermeer de bevindingen uit deze bevestigingen en enkele concrete ervaringen vanuit het ESF-project. Daarnaast geven we u enkele interessante conclusies uit de Student Employment Survey van de HUB¹ en bekijken we studentenarbeid ook eens door de competentiebril.

Jobstudenten, wie zijn zij? Waar werken zij?

Tussen april en juni 2012 kregen onze Vlaamse jongeren tussen 15 en 21 jaar uit het aso, tso en bso én onze Vlaamse werkgevers de kans hun mening te geven rond een aantal thema's, verbonden aan studentenarbeid en competentieverwerving. Dit gebeurde aan de hand van twee online-enquêtes, waaraan in totaal 2839 jongeren en 188 werkgevers deelnamen. Voor alle duidelijkheid: onder 'studentenarbeid' verstaan we in deze context 'alle vormen van betaalde arbeid die jongeren verrichten naast hun studie'.

In totaal gaf 67% van de ondervraagde jongeren aan in het jaar 2011 een studentenjob te hebben uitgeoefend. 61% werkte tijdens de schoolvakanties. Van de aso'ers die deelnamen, werkte de helft, daar waar voor de tso'ers en bso'ers dit cijfer nog hoger lag, met een lichte 'voorsprong' voor de jongeren uit het bso. De horeca en de detailhandel blijken de belangrijkste sectoren van tewerkstelling te zijn. Samen met huishoudelijke taken zoals babysitten, tuinonderhoud en poetsen zorgen deze drie groepen voor zes op de tien studentenbanen.

De SES van de HUB leidde tot vergelijkbare conclusies en biedt bovendien een kijk op de verschillen in participatie naar geslacht, leeftijd, schoolse prestaties en afkomst. Jongens en meisjes werken ongeveer even vaak, maar meisjes doen dit meer tijdens het schooljaar en dan vooral in onregelmatige baantjes zoals babysitten. Wanneer we het hebben over het leeftijdseffect, zien we echter wél grote verschillen: min-vijftienjarigen participeren met 31% het minst, scholieren ouder dan 17 jaar behalen een percentage van 82%. Dit leeftijdseffect geldt bovendien enkel voor vakantiewerk en regelmatige jobs tijdens het schooljaar, want occasionele jobs blijken meer een instapbaan voor erg jonge adolescenten. Hier neemt de participatie niet toe met de leeftijd.

Een vraag die vaak wordt gesteld, is die naar de negatieve invloed van studentenarbeid. Zo zou er volgens het Ierse onderzoek van McCoy & Smyth uit 2007 bewijs zijn dat studentenbanen kunnen leiden tot mindere schoolse prestaties en vroegtijdig schoolverlaten; volgens Derous & Ryan (2008) tot lagere scores op welzijn en volgens Paternoster, Bushway, Brame & Apel (2003) en Wu, Schlenger, & Galvin (2003) ook tot grotere kansen op afwijkend gedrag. De onderzoekers van de HUB draaiden de vraagstelling om en vroegen zich af in welke mate de schoolse prestaties van het voorgaande schooljaar de participatie aan studentenarbeid voorspellen. Er bleek een zekere negatieve samenhang: scholieren met lage uitslagen in het voorgaande schooljaar werken vaker, en de betere presteerders werken minder vaak.

Wanneer we het hebben over de socio-economische en etnische achtergrond van de jobstudenten, vermoeden de meesten onder ons dat jongeren uit etnische minderheden – zeker zij die ook een lagere socio-economische positie hebben – minder participeren aan studentenarbeid én dat deze jongeren vaak de minder kwalitatieve (lees ook de minderbetaalde) jobs krijgen. Volgens de SES lijkt het er inderdaad op dat jongeren van Turkse of Marokkaanse afkomst minder vaak een bijbaantje hebben, ook al noemen de onderzoekers dit verschil hoogstens randsignificant. Vooral vakantiejobs worden door deze groep jongeren minder uitgeoefend, wat te maken kan hebben met het doorbrengen van de zomermaanden in Turkije of Marokko. Volgens de enquête van de Dienst Beroepsopleiding oefenen kinderen van werkende ouders vaker een studentenjob uit en heeft het opleidingsniveau van de ouders geen bepalende invloed op de participatie aan studentenarbeid. Een opvallende vaststelling van de HUB was echter wél dat kinderen van vaders die actief zijn in de landbouwsector zelf ook vaak deeltijds werken, wat erop zou kunnen wijzen dat netwerkeffecten een rol spelen in het vinden van een studentenjob.

Studentenarbeid, hoe begin ik daaraan?

Ouders, vrienden en kennissen blijken effectief het belangrijkste kanaal te zijn bij de zoektocht naar een studentenjob. Jongeren zijn zich niet altijd bewust van het belang en het nut van hun persoonlijke netwerk. Onder het motto 'Beter geen profiel dan een besmeurd profiel' moedigen wij vanuit het project OPTIE VAK.WERK jongeren aan om meer aandacht te besteden aan hun profiel op allerlei sociale netwerksites, zoals Facebook, Netlog, Twitter en LinkedIn. Wij wijzen hen erop dat volgens de statistieken twee op de drie werkgevers de onlineprofielen van hun sollicitanten bekijken.



Opvallend is dat bij scholieren uit het bso de school een meer prominente rol inneemt als kanaal bij het zoeken naar een studentenjob, dit in tegenstelling tot jongeren uit het aso en tso. Ook werd opgetekend dat het opleidingsniveau van de ouders geen significante invloed heeft op de kanalen voor het vinden van een studentenjob. Over interimkantoren zijn heel wat jongeren niet opgetogen. De meest gehoorde klachten zijn vacatures die in de etalage worden aangekondigd, maar in de realiteit vaak niet blijken te bestaan of al lang zijn ingevuld, jongeren die gevraagd worden om ellenlange vragenlijsten in te vullen, maar die achteraf nooit concrete jobaanbiedingen krijgen en de aanpak van de medewerkers van deze kantoren die in veel gevallen niet vriendelijk overkomt.

Moeder, waarom werken wij?

Op nummer één – met niet minder dan 70% - staat wat de meeste ouders graag horen: jongeren werken vooral omdat zij willen sparen. Op de tweede plaats komt met 36% de drang naar het opdoen van extra ervaring, waarbij het opvalt dat vooral aso'ers dit als een sterke motivatie beschouwen. Vooral aso'ers zien een studentenjob als een mooie aanvulling van hun cv. Voor de volledige groep van respondenten is deze meerwaarde voor het cv trouwens de derde grote reden voor het zoeken naar een studentenjob. Een kleine groep van 6% gaf aan dat zij door hun ouders verplicht werden om te werken, terwijl 7% het geld nodig heeft om verdere studies te kunnen financieren.

Waarom jongeren een welbepaalde job kiezen? Ongeacht hun leeftijd blijkt het loon hier de belangrijkste drijfveer. Andere criteria die in overweging worden genomen, zijn vooral de werksfeer en de jobinhoud. Wat het loon betreft, kunnen we nog toevoegen dat de meerderheid van de scholieren tussen de 8 en 11 euro per uur verdient. Of het hier om al dan niet officiële bedragen gaat, werd niet expliciet bevraagd.

Ervaren jongeren hun studentenjob als positief?

De meerderheid van de scholieren is tevreden en zou dezelfde job het volgende jaar opnieuw willen doen. 80% van de ondervraagden gaf aan dat zij tevreden waren over de taken die werden opgelegd en dat de takenlast niet te zwaar was. Over het algemeen werden de jobverwachtingen ingelost, wat toch wel goed nieuws is. Wanneer we het echter hebben over de toekomst en willen weten of jongeren

overwogen een vaste baan te zoeken binnen de sector van hun studentenjob zijn de meningen verdeeld: slechts 20% overweegt deze optie. Hier speelt waarschijnlijk het verband tussen studierichting en studentenjob: slechts 15% oefent een studentenjob uit die aansluit bij de gevolgde studierichting.

Ook het leereffect van studentenarbeid is een belangrijke factor. Slechts de helft van de jongeren heeft het gevoel dat ze iets hebben bijgeleerd. Toch blijkt onze jeugd realistisch ingesteld, want meer dan wat ze effectief aangeboden kregen, hadden onze jongeren ook niet verwacht. Aso'ers gaven minder vaak aan dat ze iets hadden bijgeleerd, wat waarschijnlijk te maken heeft met een

baan die totaal niet aansluit bij de gevolgde opleiding. Vaktechnische kennis hebben de meeste jongeren naar eigen zeggen wél opgedaan. Dit geldt dan vooral voor jongeren uit het tso en bso, die meestal een studentenjob kiezen die aansluit bij hun opleiding. Wat de sociale vaardigheden betreft, komt studentenarbeid als een ideale leerschool voor de dag en is het duidelijk dat de eerste kennismaking met de arbeidsmarkt een enorme impact heeft: zowel op het gebied van efficiëntie, doorzettingsvermogen, omgang met regels, stressbestendigheid, planning en organisatie, resultaatgerichtheid, veiligheid en respect voor materiaal, verzorgd voorkomen, zorgvuldigheid en nauwkeurigheid valt duidelijk heel wat te leren tijdens een studentenjob!

Is het jobstudentengras echt zo groen?

Over het algemeen is het studentenarbeidverhaal er één van veel ups en weinig downs. Jongeren krijgen de gelegenheid een centje te verdienen, ze leren tegelijk heel wat bij en bovendien blijven de negatieve effecten blijkbaar heel beperkt. Geen enkele Vlaamse studie toont (voorlopig) aan dat de schoolresultaten eronder lijden of dat jongeren er de school vroegtijdig door of voor verlaten. Toch moeten we ons bewust blijven van enkele mogelijke valkuilen. Sinds de wijziging in de wetgeving op 1 januari 2012 kunnen jongeren 50 dagen per jaar werken tegen een uitzonderlijk gunstig RSZ-tarief. Het risico bestaat dat jonge werknemers zich blindstaren op het hoge loon dat zij verdienen en dat de lokroep vanuit het werkveld verleidelijker begint te klinken dan die van de schoolbel. Jongeren zijn er zich niet altijd van bewust dat 'gewone' arbeid veel zwaarder belast wordt en reageren dan ook teleurgesteld wanneer zij hun eerste 'echte' loon ontvangen. Tegelijk zijn voor de werkgevers jobstudenten bijzonder goedkope werkkrachten, die je kan optrommelen wanneer jouw nood het hoogst is en die je op andere momenten koudweg negeert. Sommigen zijn van oordeel dat jobstudenten omwille van dit gunstig statuut een bedreiging vormen voor de alsmaar grotere groep laaggeschoolde werkzoekenden.

Ook ouders van werkende kinderen lopen gevaar. Zo zijn ze zich vaak niet bewust van het risico op het verlies van of zelfs het moeten terugstorten van kindergeld wanneer hun kind een bepaalde inkomensgrens overschrijdt. In het verleden heeft dit tot hachelijke situaties geleid, die vermeden kunnen worden door betere informatiecampagnes. Hetzelfde geldt trouwens voor verrassingen op de belastingbrief van zowel de jongere zelf als zijn ouders wanneer men bepaalde maxima niet respecteert.

Zowel de webapplicatie van de RSZ, Student@work, als JobCalc, een applicatie ontwikkeld door Xerius, zijn handige hulpmiddelen om het systeem te monitoren en ontgoochelingen te vermijden. Zeker het bekijken én gebruiken waard!

Studentenarbeid en het competentieverhaal

Naast de schoolomgeving zijn er heel wat informele of non-formele contexten waarbinnen jongeren competenties kunnen verwerven. Studentenarbeid is één van die voorbeelden en biedt mogelijkheden om zowel beroepsgebonden competenties als sociale skills te verwerven. In sommige landen gaat men anders om met het (h) erkennen en valideren, of zelfs certificeren, van dit soort vaardigheden. Zo is er het Nederlandse verhaal van de boerenzoon die op zijn zestiende al heel wat ervaring had opgedaan in het bedrijf van zijn ouders en die daardoor bij de start van zijn beroepsopleiding een aantal vrijstellingen kreeg. Waarom nog eens alles opnieuw aanleren? Waarom niet inzetten op méér en extra competenties? Of het onderwijssysteem in Vlaanderen op deze aanpak is afgestemd? Neen, dat denken we niet. Of althans voorlopig niet. Eens de Vlaamse Kwalificatie Structuur van toepassing zal zijn, en van zodra we nog wat stappen hebben gezet in het domein van EVC's (erkenning verworven competenties), zullen zich waarschijnlijk opportuniteiten aanbieden. Ook competenties die jongeren verwerven tijdens vrijwilligerswerk bijvoorbeeld maken dan in de toekomst meer kans op erkenning. De respondenten die deelnamen aan de enquête van de Dienst Beroepsopleiding lieten duidelijk verstaan dat zij extra gemotiveerd zouden zijn om een studentenjob te zoeken indien zij zeker zouden weten dat ze hiervoor een attest of certificaat zouden krijgen of als ze tijdens hun verdere studieloopbaan trajectverkortingen (vrijstellingen) zouden krijgen dankzij de ervaring die ze opdoen tijdens studentenjobs. De werkgevers van hun kant gaven aan dat zij voorlopig bij aanwervingen weinig rekening houden met certificaten of portfolio's en dat zij het nut van attesten niet hoog inschatten. Tegelijk toont toch iets meer dan de helft zich bereid om een attest af te leveren dat de sociale vaardigheden en de vakgebonden competenties van de jongere bevestigt. In de huidige situatie waarin werkgevers het steeds moeilijker vinden om de juiste kandidaat voor de aangeboden job te vinden, wordt steeds minder naar diploma's gekeken en steeds meer naar de competenties van de sollicitant. Elders verworven competenties worden in de toekomst dan ook enkel belangrijker voor alle betrokken partijen.

mytalent@work, Attest van Verworven Competenties

Uit alle feedback en verhalen die tijdens het project OPTIE VAK.WERK naar voor kwamen, bleek duidelijk dat onze jongeren zich meestal totaal onbewust zijn van de vaardigheden die belangrijk en zelfs noodzakelijk zijn op de arbeidsmarkt. Nochtans is een studentenjob meestal de allereerste kennismaking met het werkveld en zou dit moment een succeservaring moeten zijn. Door de ontwikkeling van een (zelf)reflectietool kwamen we tegemoet aan de behoeftes van zowel de jobstudenten als de werkgevers. De tool werd mytalent@work gedoopt en omvat enerzijds het instrument zelf en anderzijds de handleiding, beide beschikbaar in vier talen (Nederlands, Frans, Engels en Duits). De tool is een (zelf)evaluatie-instrument dat in de eerste plaats feedback geeft over 11 arbeidsgerelateerde sociale vaardigheden, zoals doorzetten en zelfstandigheid. Daarnaast

wordt er aandacht besteed aan verworven vaktechnische competenties én aan talenten. Neem gerust een kijkje op www.ond.vlaanderen.be/dbo

mytalent@work is niet enkel geschikt voor jobstudenten, maar ook voor stagiairs en startbaners. Als leerkracht of trajectbegeleider kan u de tool eveneens gebruiken om bijvoorbeeld na een projectweek een reflectie- of evaluatiemoment in te lassen. De tool vormt tevens een handvat om het thema arbeidsmarkt in te leiden.

In de zomer van 2013 werd mytalent@work alvast getest door bijna 700 jobstudenten bij de Stad Antwerpen en ongeveer 35 bij het Ministerie van Onderwijs. Bij publicatie van dit artikel was er nog geen officiële feedback beschikbaar, maar de eerste informele reacties zijn in alle geval veelbelovend!

Hilde WYNEN

Dienst Beroepsopleiding
Departement Onderwijs & Vorming
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
hilde.wynen@ond.vlaanderen.be
www.ond.vlaanderen.be/dbo

REFERENTIES

- Deros, Eva, & Ryan, Ann Marie. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 118-131.
- McCoy, Selina, & Smyth, Emer. (2007). So much to do, so little time: part-time employment among secondary students in Ireland. *Work, employment & society*, 21(2), 227-246.
- Paternoster, Raymond, Bushway, Shawn D., Brame, Robert, & Apel, Robert. (2003). The effect of teenage employment on delinquency and problem behaviors. *Social Forces*, 82(1), 297-335.

NOTEN

1. Student Employment Survey (Adriaenssens Stef, Verhaest Dieter, Van den Broeck Anja, Proost Karin & Berings Dries. De miskende arbeidsmarkt? Toegang en kenmerken van deeltijds werk door Vlaamse scholieren. In HUB (Ed.), HUB Research Papers (Vol. 48, pp. 39).

Thuistalen in de Vlaamse basisschool: een hefboom voor het leren?¹

Sven SIERENS, Griet RAMAUT en Piet VAN AVERMAET

Al enkele decennia worden de leerlingenpopulaties van Vlaamse basisscholen almaar taaldiverser. De meeste scholen kiezen ervoor kinderen met andere thuistalen onder te dompelen in een taalbad Nederlands en vaak ook alleen het Nederlands op school toe te laten. Het Gentse project 'Thuis taal in onderwijs' (2008-2013) was een nieuw experiment om thuistalen in te sluiten op school en strategieën uit te proberen in het constructief omgaan met meertaligheid. Dit artikel is een beknopte samenvatting van de resultaten van het evaluatieonderzoek.²

Taaldiversiteit in Vlaamse scholen

Als we om ons heen kijken, kunnen we niet anders dan vaststellen dat onze samenleving zeer divers en veeltalig is. In de Vlaamse steden zijn andere talen dan het Nederlands alom aanwezig op straat, in de winkel, op de werkvloer ... Steeds meer kinderen groeien op in een gezin waar meer dan één taal wordt gesproken en gebruiken dagelijks verscheidene talen en taalvariëteiten. Ook op de Vlaamse schoolbanken is meertaligheid een feit wanneer we naar de achtergrond van veel leerlingen kijken. De 'taalbagage' die veel kinderen met zich meedragen is gevarieerd. Daartegenover staat de steeds luider klinkende roep om boven alles in te zetten op de kennis van het Nederlands, doordat het Nederlands de exclusieve instructietaal is in het Vlaamse onderwijs en als de belangrijkste hefboom wordt beschouwd voor maatschappelijke integratie.

De vraag rijst dan ook hoe het onderwijs met die meertalige werkelijkheid kan omgaan. Is het wenselijk dat scholen rekening houden met het meertalige repertoire dat aanwezig is onder de leerlingen? Kunnen leerkrachten de veelvoudige 'taalbagage' van kinderen benutten in het leerproces? De meeste scholen en leerkrachten vinden van niet en zoeken heil in een aanpak van enkel Nederlands op school of in de klas. Deze eentalige aanpak levert echter niet de verwachte opbrengsten op. Het experimenteel project 'Thuis taal in onderwijs', van nu af aan het Thuis taalproject genoemd, is een recent experiment om een innovatieve meertalige aanpak uit te werken en te beproeven in de hoop hiermee de leerkansen van allochtone leerlingen te helpen verhogen.

Het project 'Thuis taal in onderwijs'

Vier Gentse basisscholen – twee stedelijke en twee katholieke – namen tussen 2008 en 2013 deel aan het Thuis taalproject. Opdrachtgever van dit project was het Departement Onderwijs en Opvoeding

van de Stad Gent. Het Thuis taalproject beoogde twee grote doelstellingen.

Doelstelling A betracht positieve attitudes ten aanzien van meertaligheid en de thuistalen op school. De school weert de thuistalen van de leerlingen niet maar waardeert ze als een volwaardige bagage die kinderen met zich meebrengen. Leerkrachten zetten waar mogelijk de thuistalen in om de leeromgeving krachtiger te maken. Alle vier projectscholen gaven deze doelstelling vorm.

Doelstelling B is gericht op de versterking en de verrijking van de taalvaardigheid in de thuistaal als fundament voor de verwerving van het Nederlands. Twee van de vier scholen streefden deze doelstelling na. Turkse kinderen kregen er in de derde kleuterklas en het eerste leerjaar de mogelijkheid om te leren lezen en schrijven in hun thuistaal voordat zij leerden lezen en schrijven in het Nederlands.

Uitgangspunten van het Thuis taalproject

Het taleninclusieve onderwijsmodel dat de A-doelstelling van het project op het oog heeft, bouwt voort op verschillende inzichten uit het internationaal onderzoek naar meertaligheid. Een eerste is dat thuistalen van kinderen een affectieve functie hebben. Taal is verbonden met de identiteit van een persoon. Negeer je de thuistaal van de leerlingen, dan negeer je een deel van hun identiteit. Leerlingen die ervaren dat de school hun eigenheid positief benadert, brengen gemakkelijker respect op en stellen zich meer open voor de dominante taal en cultuur op school. Een tweede uitgangspunt is leertheoretisch en stelt het belang van 'voorkennis' voorop: inzichten die kinderen hebben verworven in hun moedertaal vormen de basis waarop zij nieuwe kennis en vaardigheden in de tweede taal kunnen opbouwen. De moedertaal vormt als het ware een 'steiger' die de leerling kan benutten bij het leren van en in de tweede taal (Van den Branden & Verhelst, 2009). Een derde inzicht komt

uit de sociolinguïstiek. Het houdt in dat de verschillende talen en taalvariëteiten van meertaligen één repertoire vormen dat zij op een flexibele manier aanwenden om te communiceren, betekenis te geven aan een complexe wereld (García, 2009). In de werkelijke taalpraktijk van meertalige leerlingen zijn talen geen gescheiden systemen maar vloeien zij in elkaar over en worden zij door elkaar gebruikt. Dit behelst dat leerlingen ook in gewone klassen waar het Nederlands de overheersende instructietaal is, ruimte krijgen om strategisch gebruik te maken van hun diverse talenrepertoire om ervaringen te delen, kennis op te bouwen, elkaar te helpen.

Doelstelling B van het Thuistaalproject heeft de hypothese van ‘linguïstische afhankelijkheid’ als theoretische grondslag (Cummins, 2000). Het komt er eenvoudig gezegd op neer dat wanneer kinderen een goede vaardigheid hebben ontwikkeld in de eerste taal, zij zich hierop kunnen beroepen bij het leren van een tweede taal. Zij hebben in de eerste taal immers al een arsenaal aan mondelinge en schriftelijke vaardigheden ontwikkeld, maar weten ook beter hoe taal is opgebouwd en hoe er wordt gecommuniceerd.

Thuistaalproject: ondersteuning

Om het Thuistaalproject in de scholen vorm te geven, zette de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent een specifieke ondersteuningsstructuur op. De projectstaf was samengesteld uit één coördinator en twee projectbegeleiders, uitgebreid met een vijftal pedagogisch begeleiders van het stedelijke en het katholieke net. De input vanuit de projectondersteuning was zowel schoolgericht als projectgericht. Schoolgerichte acties behelsden schoolinterne ondersteuning, de introductie van materialen en instrumenten, en gerichte ondersteuning van de leerkrachten die betrokken waren bij de Turkse alfabetiseringsklas (Doelstelling B). Bij projectgerichte (of schooloverstijgende) acties ging het onder meer om schoolextern overleg, werkgroepen rond verschillende thema’s, ervaringsuitwisseling door middel van klasbezoeken, pedagogische studiedagen, bijscholing van nieuwe leerkrachten.

Evaluatieonderzoek

Om na te gaan of en hoe de projectdoelstellingen werden bereikt, verzagde de opdrachtgever in een evaluatieonderzoek. Het onderzoek liep van 2008 tot en met 2012 en berustte op een samenwerking tussen de Universiteit Gent (Steunpunt Diversiteit & Leren, Vakgroep Taalkunde) en de Katholieke Universiteit Leuven (Centrum voor Taal & Onderwijs). Aan de hand van het onderzoek wilde de opdrachtgever te weten komen of het Thuistaalproject de kansen vergrootte op schoolsucces (prestaties en welbevinden) bij de leerlingen en welke kenmerken in de leeromgeving van de projectscholen daar al of niet toe bijdroegen. Naast het waarnemen van mogelijke effecten bij de leerlingen brachten we ook mogelijke veranderingen bij leerkrachten, scholen en ouders in kaart. Wij maakten hierbij gebruik van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden en voerden metingen uit op meerdere momenten. Wat het kwantitatief onderzoek betreft, ging het om taaltoetsen en een psychosociale peiling bij leerlingen, alsook een enquête onder de leerkrachten. In het kwalitatieve deel van het onderzoek verrichtten we klasobservaties en namen we interviews af van leerkrachten, schoolcoördinatoren, ouders en begeleiders. Om de effecten en processen beter te kunnen inschatten, werkten we met een controlegroep. In

het onderstaande bundelen we een aantal kernbevindingen uit het eindrapport van het onderzoek.

Meer welbevinden en zelfvertrouwen bij de leerlingen

‘Ik vind het heel leuk dat je die kinderen ziet openbloeien, ook de heel stillekes. Ik denk dat ze inderdaad veel geremder waren als jij altijd zei van nee, op school wordt er Nederlands gesproken, dat ze niet meer durven om iets te zeggen.’ (leerkracht tweede leerjaar)

‘Nu zijn ze allemaal geïnteresseerd om te lezen. De motivatie is veel groter. Ik vind het prachtig te zien hoe de kinderen zo opengebloeid zijn door eerst in het Turks te lezen, echt waar.’ (leerkracht eerste leerjaar)

In de enquête geven de leerkrachten aan dat zij zelf een matig positief effect zien op het welbevinden van de kinderen. Uit de interviews met leerkrachten komt eveneens een positief beeld naar voren: kinderen onder Doelstelling A zijn meer gemotiveerd om te leren lezen, hebben minder spreekangst, voelen zich beter en meer aanvaard. Verdere getuigenissen tonen aan dat de Turkse leerlingen in Doelstelling B zeer graag naar de Turkse taalklas gaan en een sterke band met de Turkse leerkracht opbouwen. Deze positieve geluiden worden slechts gedeeltelijk bevestigd door de effectmeting. De psychosociale peiling laat alleen een positieve tendens zien op het vlak van zelfvertrouwen voor de Doelstelling A-leerlingen (Doelstelling B-leerlingen zijn hierin niet inbegrepen). Voor de Doelstelling B-leerlingen stellen we geen effecten (noch negatief, noch positief) vast van de beide doelstellingen samen op hun welbevinden en betrokkenheid in de reguliere klas.

Geen nadeel voor taalvaardigheid Nederlands bij de leerlingen

Het Thuistaalproject blijkt geen negatief effect te hebben op de taalvaardigheid Nederlands. De leerlingen van Doelstelling A scoren gemiddeld even goed als de controleleerlingen op de eindtoets begrijpend lezen. Doelstelling B-leerlingen scoren lager op de Nederlandse toets dan de Turkse controleleerlingen maar het verschil is niet significant. Dat Doelstelling B toch niet de verhoopte positieve resultaten oplevert voor de taalvaardigheid Nederlands, heeft wellicht te maken met het beperkte aantal uren en leerjaren waarin zij onderwijs in het Turks kregen en het feit dat de leerkrachten niet konden focussen op begrijpend lezen en het gebruik van de thuistaal in andere vakken. Eerder internationaal onderzoek leert ons dat alleen langlopend en intensief tweetalig onderwijs het leren van de schooltaal kan bevorderen (Sierens, 2012).

Voorzichtige stappen in het handelen van leerkrachten

Op basis van verschillende klasobservaties bij leerkrachten van de projectscholen stellen we vast dat het handelen van de leerkrachten in zekere mate is geëvolueerd in de loop van het project. De grootste veranderingen zijn gebeurd aan het begin van het project, en vooral in de twee scholen waar men voor de start van het project geen thuistalen toeliet. In sommige kleuterklassen lieten de leer-

krachten thuistalen al oogluikend toe, tegen het officiële taalbeleid ('enkel Nederlands') van de school in, vanuit de overweging dat kleuters zich goed moeten voelen op school. In de lagereschoolklassen was dit voor veel leerkrachten een nieuw gegeven. We zien dat leerkrachten binnen de gemaakte afspraken informeel taalgebruik onder de leerlingen in de thuistaal toelaten, interesse tonen in de thuistalen van de kinderen en vaker peertutoring in de thuistaal aanmoedigen om leerlingen te helpen. Daarentegen blijft het aanbieden of uitlokken van de thuistaal tijdens klasactiviteiten nog uitzonderlijk, evenals het gebruik maken van materialen in de thuistaal en het betrekken van ouders in meertalige activiteiten. De leerkrachten geven te kennen dat ze door het project de achtergronden van de leerlingen beter hebben leren kennen en dat ze beter toegevoerd zijn om een krachtige leeromgeving in hun klas te creëren. Die betere kennis van de achtergronden van de leerlingen heeft allicht bijgedragen tot een hoger bewustzijn van de aanwezige taaldiversiteit in de klas (zie verder). In de afgenomen enquête schatten zij het effect van het project op hun handelen matig positief in. Vooral de leerkrachten van het lager onderwijs blijven vaker twijfels uiten over de werkzaamheid van een meertalige aanpak (leidt dit niet tot

minder oefentijd en dus lagere taalvaardigheid in het Nederlands?). En ze geven ook aan te worstelen met gevoelens van verlies van controle en veiligheid (bijvoorbeeld in het klashouden of bij toezicht) als leerlingen talen gebruiken die leerkrachten niet begrijpen. Leerkrachten in de kleuterklassen vinden het dan weer frustrerend dat ze niet kunnen inspelen op wat kinderen in hun thuistaal vertellen.

Verhoogd bewustzijn van taaldiversiteit bij leerkrachten

'Mijn visie naar anderstaligen heeft het project veranderd. Voordien was het: leer eens Nederlands, spreek Nederlands. Ik ben nu milder daarin. Ik vind nog altijd Nederlands belangrijk. Je moet proberen om je in het Nederlands uit te drukken, maar als het niet lukt ... Ik ga mij makkelijker in die mensen hun gedachten zetten. De enige houvast die je hebt is je taal, dus die hou je ook vast.' (leerkracht tweede leerjaar)

Een grotere verandering zien we op het vlak van de attitudes en opvattingen van leerkrachten ten aanzien van meertaligheid. Vooral leerkrachten lager onderwijs zeggen positiever te staan tegenover meertaligheid en thuistalen op school dan aan het begin van het project (hun collega's van het kleuteronderwijs stonden hier sowieso al positiever tegenover van bij de start). Ze zijn zich vooral meer bewust geworden van de talige diversiteit in hun klas en hebben ook een grotere waardering dan voorheen voor de meertaligheid van hun leerlingen. Alle geïnterviewde leerkrachten zijn van oordeel dat ouders niet kunnen worden verplicht om thuis met hun kinderen Nederlands te spreken. Sommige leerkrachten twijfelen echter aan de geschiktheid van thuistaal als hulpmiddel in het leerproces vanwege het veronderstelde lage niveau.

Elke school baant haar eigen meertalige weg

In de vier scholen heeft het Thuistaalproject stellig een proces van verandering op gang gebracht. Dat proces is in elke school wel op een schooleigen manier verlopen. Naar aanleiding van het project hebben alle scholen een brede waaier aan projecten en initiatieven opgezet om leerlingen, leerkrachten en ouders te informeren en te sensibiliseren. Bijvoorbeeld door het werken met meertalige verteltassen, een veeltalige aankleding van het schoolgebouw, gesprekstafels met ouders. Alle scholen maakten intensief gebruik van het aanbod op maat van schoolexterne ondersteuning. Er zijn wel grote verschillen te bespeuren tussen de scholen in de omvang en kwaliteit van de schoolinterne begeleiding.

Of de implementatie van het Thuistaalproject tot een duurzame verandering in het talenbeleid van de school heeft geleid, hangt af van een aantal factoren die uit de interviews naar voren komen. De directie blijkt een sleutelrol te spelen als trekkende figuur in het project. De mate waarin het omgaan met meertaligheid een prioriteit is in het schoolbeleid en verankerd is in het pedagogisch project van de school is eveneens belangrijk. Indien het één van de vele projecten op school wordt, tonen leerkrachten een lagere betrokkenheid ten aanzien van het project en heeft het project weinig impact op hun dagelijkse klaspraktijk. Een breed gedeelde visie in het team draagt bij tot een schooleigen visie op meertaligheid. Waar dit ontbreekt, uiten meer leerkrachten twijfels over de zinvolheid van het project. Ten slotte zijn samenwerking en overleg cruciaal voor het

VEEL LEERKRACHTEN
BEGRIJPEN NU AL BETER HUN
THUISTAALSPREKENDE
LEERLINGEN



MAAR NOG
NIET WAT ZE
ZEGGEN.



welstagen van het project op schoolniveau, zeker wanneer men erin slaagt om het brede schoolteam inspraak te geven in de planning en de inhoudelijke uitwerking van het project.

Ouders willen boven alles het Nederlands op school

Uit de interviews met de ouders blijkt dat ze zowel de thuistaal als het Nederlands zeer belangrijk vinden voor hun kinderen. Als we hen vragen wat het belangrijkste is, dan kiezen ze voor het Nederlands. Dat hebben ze later nodig om te werken en hier een toekomst op te bouwen, zo luidt de redenering. De thuistaal is van haar kant zeer belangrijk als moedertaal, kenmerk van hun identiteit en waardevol voor contacten met de familie.

Het Thuistaalproject heeft de opvattingen van ouders over de rol van thuistalen op school niet wezenlijk veranderd. De meeste ouders zijn en blijven grote voorstanders van een taalbadmodel of een beleid van 'enkel Nederlands' op school. Veel heeft te maken met heersende taalideologische opvattingen hierrond in de samenleving en de veelal beperkte kennis over alternatieve manieren om met taalverscheidenheid om te gaan op school. Ook leerkrachten blijven trouwens gevoelig voor deze maatschappelijke invloed.

De eindbalans: een gemengd beeld

Al met al laten de resultaten van het evaluatieonderzoek naar het Thuistaalproject een gemengd beeld zien. De Turkse alfabetiseringsklas (Doelstelling B) heeft niet de verwachte leerwinst opgeleverd. Maar het dient gezegd dat de door het voormalig kabinet vooraf opgelegde beperking wat aantal uren per week betreft al van bij aanvang een hypothec legde op de uitvoering van dit model. Waarden en gebruiken van thuistalen in de gewone klas (Doelstelling A) lijkt vooral bij te dragen tot het welbevinden van de leerlingen, al is dit een bevinding uit het kwalitatief onderzoek die we maar gedeeltelijk met cijfers kunnen bevestigen. Opbrengsten voor taal-

vaardigheid Nederlands hebben we niet kunnen aantonen. Dit vraagt wellicht een meer ingrijpende verandering in het handelen van leerkrachten. Intensieve coaching op de klasvloer is hiervoor de wenselijke aanpak, iets waar de beperkte staf van het Thuistaalproject vrijwel niet aan toe is gekomen. In ieder geval kunnen we onthouden uit het onderzoek dat meertalige kinderen geen nadeel ondervinden in het leren van de Nederlandse schooltaal als scholen hen ruimte bieden om hun thuistalen te gebruiken op de speelplaats en in de klas.

Sven SIERENS*, Griet RAMAUT en Piet VAN AVERMAET ***

* Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent, Sint-Pietersnieuwstraat 49, 9000 Gent *Sven.Sierens@UGent.be*;

Piet.VanAvermaet@UGent.be

**Voormalig medewerker Centrum voor Taal & Onderwijs, Katholieke Universiteit Leuven, Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven

BIBLIOGRAFIE

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Sierens, S. (2012). Tweetalig onderwijs voor allochtonen: Heeft het wel een meerwaarde? *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 2012, 5, 6-13.
- Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2009). Naar een volwaardig talenbeleid: Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. In: J. Jaspers (red.), *De klank van de stad*, Leuven, Acco, 105-137.

NOTEN

1. Dit artikel is een uitgebreide en bewerkte versie van een tekst verschenen in de nieuwsbrief *Taal & Onderwijs* 15, maart 2013.
2. Het eindrapport is online beschikbaar via http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/ThuistaalInOnderwijs_Evaluatieonderzoek_Eindrapport_DEF1_maart2013.pdf

Arbeid en tewerkstelling

Open Zondagen in het Beroepenhuis – Met dit initiatief willen de inrichters de horizon van de jongeren en hun ouders verruimen. Op acht zondagen van 2014 staat de deur open. www.beroepenhuis.be/open-zondagen

Zoeken naar een job via Selor - Om de consulenten zo goed mogelijk te informeren, stelt Selor momenteel aan tal van VDAB- en Forem-medewerkers haar manier van werken voor. In de werkwinkels van de VDAB en de 'maisons de l'emploi' van Forem staan er ook pc's ter beschikking waarop werkzoekenden hun onlinedossier 'Mijn Selor' kunnen beheren. www.selor.be/nl/nieuws-evenementen/samenwerking-tussen-vdab-forem-en-selor-is-een-feit

Taalgetuigschriften NL/ FR/ D / E - De website van Selor geeft niet alleen informatie over de taaltesten. Als je je op een test wil voorbereiden en je maakt een account aan op de site, dan kan je talloze **oefeningen** maken om je **lees- en luistervaardigheid** bij te werken. www.selor.be/fr/tests/tests-linguistiques/pas-fonctionnaire

Papier hier - De groeiende complexiteit van het werkaanbod laat nog weinig ruimte voor zij die ongekwalficeerd op de arbeidsmarkt komen. Het niet behalen van een kwalificatie wijst daarenboven ook nog dikwijls op attitude- of motivatieproblemen wat een bijkomende handicap is in de zoektocht naar werk. Dit is een VDAB- publicatie van de Studiedienst voor het ruime publiek. www.vdab.be/trends/ontcijfert/ zie ook <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/papier-hier>

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Infofiche legt verschil uit tussen Roma en woonwagewoners – Zijn het nu Roma of woonwagewoners? De termen worden vaak door elkaar gebruikt. Een handige infofiche van het Kruispunt Migratie-Integratie zet de verschillen op een rijtje. www.kruispuntmi.be/uploadedFiles/VMC/Publicaties/Publicaties/Infofiche_Roma_DEF_20130313.pdf

Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2013 - is de eerste editie van een tweejaarlijks rapport dat administratieve en andere statistische gegevens bundelt over migratie- en integratieprocessen van personen van vreemde herkomst in Vlaanderen. www.kruispuntmi.be/nieuws/vlaamse-migratie-en-integratiemonitor-2013

ABC van de Islam - Wat is het verschil tussen 'iman' en 'imam'? Wat zijn 'soenieten'? Wat wordt bedoeld met 'hallal'? In het abs van de islam vindt u een korte rondleiding, woord per woord. www.manavzw.be/abc_islam

Jobdiscriminatie - Hand in Hand eist nu van de politieke wereld dat ze die achterstand in de privé- en overheidssector wegwerkt door afdwingbare maatregelen te nemen. <http://jobdiscriminatie.be/>

Juridisch: jongerenrechten en plichten

GAS naar Grondwettelijk Hof - De Kinderrechtencoalitie en de Liga voor Mensenrechten, i.s.m. de Ligue des droits de l'homme, dienden op 20 november 2013 elk een verzoekschrift in tot vernietiging van de vernieuwde GAS-wet. www.mensenrechten.be/index.php/site/nieuwsberichten/gas_wet_aangeklaagd_bij_grondwettelijk_hof

Kinderrechtenfora - Tweemaal per jaar organiseert de Kinderrechtencoalitie deel Open Fora rondom een specifiek thema, waarop mensen uit de academische wereld, ambtenaren, vertegenwoordigers van ngo's, politici en gewone geïnteresseerden welkom zijn voor discussie en overleg. Je kan dit Kinderrechtenforum downloaden in pdf-formaat,

- Kinderrechtenforum nr.1: Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden
- Kinderrechtenforum nr.2: Rechten van minderjarigen in de gezondheidszorg
- Kinderrechtenforum nr. 3: Geweld tegen kinderen
- Kinderrechtenforum nr. 4: Kinderen, vrijheidsbeperking en vrijheidsberoving
- Kinderrechtenforum nr.5: Uitval en uitsluiting in het onderwijs

- Kinderrechtenforum nr.6: Beeldvorming over kinderen en jongeren
 - Kinderrechtenforum nr. 7: Kinderen en jongeren in armoede
 - Kinderrechtenforum nr. 8: Kinderrechten in de gezondheidszorg
- www.kinderrechtencoalitie.be/content.aspx?l=007.001

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Jeugdhulp in Nederland op nieuwe paden – In 2015 worden de gemeenten van Midden-Brabant verantwoordelijk voor de ondersteuning en hulp aan alle kinderen, jongeren en ouders. Deze transitie van de jeugdzorg is een complexe zaak. Het is niet alleen het verplaatsen van verantwoordelijkheden, maar met deze transitie ontstaat er ook de kans om de jeugdhulp in de praktijk te verbeteren en te vernieuwen, ofwel te transformeren. www.public-cinema.com/animatie-jeugdzorg-midden-brabant/

Twittergedrag - Wat kan je doen als Twittergedrag van tieners uit de hand loopt? <http://mijnkindonline.nl/advies/eerste-hulp-bij-tienertweets>

VAD-studiedag online - Op vrijdag 22 november vond in het Vlaams Parlement de jaarlijkse studiedag van de VAD plaats. Geïnteresseerden vinden hier de presentaties van de sprekers online: www.vad.be/actueel.aspx

Onderwijs, vorming en opleiding

Zes vragen over het nieuwe secundair onderwijs – Wat verandert er reeds voor het schooljaar 2013-2014, voor 2014-2015 en na 2015? www.klasse.be/leraren/37049/zes-vragen-over-het-nieuwe-secundair/

Tienerswangerschap - Het nieuwe Roze Wolkspel van Fara is een educatief en interactief spel voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs. Het kan ook gespeeld worden met jongeren tussen 14 en 18 jaar uit leefgroepen van voorzieningen bijzondere jeugdzorg of in het kader van vormingsactiviteiten met jongeren. www.faranet.be/fara-voor-professionals/publicaties/roze-wolk-spel

Lespakket tienerswangerschap voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs - Fara werkte een compleet lespakket uit rond ongeplande zwangerschap en ouderschap bij jongeren voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs, dat de leerkracht toestaat lessen 'à la carte' samen te stellen. www.faranet.be/fara-voor-professionals/publicaties-en-producten

Onderzoek

Uniek onderzoek naar pesten - Klasse en Yeti zetten duizend tieners aan het gamen. Op yeti.be geven tieners hun kijk op pesten via een onlinespel. Klasse wil drie zaken in kaart brengen: wat is pesten volgens tieners? Hoe ervaren tieners pesten? Wat is volgens tieners de beste hulp bij of ter voorkoming van pestgedrag? www.kieskleurtegenpesten.be/joomla/

Wij sporten mee - Verkennend onderzoek naar de rol van sportclubs in het leven van maatschappelijk kwetsbare jongeren. Dit onderzoek geeft de lezer enkele inzichten mee en signaleert valkuilen. www.uitdemarge.be/p497

Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands - In dit project wordt een secundaire analyse ondernomen van relevant onderzoek naar de vorderingen van leerlingen wat betreft het leren van het Nederlands. Een synthese van relevante studies wordt gemaakt in termen van ontwikkelingslijnen; op een aantal bestaande databestanden worden daartoe secundaire statistische analyses uit gevoerd. De bevindingen van deze studie zijn ook in brochure vorm verschenen. Zie rubriek, publicaties van de Vlaamse Overheid. www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0904/ER_Beleidssamenvatting_def.pdf

Organisaties en jaarverslagen

AgODi jaarverslag 2012 - Het jaarverslag bevat de meest in het oog springende trends, feiten en realisaties van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) in 2012. www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/agodi-jaarverslag-2012

Erasmusstatistieken 2011-2012 - Elk jaar publiceert de Europese Commissie een overzicht van het afgelopen academiejaar. Op die manier is het mogelijk om een zicht te krijgen op het belang van de diverse Erasmusacties in de verschillende landen die deelnemen aan het Leven Lang Lerens Programma.
www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=352&ArticleID=1447

Jaarverslag Kinderrechten 2012 - Op de internationale kinderrechtendag schetste de kinderrechtencommissaris de belangrijkste knelpunten op het vlak van kinderrechten in Vlaanderen. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/nieuws/2013/11/21/jaarverslag-kinderrechtencommissariaat/>

Jaarverslag 2012 - De Keerkring Centrum voor Opvoedingsondersteuning - Dit jaarverslag bevat relevante (cijfer)gegevens die u inzicht geven in en zicht geven op de werking tijdens het afgelopen jaar van de onderscheiden werkvormen die De Keerkring aanbiedt: oudergroepen via het inloopteam; telefonische- en emailondersteuning via De Opvoedingslijn; pedagogisch spreekuur en vorming rond opvoedingsthema's. www.keerkring.be/doc/jaarverslag2012.pdf

Vlaamse Overheid

EVA Integratie en Inburgering is opgericht - De Vlaamse Regering heeft op 22 november 2013 groen licht gegeven voor de oprichting van het EVA Integratie en Inburgering. EVA staat voor privaatrechtelijk vormgegeven extern verzelfstandigd agentschap.

www.kruispuntmi.be/nieuws/eva-integratie-en-inburgering-is-opgericht

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

- Kind in Beeld – Deze publicatie ondersteunt het gesprek tussen de ouder en de dienstverlener in de kinderopvang.
- Alles voor jou en je kindje - Informatiebrochure over de dienstverlening van Kind en Gezin in Brussel.
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Startinformatie voor onderhoudsmedewerkers.
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Startinformatie voor preventiemedewerkers.
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Startinformatie voor startbaners verkeersveiligheid
- Peiling informatieverwerking en -verwerking in het basisonderwijs - De brochure bevat de resultaten van de peiling over Informatieverwerking en -verwerking met inbegrip van een praktische proef ICT (bao-2012).
- De Bende van P - Drie helden vechten voor jouw rechten! - Kinderrechtenbrochure voor de derde graad basisonderwijs.
- Adviesvraag interfederalisering CGKR - De Commissie Diversiteit is tevreden over het voorliggende samenwerkingsakkoord tussen de federale regering en de deelstaatregeringen tot oprichting van het Interfederaal centrum voor gelijke kansen en bestrijding van discriminatie en racisme. (Commissie Diversiteit).
- Adviesvraag voorontwerp wijzigingsdecreet mep- en gelijkkansendecreet (Commissie Diversiteit).
- Hervorming secundair onderwijs. Wat verandert er in het secundair onderwijs? Voor leraren. Met extra praktijkvoorbeelden.
- Hervorming secundair onderwijs. Wat verandert er in het secundair onderwijs? Voor ouders en leerlingen.
- Wat na het secundair onderwijs? Najaar 2013.
- Beter leren lezen en schrijven. (zie rubriek: Onderzoek)
- Een andere kijk op diversiteit.
- Met vereende kracht naar een nieuwe jeugdhulp in Vlaanderen. Brochure over het Decreet integrale jeugdhulp.
- Jij en het Ondersteuningscentrum Jeugdzorg.
- Jij en de intersectorale toegangspoort. Regio Oost-Vlaanderen - de voorstart-regio voor integrale jeugdhulp.
- Vlaams onderwijs in cijfers 2012-2013.
- Kijk wat ik al kan. Set van 3 affiches over het belang van de kleuterklas.
- Kijk wat ik al kan. Folder met zoekspel over het belang van de kleuterklas.
- Kijk wat ik al kan. Gespreksinfo. Hoe maak je ouders warm voor de kleuterklas?
- Educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO). Competenties.
- EPOS vzw. Jaarboek 2012 - Dit programma verzamelt de onderwijs- en opleidingsprogramma's van de Europese Unie en loopt van 2007 tot 2013.
- Toegankelijkheid van jeugdlokalen.

• Adviezen van de SERV (www.serv.be/publicatie/)

- Beleidsbrief Onderwijs 2013-2014
- Toegankelijk Vlaanderen
- Onderwijsdecreet XXIV
- Planlast hoger onderwijs
- Programmadecreet 2014
- Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs
- Adviesraad handicap
- Leren en Werken: naar een krachtige leerweg
- Interfederalisering CGKR
- Wijzigingsdecreet mep- en gelijkkansendecreet

• Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (www.vlor.be/advies/)

- Beleidsbrief Onderwijs 2013-2014
- Kinderen in armoede
- Voorontwerp van decreet ter vermindering van plan- en implementatielasten
- Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs
- Onderwijsdecreet XXIV
- Voorstellen van opleidingsprofielen voor het secundair volwassenenonderwijs
- Programmadecreet bij begrotingsopmaak 2014
- Gewijzigde reglement NVAO n.a.v. het nieuwe accreditatiestelsel
- Ontwerpbesluit over de erkenning van onderwijskwalificaties 1 t/m 4
- Eindtermen natuurwetenschappen – 3^{de} graad aso
- Conceptnota over het Aanmoedigingsfonds

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

- Voorontwerp van decreet houdende bepalingen tot begeleiding van de begroting 2014
- Wijziging Participatiedecreet

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

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

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 06.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 94 van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 juni 2009 houdende de organisatie van de arbeidsbemiddeling en de beroepsopleiding (B.S.25/09/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie hefttruckchauffeur (B.S.02/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie oenoloog (B.S.09/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie reachtruckchauffeur (B.S.09/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie boorder - verticale boringen (B.S.09/10/2013)
- Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie houtskeletbouwer (B.S.11/10/2013)
- 13.09.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie boorder - horizontale boringen (B.S.14/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie slachter (B.S.14/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatiemedewerker slagerij (B.S.14/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie vleesbewerker (B.S.14/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie uitbener-uitsnijder (B.S.16/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie werkplaatsbuitenschrijnwerker (B.S.21/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie wijnbouwer (B.S.21/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie meubelmaker-interieurelementen (B.S.21/10/2013)

- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie werkplaatsbinnenschrijnwerker (B.S.22/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie werkplaatssschrijnwerker - houtskeletbouw (B.S.22/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie gids (B.S.22/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie bereider van vleesproducten (B.S.22/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie slager distributie (B.S.22/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie slager-spekslager (B.S.22/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie binnenschrijnwerker (B.S.23/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie buitenschrijnwerker (B.S.23/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie medewerker wijnbouw (B.S.24/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie reisleider (B.S.24/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie vleesbereider (B.S.24/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie interieurbouwer (B.S.31/10/2013)
- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de beroepskwalificatie teler van tafeldruiven - serrist (B.S.31/10/2013)
- 20.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot tijdelijke erkenning van de bachelor-na-bacheloropleiding bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs van de Artesis Hogeschool Antwerpen (B.S.17/10/2013)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 06.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 1 oktober 2010 betreffende de organisatie van examencommissies door de Centra voor Volwassenenonderwijs (B.S.04/10/2013)
- 06.09.2013 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de indeling van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs en van de regelgeving betreffende de studiebekrachtiging en de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden bouw, handel, huishoudelijk onderwijs, personenzorg en toerisme (B.S.08/10/2013)

- 13.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse besluiten van de Vlaamse Regering betreffende het basis- en het secundair onderwijs (B.S.21/10/2013)
- 20.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekrachtiging van het toetsingskader nieuwe om te vormen en nieuwe hbo5-opleidingen (B.S.22/10/2013)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 06.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering met betrekking tot de oprichting en de werking van de toegangspoort en van de gemandateerde voorzieningen in de integrale jeugdhulp en van de gerechtelijke jeugdhulpverlening in de regio Oost-Vlaanderen (B.S.13/09/2013)
- 06.09.2013: Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de inwerkingtreding van diverse bepalingen van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid (B.S.25/10/2013)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

De Scheidingsschool - Als je beslist om uit elkaar te gaan, waarom dan niet kiezen om te scheiden op de best mogelijke manier, met het minste lijden? Deze keuze vandaag zal je later helpen om beter te herstellen van het verlies, om samen te blijven werken als ouders. www.descheidingsschool.be/

Huis van het Kind - Het is een lokaal netwerk dat initiatieven bundelt. Niet noodzakelijk overal met hetzelfde aanbod, maar wel als herkenbare ontmoetings- en ondersteuningsplaatsen voor alle ouders veertien regio's. www.huizenvanhetkind.be/hk/

Vernieuwde budgetplanner en nieuw stripverhaal - Met het oog op meer overzicht, eenvoud en duidelijkheid werd de budgetplanner in een nieuw kleedje gestopt. Daarnaast is ook een nieuwe strip, onderdeel van het pakket "In Balans", uitgebracht. De titel van deze strip, die zich richt tot kinderen en jongeren tussen 11 en 13 jaar oud, is "Dikke Bult?!" <http://www.vlaamscentrumschuldenlast.be/index.php?page=8&detail=1134>

agenda en documentatie

Projectoproep Koningin Paola-prijs voor het onderwijs 2013-2014

Je zet je in voor een vereniging die samenwerkt met scholen en buitenschoolse activiteiten organiseert? Dan kan je deelnemen aan de Koningin Paolaprijs voor het Onderwijs!

Deze prijs wil pedagogische modelprojecten beter bekend maken en wil leerkrachten en verenigingen die samenwerken met scholen aanmoedigen door hun creativiteit en toewijding te belonen.

- De projectoproep richt zich naar verenigingen en personen die **buitenschoolse activiteiten organiseren** die gericht zijn op de schoolse en maatschappelijke ontwikkeling van de jongeren. De oproep richt zich ook naar projecten die ouders betrekken bij het leer- en ontwikkelingsproces van hun kinderen. De eerste prijs heeft een waarde van 6.500€ en de eervolle vermeldingen worden beloond met respectievelijk 4.000€ en 2.500€.
- Daarnaast loopt er ook een wedstrijd **'Natuurwetenschappen, Wiskunde en Technologie: een sleutel voor onze toekomst!'**. Deze richt zich naar leerkrachten die een pedagogisch project bedacht hebben dat bij de leerlingen interesse en bewondering wekt voor wetenschappelijke vakken en dat jongeren aanzet om in het hoger onderwijs te kiezen voor studiegebieden gericht op wetenschappelijk en technologisch onderzoek.

Het volledige reglement en de instructies om een kandidaatsdossier in te dienen, zijn te vinden op de website www.paolaprijs.be. **31 januari 2014** is de uiterste datum voor het indienen van de kandidaatsdossiers.

Prijs Focus Aarde 2013-2014

De Prijs Focus Aarde wordt door de Stichting Koningin Paola georganiseerd in nauwe samenwerking met de Stichting Dirk Frimout. De Prijs richt zich naar leerlingen uit het TSO, BSO, KSO, BuSO en CDO. Focus Aarde bekroont de beste geïntegreerde proeven (GIP) en vakoverschrijdende groepsprojecten (BuSO en CDO) die de aarde, de ruimte of de relatie mens-aarde tot onderwerp hebben, gezien vanuit wetenschappelijke, technische, kunstzinnige, ecologische, sociaal-geografisch of kosmologische hoek. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze een GIP realiseren, vakoverschrijdend, volgens de regels van de GIP en in groep. Er worden 10 genomineerden uitgekozen. De leerlingenteams en de school worden beloond met een geldbedrag en een diploma, overhandigd tijdens een officiële prijsuitreiking in het Paleis der Academiën.

Je kan inschrijven tot **31 maart 2014**. Het volledige kandidaatsdossier moet bezorgd worden tegen 31 mei 2014. De folder en het inschrijvingsformulier:

www.sk-fr-paola.be

Aansluiten bij ouders, hoe doe je dat?

Op **13 februari 2014** organiseert Liesbeth Lenie van de Katholieke hogeschool Limburg een workshop (9u30 tot 12u30) over het belang van een visie op ouderschap en ouderperspectief in de (jeugd)hulpverlening. Een ouder is iemand, aldus Alice Van der Pas, die een besef van verantwoordelijk-zijn heeft voor een kind, tijdloos en onvoorwaardelijk. Dit maakt dat ouders veel aankunnen maar ook heel kwetsbaar zijn. Naast een solidaire gemeenschap, een goede taakverdeling en goede ouderervaringen is het kunnen innemen van metapositie door ouders één van de bufferprocessen voor opvoeding. Dit kan maar wanneer ook het perspectief van ouders wordt ingenomen. In deze workshop gaan we in op de visie van Alice Van der Pas op ouderschap, welke zijn de bufferprocessen voor opvoeding en hoe kun je de metapositie van ouders versterken.

Locatie is: Campus Diepenbeek, Agoralaan in een lokaal van het departement Sociaal-Agogisch Werk. Inschrijvingen: www.khlim.be/inschrijvingensaw

Vorming herstelgericht werken in de jeugdzorg

Leven in een leefgroep biedt veel kansen, jongeren leren van elkaar en kunnen elkaar ondersteunen. Het is echter geen sinecure om een positief leefklimaat te behouden. Vechtpartijen, bedreigingen, opzettelijk beschadigingen, kleine diefstallen horen ook tot het dagelijkse leven en hoe gaan we hier dan mee om? Het effect van louter sanctioneren is gering. Daarom is er een groeiende aandacht voor een meer krachtgerichte benadering waarbij jongeren aangesproken worden om op een constructieve wijze deel te nemen aan het groeps- en gemeen-

schapsleven. De herstelrechtelijke benadering sluit hier naadloos bij aan. Bovendien gaat er expliciete aandacht naar 'het slachtoffer' en de andere personen die geraakt werden door het incident. Samen met al deze betrokkenen wordt gezocht naar herstel. Tijdens deze driedaagse wordt ingegaan op de basisprincipes van herstelgericht werken wordt het herstelgesprek ingeoeft. De vorming richt zich tot begeleiders en stafmedewerkers verantwoordelijk voor leefgroepen in één van de sectoren van de jeugdhulp of kinderpsychiatrie.

De cursus gaat door op **6 en 22 mei en 3 juni 2014**, telkens van 9.30 uur tot 17.00 uur te Heverlee. Alle info kan je terugvinden op www.khleuven.be of na een telefoon naar 016/375 100.

Brede school in de praktijk

Het Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (AGION) voerde een onderzoek uit naar de vraag wat de Brede School als pedagogisch concept betekent voor de gebouwde omgeving. Immers de ruimte waarbinnen organisaties opereren heeft een sterke invloed op de manier waarop ze kunnen werken. De kernonderzoeksvragen zijn: (1) Welke invullingen van het concept brede school bestaan er, zowel in binnen- als buitenland? (2) Wat is de ruimtelijke vertaling van de brede school? Welke modellen bestaan hiervoor? (3) Welke rol spelen gebouwen, ruimtes, relaties tussen plaatsen in het verwezenlijken van de brede school? In welke mate kan architectuur bijdragen tot het stimuleren van samenwerking, participatie en de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren? (4) Wat zijn de aandachtspunten die voortvloeien uit het brede school concept voor het beheer en de exploitatie van de gebouwen? (5) Langs welk traject verloopt idealiter de totstandkoming van een brede school op het vlak van gebouwen? (6) Welke voorstellen vloeien hieruit voort om te komen tot een stimulerend beleid? Op elk van deze vragen wordt een antwoord geformuleerd in een apart deel. Je kan het dossier lezen op <http://www.agion.be>.

Een andere kijk op diversiteit

Tussen maart en december 2012 organiseerde de commissie Diversiteit en Gelijke Onderwijskansen van de Vlor een seminarierreeks over diversiteit en/in onderwijs. Verschillende sprekers, vanuit verschillende achtergronden en invalshoeken, presenteerden minder evidente en soms controversiële visies en methodes om de kansen op een succesvolle schoolloopbaan van leerlingen van diverse achtergronden te verbeteren. Al deze bijdragen zijn nu in een publicatie samengebracht. Het thema van deze bundel wordt weerspiegeld in de samenstelling ervan. Een divers palet van teksten, stijlen, invalshoeken en thema's passeert de revue. Verhalen over scholen, leraren, ouders en leerlingen, cijfers en reflecties over afkomst en herkomst, over taal en identiteit en wat dat doet met iemands schoolloopbaan en hoe we er vanuit onderwijs kunnen op inspelen. Deze publicatie kan besteld worden via www.vlor.be.

Lancering website Get-real! voor jongeren in begeleid zelfstandig wonen

De nieuwe website Get Real! is een portaalsite voor jongeren die vanuit een residentiële situatie (begeleid zelfstandig wonen, leefgroep, ...) naar een volledig zelfstandig bestaan overstappen. De site is overzichtelijk opgebouwd en behandelt de thema's wonen, werken/studeren, welzijn en mobiliteit. De inhoud werd samengebracht op advies en in samenwerking met een aantal BZW-diensten uit heel Vlaanderen en in het kader van de projectoproep "Bevorderen van media-wijsheid" van Minister Lieten. U vindt alle info op www.get-real.be.

Roze Wolk spel

Fara, luister- en informatiepunt rond zwangerschapskeuzes lanceert het Roze Wolk spel, een nieuw educatief en interactief spel voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs. Het spel kan ook gespeeld worden met jongeren tussen 14 en 18 jaar uit leefgroepen van voorzieningen bijzondere jeugdzorg of in het kader van vormingsactiviteiten met jongeren.

Het Roze Wolk spel biedt de mogelijkheid om jongeren te sensibiliseren over de

impact van een zwangerschap of een kind op hun jonge leven en dit aan de hand van kennisvragen en doe-opdrachten. Fara wil een realistisch en vooral genuanceerd beeld geven van zowel de fraaie als de minder fraaie kanten van het jonge ouderschap, zonder daarbij tienerzwangerschap te promoten of Daarnaast werkte Fara een compleet lespakket uit rond ongeplande zwangerschap en tienerzwangerschap voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs, dat de leerkracht toestaat lessen 'à la carte' samen te stellen. Meer info over deze nieuwe didactische werkinstrumenten vind je op de website www.faranet.be.

Video: ik ben blij dat je terug bent op school

Als spijbelaars na een lange periode afwezigheid de klik maken om terug te keren naar school, spelen leerkrachten een cruciale rol om hen aan boord te houden. Bij een leerkracht die een luisterende houding aanneemt, voelt de ex-spijbelaar zich als persoon erkend. In deze documentaire van 30 minuten leggen meerdere ex-spijbelars, maar ook leerkrachten en leerlingenbegeleiders, hun mening ongezouten op tafel. Het Lokaal Overlegplatform Oostende-Middelkerke Secundair (lop.be) maakte deze film samen met het Lokaal Overlegplatform Gent Secundair, het kennis- en expertisecentrum Kind & Samenleving en filmmaakster Greet Habraken. Het expertisecentrum Kind & Samenleving (k-s.be) geeft op vraag vormingen en lezingen naar aanleiding van de film en het onderzoek bij ex-spijbelars dat eraan vooraf ging.

BOEKEN

Eigen Kracht - conferenties, burgers aan zet (Cahiers Campus Gelbergen, nr. 1)

BEYERS, M.

Antwerpen, GARANT, 2013, 146 p., 19 euro.

Dit boek is een leidraad bij het begrijpen en gebruiken van Eigen Kracht-conferenties voor gezinnen. Tijdens een Eigen Kracht-conferentie maken mensen samen met familie en bekenden een plan voor de toekomst. Zij worden voor de organisatie van de conferentie geholpen door een onafhankelijke Eigen Kracht-coördinator.

Aan de basis ligt de overtuiging dat ieder individu, gezin of samenlevingsvorm beschikt over een netwerk. Bij het optreden van medische, psychische, relationele problemen hebben mensen de neiging om zich te isoleren. Eigen Kracht-conferenties vertrekken van de hulpvrager en zijn netwerk en ondersteunt die bij het vergroten van zijn kring. Door het vergroten van de kring om iemand heen, vergroot ook het draagvlak en daarmee de slaagkansen voor de uitvoering van het plan.

Door de focus niet te leggen op de problemen, maar op de kracht van de familie en het sociaal netwerk wijzigt de positie van de hulpvrager. Vermaatschappelijking van de zorg kan pas mogelijk worden wanneer de cliënt een andere positie kan innemen. Hij wordt van afhankelijke hulpvrager een persoon met versterkte mogelijkheden om keuzes te maken.

Emanciperen kun je leren. Kracht en macht altijd en overal

BOMBAERTS, G.

Leuven, Lannoo, 2013, 280 p., 24,99 euro.

Emanciperen kun je leren voert een pleidooi voor emancipatie en empowerment. Maatschappelijke discussies over gevoelige thema's verzanden vaak in gepolariseerde situaties. Gunter Bombaerts vertrekt evenwel van de positieve boodschap dat er altijd en overal een mogelijkheid is om kracht en macht op te bouwen. Samen met de betrokken actoren kun je immers een groep creëren op zo'n manier dat de uitdagingen hanteerbaar worden en de tegenstellingen kleiner. Dit kan bijvoorbeeld door de groep anders samen te stellen, de cultuur van de groep te veranderen of de betekenissen die de groep gebruikt aan te passen. Dit inzicht wordt toegepast binnen emancipatie en empowerment en concreet geïllustreerd vanuit vier situaties: kinderen in armoede in de jeugdbeweging, 50-plussers op de werkvloer, inspraak in beslissingen over kernafval en het hoofd-doekeendebat op school.

Voor elk van de vier voorbeelden wordt een centrale stelling uitgewerkt als illustratie van de theorie. Jeugdbewegingen kunnen emancipatorisch zijn, maar dit is erg precair en daarom moeten ze realistisch zijn over wat ze doen en kunnen.

Arbeid kan voor alle 50-plussers empowerend zijn als de arbeidsmarkt durft in te zetten op de krachten van deze groep die ontgrijsd en steeds vitaler wordt. Burgerparticipatie over kernafval kan emancipatorisch zijn met kritische tege-expertise en een procesbegeleider. Als jongeren de ruimte krijgen om via een hoofd-doeke hun meervoudige identiteit vorm te geven, kunnen zij mogelijk een antwoord bieden op de breed verspreide vrees voor moslimextremisme.

Ik ben aan ze gehecht. Over gehechtheid als een boei in nood

DELFOF, M.

Amsterdam, SWP, 2013, 64 p., 11,90 euro.

Problemen in hechting worden zowel, als onderschat. Het gaat erom of kinderen een gevoel kunnen ontwikkelen dat er mensen beschikbaar zijn als ze een probleem hebben of in nood zijn. Een veilige gehechtheid is het fundament voor het ontwikkelen van duurzame en betekenisvolle relaties.

In dit handzame boek beschrijft Martine Delfos op een toegankelijke manier wat gehechtheid is en hoe het zich ontwikkelt. Daarbij wordt aandacht besteed aan situaties die invloed uitoefenen op de vorming van gehechtheid, zoals scheiding, adoptie, pleegzorg. Ook besteedt de auteur aandacht aan de maatschappelijke context waarbinnen de gehechtheid gevormd moet worden.

Het mooie is dat je er niet alleen voor staat. Individuele begeleiding van jongeren

METZ, J. en SONNEVELD, J.

Amsterdam, SWP, 2013, 128 p., 18 euro.

Er is een groeiende behoefte aan individuele begeleiding van jongeren. Deze begeleiding biedt hen individuele aandacht, maatwerk en de mogelijkheid voor persoonlijke groei. Om de straatcultuur te kunnen doorbreken werken steeds meer politieagenten, hulpverleners, docenten en jongerenwerkers liever één op één. Een ander voordeel van individueel werken is dat professionals beter kunnen aansluiten bij de behoeften van de jongeren waarmee zij werken. Niet verwonderlijk dus dat de projecten voor individuele begeleiding als paddenstoelen uit de grond schieten. Systematische methodiekontwikkeling van individuele begeleiding bestaat echter nog niet. Zo is er weinig bekend over de doelen van individuele begeleiding, potentiële doelgroepen en de werkzame bestanddelen. En weten we niet of individuele begeleiding een rol speelt in het opgroeien en de ontwikkeling van jongeren. Of wat de beste randvoorwaarden voor het bieden van begeleiding zijn.

Dit boek is een eerste stap in een methodiekontwikkeling van individuele begeleiding van jongeren. Het brengt overzichtelijk in beeld wat de afgelopen decennia in de wetenschappelijke en vakliteratuur, projectbeschrijvingen en evaluaties is geschreven over de betekenis en uitvoering van individuele begeleiding in het jongerenwerk.

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

MOORTGAT, L.

Antwerpen, Garant, 2013, 174 p., 19,90 euro.

Hoe slaag jij als leraar erin om het beste uit je leerlingen naar boven te halen? Welke troeven zet je in om je leerlingen in beweging te brengen? Wil je te weten komen wat jouw unieke kwaliteiten zijn? Hoe ga je om met een veranderend mensbeeld en maatschappelijke invloeden? Hoe blijf je als leraar en als mens overeind in de klas? Dit boek laat leraren reflecteren over deze en andere vragen.

Nieuwe autoriteit

OMER, H.

Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV, 2013 (2e druk), 304p., 39,95 euro.

De afgelopen decennia heeft het gezag van ouders en leraren enorm aan kracht ingeboet. Autoriteit gebaseerd op intimidatie en blinde gehoorzaamheid is inderdaad niet meer van deze tijd. Helaas is er sindsdien ook sprake van een dramatische stijging van opstandig en gewelddadig gedrag onder kinderen en tieners. Er lijkt dus een sterke behoefte te zijn aan een opvoe-



dingshouding die past binnen een vrije en pluralistische maatschappij ...

In Nieuwe autoriteit biedt Haim Omer een denkkader voor een nieuwe vorm van autoriteit. In dit boek maakt hij de stap naar een algehele opvoedingsstijl die toepasbaar is in de thuissituatie, op school en de samenleving. Het begrip waakzame zorg is daarbij een belangrijk element waarin hij op heldere wijze structurele gezinstherapie met hechtingstheorie combineert.

Nieuwe autoriteit biedt ouders, leraren, psychologen, beleidsmakers en anderen een kader om gezamenlijk de regie te pakken en vast te houden. Na een heldere uiteenzetting van het model, biedt Omer inzichtelijke voorbeelden en praktische tips om direct toe te passen in de vrije samenleving waarin we leven. Het boek zal vele ouders, leraren en anderen helpen in hun zoektocht naar het herstel van het contact met hun dierbare kinderen, leerlingen of medewerkers.

Leerlingen met een specifieke hulpvraag. Achtergronden en tips

NAUTA, P., GIESING, M. m.m.v. COPPENS, L
Sint-Niklaas: Abimo, 2013, 77 p. 9,50 euro.

Leerkrachten en leerlingbegeleiders ervaren dat de hulpvragen van leerlingen in aantal en complexiteit toenemen. Dat houdt in dat er ook op dit vlak een steeds sterker appèl wordt gedaan op de deskundigheid en de begeleiding door onderwijsgeevenden. Omdat de diagnostiek rond leer- en gedragsproblematiek steeds fijnmaziger wordt, is het voor de leerkracht vaak lastig te beoordelen wat hij of zij met de hulpvraag van de leerling kan en moet doen. Deze uitgave is een bij-de-handboek voor alle mensen die werken in het onderwijs. In 26 overzichtelijk gestructureerde hoofdstukken worden de meest voorkomende specifieke hulpvragen van leerlingen kort en beschreven. Er worden ook praktische handelingsadviezen voorzien.

Zelfverwonding bij jongeren. Een gids voor ouders, leerkrachten, leerlingenbegeleiders

CALLENS, N.

Antwerpen: Garant, 2013 (2e druk), 107p., 14,90 euro.

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

Omgaan met pesten

HENDERSON, M.

Amsterdam, SWP, 2013, 128p., 16,90 euro.

Soms is pesten duidelijk herkenbaar, soms is dit moeilijk. We zullen het allemaal eens zijn over de volgende voorbeelden. Julian van 13 jaar ontvangt dreigmails, Hatiche van 9 jaar mag in de pauze nooit met andere kinderen meedoen met een spel, Joris wordt opgewacht door een groepje en ingesloten, Sandra hoort bij herhaling dat zij lelijk is. Lastiger wordt het in de volgende voorbeelden. Marloes heeft een bijnaam; er wordt een grap gemaakt die ten koste gaat van Ali; er wordt gelachen om een ongelukkig gekozen woord van Daniël.

Wat is pesten eigenlijk? Wanneer wordt plagen of ruzie pesten? Wie is die pester en hoe komt hij aan die rol? Welke rol spelen de meelopers? Margo Henderson, sinds 2007 werkzaam als trainer 'Omgaan met pesten', gaat in op die verschillende rollen, de oorzaken en gevolgen van pesten. Ook gaat zij in op wat je kunt doen bij constatering van pestgedrag en hoe pesten te voorkomen is.

Met de achtergrondinformatie, de bespreking van de casussen, suggesties en aanbevelingen om te handelen voor ouders, leerkrachten en schoolleiding moet het mogelijk zijn dat meer mensen opstaan tegen pesten.

Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2013

DIERCKX D

Leuven, Acco, 2013, 448 p., 36 euro

Armoedebestrijding is in de eerste plaats een kwestie van solidariteit en herverdeling via een breed georiënteerde welvaartsstaat. Dit Jaarboek gaat na wat dit betekent in een individualistischere maatschappij. Het beantwoordt vragen als: Bestaat er nog een draagvlak voor herverdeling? Waarom zou men solidair zijn met anderen? Hoe staan burgers tegenover de welvaartsstaat? Hoe evolueerde de Belgische welvaartsstaat de voorbije jaren? Slaagt de sociale zekerheid erin om mensen te beschermen tegen armoede? Kraakt de welvaartsstaat onder migratie? Het Jaarboek toont dat niet iedereen dezelfde kansen heeft om volwaardig deel uit te maken van de welvaartsstaat. Sociale risico's en onderwijskansen zijn ongelijk verdeeld. Het Jaarboek stelt alternatieven voor om meer herverdeling in te bouwen. Vormt een huursubsidie een nuttig instrument in de strijd tegen armoede? Ook de optie van een gelijk basisinkomen voor iedere burger wordt afgetoetst.

Voor de 22ste keer informeert dit Jaarboek de lezer over de recentste cijfers en het beleid tegen armoede en sociale uitsluiting. Traditioneel presenteert dit boek de stand van zaken over inkomensarmoede. Het legt de dynamiek achter inkomensarmoede bloot en vergelijkt de multidimensionale armoede in Europa. Verder bekijkt dit Jaarboek onder andere de relatie tussen handicap en armoede, de verwickelingen op de arbeidsmarkt, de specifieke hulpvragen en oplossingsstrategieën van personen van buitenlandse herkomst en de ambivalente evolutie van armoedebestrijding in Europa. Traditioneel sluit het Jaarboek af met een uitgebreid overzicht van de recentste statistieken inzake armoede en sociale uitsluiting.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar preventiebegrrip? (*P. Goris*)
- Mission Accomplished. Resultaat boeken met preventie (*D. Burssens*)
- Preventie is kiezen. Vijf dimensies voor een ethisch verantwoorde preventie (*N. Vettenburg*)
- Projectmatig werken: een stappenplan voor preventie (*B. Melis*)
- Het project 3-klap als algemeen wenselijk preventieproject (*L. Maesmans*)
- "Leren thuis leren", een proeftuin die werkt aan preventie in kwadraat (*R. Hermans, A. Dumoulin, R. Rector, K. Cohen, A. Loyens*)
- De rol van de huisarts bij 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 Nieuwe Autoriteit
De omgang met (gedragsproblemen van) leerlingen op een nieuw spoor?
Renilde Van Lier en Hilde Leonard
- 7 Aandacht voor gender op school: een luxeprobleem?
Steven De Baerdemaeker
- 11 Kinderrechteneducatie: een individueel en collectief leerproces
Didier Reynaert
- 15 Het succes van allochtone jongeren in het Vlaamse secundair onderwijs
nader onderzocht
Lore Van Praag, Peter Stevens & Mieke Van Houtte
- 18 **Katern**
Een reflectie over omgaan met diversiteit vanuit DIVA
Iris Roose, Eva Verstraete & Piet Van Avermaet
- 23 De macht van de vanzelfsprekenheid doorbreken
Aanbevelingen ter ondersteuning van het onderwijs- en arbeidskansen-
beleid voor jonge allochtone vrouwen
Suzana Koelet, Ignace Glorieux & Ilse Laurijssen
- 26 Student & Arbeid in Vlaanderen
Een kennismaking
Hilde Wynen
- 29 Thuisstalen in de Vlaamse basisschool: een hefboom voor het leren?
Sven Sierens, Griet Ramaut en Piet Van Avermaet
- 33 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 40 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck