

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 25 - nummer 4 - december 2014



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 - Dries Cardoen -
Nathalie De Bleeckere - Daniël DeBlock -
Hilde Lauwers - Bie Melis - Jan Tallon - Gil Thys -
Laurent Thys - Bea Vandewiele -
Itte Van Hecke - Evi Verduyck -
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.

Ouderbetrokkenheid in secundaire scholen

Aan de slag met de coachingstool ‘Samen met Ouders’

Celine MERTENS, Ruben VANDERLINDE & Piet VAN AVERMAET

Een goede samenwerking tussen scholen en ouders leidt tot verschillende positieve effecten voor de schoolloopbaan van jongeren. Als scholen investeren in de relatie met ouders loont dat ook voor alle partners. In het secundair onderwijs is ouderbetrokkenheid grotendeels onbekend terrein. Steeds meer secundaire scholen worstelen met het bereiken en betrekken van ouders. Zij zijn zoekende en er is geen of weinig begeleiding voorhanden. In deze bijdrage wordt een online coachingstool gepresenteerd die secundaire scholen ondersteunt in het werken aan ouderbetrokkenheid. Twee secundaire scholen in Brussel gingen met de coachingstool aan de slag om veranderingsprocessen in het omgaan met ouders op gang te brengen. Hun ervaringen staan ook centraal in deze bijdrage.

Onderzoekers, diverse schoolactoren en beleidsmakers zijn het allemaal eens: **ouderbetrokkenheid maakt een verschil**. Onderzoek duidt tal van positieve relaties aan tussen ouderbetrokkenheid en het welbevinden van leerlingen, hun schoolsucces, hun attitudes ten aanzien van leren, leerwinst, deelname aan hoger onderwijs, etc. (bv. Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekkink-Marchand, 2013; Desimone, 2001; Kyriakides, 2005; Menheere & Hooge, 2010). Ouderbetrokkenheid blijkt een belangrijke voorwaarde te zijn voor het leren van kinderen en hun schoolse ontwikkeling. Zowel de school als de ouders zijn belangrijke partners in het ondersteunen van het leerproces van het kind (VLOR, 2011). Hoewel ouderbetrokkenheid in de onderzoeksliteratuur veelal als positief wordt omschreven, blijkt ouderbetrokkenheid vaak een **heikel punt te zijn in de praktijk**. De vraag hoe een partnerschap tussen school en ouders (én de leerling!) gestalte kan krijgen, blijft vaak open en onbeantwoord. Zowel scholen als ouders blijven met vragen en bezorgdheden zitten. Scholen zijn daarbij vooral bezorgd over ‘moeilijk bereikbare’ ouders of hebben een eerder negatieve perceptie over deze groep ouders. Ouders op hun beurt weten niet altijd wat de school precies van hen verwacht, welke rollen en taken ze dienen op te nemen en welke zeker niet. Een heldere dialoog over wat ieders rol kan zijn en welke verwachtingen school en ouders naar elkaar toe hebben, komt vaak moeilijk op gang.

Ouderbetrokkenheid in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel

Secundaire scholen in de Brusselse context staan onder druk wat betreft het bereiken en betrekken van ouders. Brussel – net als vele andere metropolen – wordt immers gekenmerkt door een grote culturele diversiteit, een meertalige bevolking en een hoog percentage kansarmoede. Voor Brusselse scholen is het dan ook niet altijd even

gemakkelijk om met ouders samen te werken en vlot en open te communiceren. Wat betreft de talige diversiteit in het onderwijs kan Brussel gezien worden als een unieke case. Zowel het Nederlands als het Frans zijn officiële talen. In Brussel is er dan ook zowel Nederlandstalig als Franstalig onderwijs. Bovendien hebben vele gezinnen nog een andere thuistaal. Vanaf het begin van de jaren tachtig neemt het aantal anderstaligen – zowel allochtonen als Franstalige Belgen – in de Nederlandstalige Brusselse scholen sterk toe (Van de Craen & Huyge, 1998). Het bereiken van en het communiceren met deze ouders wordt door vele Nederlandstalige scholen als een **enorme uitdaging** ervaren. Het Onderwijscentrum Brussel1 (OCB) krijgt heel wat vragen van **secundaire scholen** die **worstelen** met het werken aan ouderbetrokkenheid. Ze vragen ondersteuning, omdat ze het gevoel hebben dat ze ouderbetrokkenheid niet alleen kunnen aanpakken.

Momenteel bestaan er wel heel wat theoretische kaders en conceptuele modellen die scholen handvatten kunnen aanreiken bij het aanpakken van ouderbetrokkenheid. Onderzoek en de praktijk leren ons echter dat de **huidige kaders en modellen** vaak **niet voldoende** zijn en **hiaten** vertonen. Zo focussen de bestaande theoretische kaders en conceptuele modellen enkel op de relatie tussen school en ouders. De leerling wordt meestal over het hoofd gezien in deze samenwerking. De kaders en modellen vertrekken ook vanuit een eerder hiërarchische indeling van vormen van ouderbetrokkenheid, waarbij bepaalde vormen (bijv. actieve participatie) meer aanzien en waardering krijgen dan andere vormen (bijv. interesse tonen in de schoolloopbaan).

Bovendien zijn de meeste theoretische kaders en conceptuele modellen ontwikkeld voor de context van het basisonderwijs. Voor secundaire scholen is er **amper materiaal** voorhanden, terwijl net

deze scholen steeds meer de noodzaak ervaren om te werken aan ouderbetrokkenheid. Tot slot constateren we een **nood aan professionalisering** in secundaire scholen om met de bestaande theoretische kaders en conceptuele modellen van ouderbetrokkenheid aan de slag te gaan. Secundaire scholen zijn meer dan ooit vragende partij om ondersteuning te krijgen bij het bereiken en betrekken van ouders.

Ouderbetrokkenheid anders bekeken: 1 + 1 = 3







Om tegemoet te komen aan de hiaten in de bestaande theoretische kaders en conceptuele modellen hebben we een nieuw kader ontwikkeld waarmee we op een andere manier naar ouderbetrokkenheid kijken. Dit nieuw ontwikkelde conceptueel kader² is specifiek ontworpen voor het secundair onderwijs. Drie uitgangspunten staan hierbij centraal. Een eerste uitgangspunt benadrukt dat ouderbetrokkenheid geen statisch en lineair gegeven is. Het secundair onderwijs is onderhevig aan verschillende spanningsvelden en dynamieken die maken dat ouderbetrokkenheid complex is. Secundaire scholen rekruteren leerlingen uit een groter geografisch gebied. De fysieke afstanden tussen gezin en school zijn groter. Ook de schaalgrootte van de school geeft aanleiding tot veeleer formele contacten met ouders (bijv. oudercontact, briefwisseling, digitale kanalen, ...). De school moet creatief zijn in het zoeken naar vormen van informele contacten. En bovendien is ook de leerling ‘veranderd’: de leerling heeft een eigen mening, wil grenzen bewaken, ... Dit alles maakt dat we met verschillende facetten rekening dienen te houden wanneer we ouderbetrokkenheid willen aanpakken. Ouderbetrokkenheid in het secundair onderwijs is een **multidimensio-**

neel fenomeen dat verder gaat dan de zichtbare aanwezigheid en participatie van ouders op school.

Een tweede uitgangspunt onderschrijft dat ouderbetrokkenheid benaderd wordt als een **positief partnerschap** tussen school en ouders. In een **positief partnerschap** luisteren de verschillende actoren naar elkaar, leren ze elkaar kennen, hebben ze vertrouwen, onderhandelen ze en maken ze goede afspraken. Wederzijds respect is daarbij dé voorwaarde voor een goed partnerschap. Daarnaast maakt het expliciteren van verwachtingen het partnerschap rijker. De achterliggende doelstelling van het opbouwen van dit partnerschap is het creëren en benutten van **maximale ontwikkelingskansen** voor de leerlingen.

Een derde uitgangspunt is dat een partnerschap niet enkel gaat over de relatie tussen school en ouders (1 + 1), maar wel over een **dynamiek** tussen **drie actoren**: de ouders, de school én de leerling. Er is in het secundair onderwijs geen partnerschap tussen school en ouders mogelijk zonder de leerling hierin actief te betrekken (1 + 1 = 3). Scholen hebben hier soms schrik van, omdat de leerling vaak optreedt als een soort van ‘**gatekeeper**’. Dit wil zeggen dat de leerling niet altijd toelaat dat de ‘thuiswereld’ en de school informatie en ervaringen uitwisselen. De leerling treedt vaak op als tussenpersoon (als tolk) of als doorgeefluik van informatie. Net doordat de leerling actief tussenkomt in de ouder-schoolrelatie is het interessant om de leerling meer als een mediator te zien. Het effect van ouderbetrokkenheid zal krachtiger zijn wanneer deze drie actoren samenwerken (1 + 1 + 1 = 3).

Tabel 1: Opbouw coachingstool

Zes modules	
 SENSIBILISERING	De module ‘Sensibilisering’ wil de vragen en bezorgdheden van de school te weten komen. De module heeft tot doel de percepties en verwachtingen van het schoolteam over ‘ouderbetrokkenheid’ naar boven te halen en in kaart te brengen. Er wordt een antwoord gezocht op de vraag ‘Wat leeft er binnen mijn school?’. Voorbeeldoefening: online poll
 KENNIS	De module ‘Kennis’ wil de visie van de school m.b.t. ouderbetrokkenheid aanscherpen en verfijnen . Na het doorlopen van deze module heeft het schoolteam meer inzicht in het multidimensionele karakter van ouderbetrokkenheid. Voorbeeldoefening: conceptmap
 INZICHT	De module ‘Inzicht’ wil de beginsituatie van de school analyseren . Waar staan we? Wat doen we al? Wat zijn sterktes en werkpunten van de school m.b.t. ouderbetrokkenheid? In deze module krijgt de school meer inzicht in de eigen schoolpraktijk. Voorbeeldoefening: SWOT-analyse
 ACTIE	De module ‘Actie’ heeft tot doel acties op te zetten en ze daarna ook bij te sturen . De school stelt prioriteiten en doelen op voor de acties. Op basis hiervan worden acties uitgewerkt, uitgevoerd en geëvalueerd. Voorbeeldoefening: problemen- en doelenboom
 EVALUATIE & REFLECTIE	De module ‘Evaluatie & Reflectie’ heeft tot doel de bestaande schoolwerking te evalueren. Op basis van evaluatie en reflectie tracht de school ouderbetrokkenheid te integreren binnen de schoolwerking en het schoolbeleid. Voorbeeldoefening: reflectiecyclus van Korthagen
 ONDERSTEUNING	De module ‘Ondersteuning’ dient als ondersteuning en omkadering voor wie met de coachingstool aan de slag gaat. In de module zijn tools en informatie terug te vinden om het traject in goede banen te leiden. Voorbeeld: ‘Tips & Tricks’ met richtvragen om discussie in het team uit te lokken.

De coachingstool ‘Samen met Ouders’

Om secundaire scholen professioneel te ondersteunen in hun zoektocht naar manieren om ouderbetrokkenheid te versterken, hebben we een online coachingstool³ ontwikkeld waarin bovenstaande uitgangspunten centraal staan. De coachingstool ‘Samen met Ouders’ is een webgebaseerde omgeving die secundaire scholen wil inspireren en professionaliseren bij het werken aan ouderbetrokkenheid. De tool wordt gebruikt om de competenties van het schoolteam te verbreden en te verdiepen en is specifiek ontworpen voor het Secundair Onderwijs (SO) (~ ‘Samen met Ouders’).

De coachingstool bestaat uit zes modules: (1) sensibilisering, (2) kennis, (3) inzicht, (4) actie, (5) evaluatie en reflectie, (6) ondersteuning. Deze modules bieden oefeningen en methodieken aan om veranderingsprocessen in het omgaan met ouders op te starten en te doorlopen. De oefeningen en methodieken worden in groep (bijv. kernteam, schoolteam, pedagogische raad, ...) aangepakt. Leerkrachten, middenkader, directie, secretariaatsmedewerkers, ... maken deel uit van een schoolteam. De achterliggende idee is dat het team als geheel aan de nodige competenties dient te werken om de samenwerking met ouders te versterken. De opbouw van de tool volgt in sterke mate het begeleidingsstramien van de **GOK-cyclus**. Schoolbegeleiders en scholen zijn reeds vertrouwd met deze werkwijze waardoor het de draaglast vermindert en het ruimte biedt om het traject maximaal tot zijn recht te laten komen. Kort samengevat komen in de modules volgende inhoud aan bod: zie tabel 1.

De school kan zelf kiezen bij welke module ze het coachingstraject wil starten. Indien de school vooral **zoekende** is in het opbouwen van een partnerschap met ouders, is het zinvol het traject stap voor stap te doorlopen en dus te starten bij de module ‘Sensibilisering’. Indien de school reeds **veel initiatieven** onderneemt, is het vooral interessant om eerst de schoolwerking onder de loep te nemen en dus te starten bij de module ‘Evaluatie & Reflectie’. Scholen zijn dus vrij om te kiezen hoe ze de verschillende modules uit de tool doorlopen.

De online coachingstool is in eerste instantie ontwikkeld voor scholen en hun **interne schoolbegeleider** (bijv. GOK-coördinator,

leerlingbegeleider, ...) die een coachingstraject willen opzetten rond ouderbetrokkenheid. De tool laat ook toe dat de school ondersteuning kan vragen aan een **externe schoolbegeleider** (bijv. OCB-onderwijsondersteuner, pedagogische begeleider, ...) om het coachingstraject in goede banen te leiden. Een ‘buitenstaander’ betrekken kan immers een meerwaarde betekenen voor scholen die het gevoel hebben dat ze er alleen niet in slagen. Het is uiteraard niet de bedoeling dat het traject uit de handen van de school wordt genomen of dat de school het eigenaarschap over de coachingstool verliest of van zich afschuift. Wel kan een externe schoolbegeleider optreden als een ‘kritische vriend’, iemand die kritische vragen durft stellen, vanzelfsprekendheden durft te doorbreken, de opvolging verzorgt, ... Bovendien hebben externe schoolbegeleiders heel wat ervaring en expertise in het opzetten van coachingstrajecten gericht op duurzame verandering.

Actieonderzoek: de coachingstool getest!

De coachingstool ‘Samen met Ouders’ werd geëvalueerd aan de hand van een actieonderzoek om de tool zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de noden en uitdagingen die scholen ervaren rondom werken aan ouderbetrokkenheid. In de eerste fase van dit onderzoek werd de coachingstool inhoudelijk uitgewerkt en ontwikkeld. In de tweede fase testten twee Brusselse scholen de tool uit. Samen met twee onderwijsondersteuners van het Onderwijscentrum Brussel gingen deze scholen in een ondersteuningstraject aan de slag met de tool. Op basis van deze evaluatie werd de coachingstool geoptimaliseerd en concreter gemaakt. Ook observaties, reflectiegesprekken, interviews en intervisies met de OCB-onderwijsondersteuners maakten deel uit van de evaluatie. Samenvattend kunnen we zeggen dat de coachingstool ontwikkeld werd **in** de praktijk, werd uitgetest **door** de praktijk, en dat de tool nu dient als bruikbaar instrument **voor** de praktijk.

In wat volgt, presenteren we het ‘verhaal’ van twee Brusselse secundaire scholen die met de coachingstool aan de slag zijn gegaan. We gaan dieper in op de reden waarom de scholen aan ouderbetrokkenheid willen werken, op welke manier de tool hen geholpen heeft en wat de coachingstool heeft teweeggebracht.

‘Samen met Ouders’ in de praktijk: Twee schoolportretten

Tabel 2: Twee schoolportretten

Twee schoolportretten	
Scholen	Verhaal
School A	<p>School A is een Nederlandstalige school uit een randgemeente van Brussel. De school biedt Buitengewoon Secundair onderwijs (buso) aan jongeren. Je kan er terecht voor de opleidingsvormen OV1, OV2 en OV3. Wat betreft de talige diversiteit in de school, valt het op dat meer dan 60% van de leerlingen in deze school het Nederlands niet als moedertaal heeft.</p> <p>School A werkt al lang rond ouderbetrokkenheid, maar is op zoek naar een duidelijke en afgebakende visie waarin de leerling een centrale plaats krijgt. De school is al enkele jaren bezig met het verkennen van welke mogelijke rol de leerling in de relatie tussen school en ouders moet krijgen. Dit is geen evidente denkoefening voor een buso-school. De leerling werd in het verleden vaak over het hoofd gezien, terwijl het net gaat over zijn of haar schoolloopbaan.</p> <p>De school werkt al enkele jaren samen met een onderwijsondersteuner van OCB bij het werken aan ouderbetrokkenheid. Samen met deze onderwijsondersteuner ging de school aan de slag met de coachingstool ‘Samen met Ouders’. De tool werd aanvullend ingezet in het bestaande OCB-ondersteuningstraject dat in de school reeds werd opgezet. De tool sloot aan bij de coachingsessies die al gepland waren in het schooljaar (2013-2014). De onderwijsondersteuner van OCB leidde deze sessies in goede banen.</p>

	<p>Om de visie van de school m.b.t. ouderbetrokkenheid te verfijnen, werd een beroep gedaan op een oefening uit de module 'Kennis'. Deze oefening uit de tool peilde naar wat ouderbetrokkenheid precies volgens het team inhoudt. Op basis van de inbreng van het team werden ervaringen, meningen, ideeën, ... gekoppeld aan het nieuwe kader van ouderbetrokkenheid. De oefening daagde het team uit na te denken over de verschillende spanningsvelden en dynamieken waaraan ouderbetrokkenheid in het secundair onderwijs onderhevig is. Een tweede oefening werd gehouden naar aanleiding van een pedagogische studiedag van de school. Toen bleek dat de school weinig inzicht had in de eigen sterktes en werkpunten m.b.t. ouderbetrokkenheid. Het kernteam nam daarom de eigen schoolwerking onder de loep aan de hand van een beginsituatieanalyse uit de module 'Inzicht'. Deze werkvorm laat toe specifieke acties kritisch te bespreken. De school koos ervoor om het oudercontact van naderbij te bekijken. Sterktes, werkpunten en aandachtspunten voor de toekomst werden geformuleerd. De resultaten van deze oefening worden volgend schooljaar als vertrekpunt genomen om bestaande acties en initiatieven bij te sturen. De oefeningen werden steeds uitgevoerd in een kernteam: de GOK-coördinator, directie, technisch-adviseur en enkele leerkrachten. De directie probeerde steeds een halve coachingssessie aanwezig te zijn.</p> <p>Het gebruik van de coachingstool heeft er in school A vooral voor gezorgd dat de school een breder invulling geeft aan ouderbetrokkenheid. Het resultaat van dit traject is dat de school ouderbetrokkenheid ruimer benadert en een partnerschap met ouders steeds meer ziet als een driehoeksverhouding tussen school, ouders én leerling. Dit schooljaar (2014-2015) willen de schoolactoren hier graag verder op inzetten door niet enkel te praten 'over' de leerlingen, maar vooral 'met' de leerlingen.</p> <p>School B School B is een Nederlandstalige school gelegen in een randgemeente van Brussel. Je kan er terecht voor de opleidingsvormen aso, tso en bso. Wat betreft de talige diversiteit heeft ongeveer 50% van de leerlingen in deze school het Nederlands niet als moedertaal.</p>
School B	<p>School B wil ouders 'tips & tricks' aanreiken over hoe ze 'leren leren' kunnen stimuleren in de thuiscontext. De school wil ouders handvatten bieden om de schoolloopbaan van hun kind te ondersteunen (bijv. huiswerk controleren, agenda controleren, goede studieomgeving voorzien, ...). Om dit te kunnen realiseren, wil de school zicht krijgen op wat de school en ouders precies verwachten van elkaar en welk beeld bij hen leeft over elkaar.</p> <p>De school werkt al enkele jaren samen met het Onderwijscentrum Brussel, maar kreeg dit schooljaar een nieuwe onderwijs-ondersteuner. De coachingstool 'Samen met Ouders' fungeerde in school B als uitgangspunt voor alle coachingssessies. Zowel de onderwijs-ondersteuner van OCB als de GOK-coördinator van de school leidde de coachingssessies in goede banen.</p> <p>De leden van het schoolteam vulden een online poll in uit de module 'Sensibilisering' om te weten hoe het schoolteam denkt over ouderbetrokkenheid. De resultaten van deze poll wijzen erop dat de school de ouders ziet als een evenwaardige partner. De school vindt het haar taak om een goede relatie op te bouwen met ouders en om extra moeite te doen om 'moeilijk bereikbare' ouders te betrekken. Toch vindt de school ook dat ouders te veel van haar verwachten. Over de rol die de leerling in de relatie tussen school en ouders moet krijgen, zijn de meningen verdeeld. Niet iedereen is ervan overtuigd dat de leerling een centrale rol dient te spelen in deze relatie. Om deze resultaten verder te verkennen, organiseerde de school ook een brainstorm (module 'Inzicht') over de rollen die volgens het schoolteam de school en de ouders moeten opnemen. Dezelfde brainstorm (module 'Inzicht') werd ook met de ouders gehouden tijdens een oudercafé. Zowel Franstalige als anderstalige en mondige als minder mondige ouders waren aanwezig tijdens dit oudercafé. Zij werden zowel in het Nederlands als het Frans aangesproken. Omdat de stem van de leerlingen niet mag vergeten worden, stuurde de school ook een online-enquête naar hen die peilde naar hun mening over de rollen die school en ouders mogen opnemen.</p> <p>Omdat school B vorig schooljaar ook GOK-doorlichting kreeg van de inspectie, evalueerde de school alle bestaande acties m.b.t. ouderbetrokkenheid met een oefening voor het hele schoolteam (module 'Actie'). Ook de nieuwe kijk op ouderbetrokkenheid werd geïntroduceerd (module 'Kennis') om op basis hiervan over de evaluatie van de bestaande acties te reflecteren (module 'Evaluatie & Reflectie'). Aan de hand van de oefeningen werd beslist om het infomoment aan het begin van het schooljaar anders aan te pakken, om de leerling meer te betrekken bij het oudercontact en om de leerkrachten meer te ondersteunen in het communiceren met ouders (bijv. via checklist). Verschillende schoolactoren waren betrokken in de oefeningen. Zowel oefeningen voor de school, de ouders als de leerlingen kwamen aan bod. Binnen de school werden er oefeningen gedaan met het kernteam, het volledige schoolteam en tijdens een pedagogische raad. De directie probeerde tijdens de coachingssessies aanwezig te zijn.</p> <p>Het gebruik van de coachingstool in het traject van school B heeft ervoor gezorgd dat de school meer zicht heeft op de rollen die de school en ouders kunnen of moeten opnemen. School en ouders zijn het erover eens dat ouders geen vakinhoudelijke begeleiding hoeven te bieden aan hun kinderen (bijv. helpen bij huiswerk). Dit is een taak van de school. Wel wordt van ouders verwacht dat ze het huiswerk controleren, een rustige leeromgeving voorzien, leermateriaal voorzien, stimuleren en motiveren, ... Deze rolinvulling werd ook afgetoetst bij de leerlingen. Opvallend is dat de leerlingen over het algemeen vinden dat ouders voldoende doen om hun schoolloopbaan te ondersteunen. In vergelijking met de percepties van de school en de ouders zien de leerlingen een beperktere rol weggelegd voor de ouders in hun schoolloopbaan. Dit schooljaar (2014-2015) wil de school de bevraging bij het schoolteam, ouders en leerlingen vergelijken en gebruiken om haar acties en beleid op af te stemmen. Bovendien hebben de oefeningen op het vlak van 'evaluatie' de school alvast een duwtje in de rug gegeven om ook zelf meer kritisch te reflecteren over de eigen schoolwerking.</p>

Scholen 'op de rails'

Deze bijdrage illustreert dat er een nieuwe manier van kijken naar ouderbetrokkenheid nodig is. Ouderbetrokkenheid in het secundair onderwijs is niet evident en de bestaande kaders en modellen vol-
doen niet. Om scholen professioneel te ondersteunen, kan de coachingstool 'Samen met Ouders' nuttig en bruikbaar zijn. Zoals uit de twee schoolportretten blijkt, zijn verschillende trajecten mogelijk met de tool. De tool wil secundaire scholen helpen in het sterker worden in hun school-ouderbeleid. Zo krijgen scholen het gevoel dat ze 'op de rails' zitten en niet langer 'vastzitten' wanneer het gaat over het bereiken en betrekken van ouders.

Celine MERTENS*, Ruben VANDERLINDE
& Piet VAN AVERMAET***

* Steunpunt Diversiteit & Leren (www.steunpuntdiversiteit-leren), Universiteit Gent, Sint-Pietersnieuwstraat 49, 9000 Gent (celine.mertens@ugent.be)

** Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent & FWO Vlaanderen

BIBLIOGRAFIE

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen M. & Oolbekkink-Marchand H. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. *In opdracht van NWO/PROO*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter? *The journal of educational research*, 93(1), 11-30.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *Journal of Educational Research*, 98(5), 281-295.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Van de Craen, P. & Huyge, V. (1998). Het Nederlands van Franstaligen in het Brusselse Nederlandstalige basisonderwijs. *Brussel: VUBPRESS*, 149-166.
- VLOR (2011). *Gezin en school. De kloof voorbij, de grens gezet? Een verkenning*. Leuven/den Haag: Acco.

NOTEN

1. Het Onderwijscentrum Brussel (OCB) is een deskundige en professionele partner voor vorming en ondersteuning van schoolteams binnen het Nederlandstalig onderwijs in Brussel op het vlak van taal en meertaligheid, ouder- en buurtbetrokkenheid, omgaan met diversiteit en Brede School (<http://www.onderwijscentrumbrussel.be/>). Het OCB is een operationele entiteit van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) (<http://www.vgc.be/>).
2. Wil je meer info over het conceptueel kader van ouderbetrokkenheid? Neem dan zeker een kijkje op http://www.diversiteitleren.be/sites/default/files/Van_Eiland_Naar_Wij-land.pdf.
3. De online coachingstool kan je raadplegen op www.SamenmetOuders.be. Deze website kwam tot stand in opdracht van en in samenwerking met het Onderwijscentrum Brussel.



‘Mama, papa, doen jullie mee?’

Groeien in Kuregem, een project waar ouder-kind-interactie voorop staat

Sigrid ARENTS

De groepswerking Amodoe is een van de centrale peilers van het project ‘Groeien in Kuregem’ (2012-2014) en richt zich tot aanstaande ouders en gezinnen met kinderen tussen 0 en 8 jaar. Deze groepswerking is geïntegreerd in het aanbod van het inloopteam Huis der Gezinnen. Na een korte situering van het Huis der Gezinnen en het project ‘Groeien in Kuregem’, staan we in dit artikel vooral stil bij de groepswerking Amodoe.

Kwart voor twee, de deurbel gaat. Lilian komt samen met Honest, een flinke kleuter, Blessing, een stille peuter, en Samson, een vrolijke baby, binnen. De kinderen zijn uitgelaten en vragen wat er vandaag op het programma staat. Ze kennen de weg en kunnen niet vlug genoeg boven zijn. Een tafereel dat zich nog meermaals zal herhalen. Mama's verzamelen zich met hun jonge en minder jonge kinderen in de Amodoe-ruimte. Het materiaal staat klaar, maar de begeleidsters houden er nog even de spanning in. De kinderen kunnen eerst even vrij spelen: ze halen de blokken en het speelgoed naar boven en er wordt in boekjes gekeken. De ouders krijgen even de tijd om op adem te komen en een babbeltje te slaan. Een half uurtje later, na een korte voorstellingsronde, vertellen de twee begeleidsters wat er vandaag op het programma staat: “Samen bewegen”. Ze tonen de eerste twee oefeningen. Er is eerst nog wat schroom. Op de grond gaan liggen en rollen? Je helemaal uitrekken en je dan zo klein mogelijk maken? De ouders kijken eerst nog aarzelend toe. Maar het enthousiasme van de kinderen trekt hen al vlug over de streep. Ze rollen, rekken en strekken, en er wordt heel wat afgelachen. Na drie kwartier wordt de activiteit afgerond en wordt er nog wat nagepraat met de begeleidsters. We ruimen samen op en nemen afscheid. Tot de volgende keer!

Huis der Gezinnen

Het Huis der Gezinnen is al meer dan 10 jaar actief in de wijk Kuregem in Anderlecht. We richten ons tot alle Brusselse gezinnen, met bijzondere aandacht voor maatschappelijk kwetsbare zwangere vrouwen en families met jonge kinderen. We bieden een divers, meertalig en vraaggestuurd aanbod op het vlak van preventieve en cultuursensitieve gezinsondersteuning. Dit krijgt concreet vorm in onthaal, individuele ondersteuning en groepswork.

Kuregem kent een zeer jonge bevolking, telt veel alleenstaande moeders en zeer grote gezinnen. Kuregem is een multiculturele wijk. We bereiken in onze werking overwegend etnisch-culturele minderheden, voornamelijk van Marokkaanse, Turkse en Centraal- of West-Afrikaanse origine. Kuregem behoort tenslotte tot een van de meest arme wijken van Brussel. Onze gezinnen worden vaak geconfronteerd met een grote kwetsbaarheid op verschillende domeinen (financiële problemen, preciaire woonsituatie, psychologische problemen, gezondheidsproblemen,...).

Het Huis der Gezinnen wil deze ouders een ruimte bieden waar ze bewust tijd kunnen maken voor zichzelf en hun kind(eren), een veilige en aangename plek waar ze met elkaar kunnen spelen, waar ze op een prettige, prikkelende en boeiende manier samen creatief bezig kunnen zijn, waar ze met elkaar kunnen communiceren in de eigen taal, maar even goed in aanraking komen met Nederlands en Frans, een plaats waar ze in contact kunnen komen met andere gezinnen en ervaringen kunnen uitwisselen en een plaats waar ze terecht kunnen met hun opvoedingsvragen.

Groeien in Kuregem

Het project ‘Groeien in Kuregem’ past in de initiatieven ‘Lokale Kinderarmoedebestrijding’ en wil een antwoord bieden op de vaststelling dat maatschappelijk kwetsbare gezinnen om verschillende redenen steeds minder toegang vinden tot het reguliere aanbod (kinderopvang, buitenschoolse activiteiten, vrijetijdsaanbod, enz). Het kan gaan om financiële of culturele drempels of een plaats tekort. Ook meer praktische obstakels zoals beperkte mobiliteit of het feit dat kinderen binnen een gezin naar verschillende scholen gaan, of nog het gebrek aan informatie kunnen gezinnen verhinderen om deel te nemen aan bepaalde initiatieven. Heel wat kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen komen bijgevolg pas in aanraking met georganiseerde pedagogische groepsactiviteiten op het moment dat ze naar de kleuterschool gaan.

Ook tijdens deze vroegschoolse periode kunnen ouders opnieuw bepaalde drempels ervaren die de overgang van het thuis- naar het (voor)schools milieu bemoeilijken. Ze kennen of begrijpen het schoolsysteem niet of onvoldoende, en voelen zich er onvoldoende bij betrokken. De vaardigheden die kinderen thuis aangeleerd krijgen en de competenties die op school verwacht worden, sluiten onvoldoende op elkaar aan. Zowel bij ouders als bij de school heerst er vaak onduidelijkheid over elkaars waarden en normen, pedagogische wensen en handelingspatronen. Onbekend maakt nog altijd onbemind. Deze kloof is het sterkst zichtbaar bij gezinnen van etnisch-culturele minderheden.

In het project ‘Groeien in Kuregem’ proberen we de kloof tussen het thuis- en (voor)schools milieu een stukje te dichten. Hierbij richten we ons zowel op de ouders als op de professionals uit het voor(schools)milieu, die beiden een belangrijke rol vervullen in

de opvoeding en het onderwijs van de kinderen. We brengen voor de uitwerking van dit project verschillende partners samen: de gezinnen, de Brede School Kuregem¹, de Erasmushogeschool (opleidingen Pedagogie van het Jonge Kind en Lerarenopleiding Kleuteronderwijs), Odisee (opleiding Orthopedagogie), het Steunpunt Cultuursensitieve zorg en het OCMW van Anderlecht.

'Groeien in Kuregem' omvat 2 kerndoelstellingen: ouders versterken in hun pedagogische vaardigheden enerzijds en (toekomstige) professionals uit het onderwijsveld en de voorschoolse initiatieven sensibiliseren voor en vertrouwd maken met een cultuursensitieve benadering anderzijds. Naast de groepswerking Amodoe organiseren we hiervoor ook specifieke acties met professionals in opleiding, de Brede school Kuregem en het OCMW van Anderlecht. In dit artikel staan we vooral stil bij het werken met de gezinnen en de studenten.

Werken met de gezinnen: Amodoe

Kader

Een aantal theoretische kaders liggen aan de basis van de uitwerking van Amodoe: de contextuele benadering van Nagy, de hechtingstheorie van Bowlby, de socialisatietheorie van Juffer, de socioculturele theorie van Vygotsky, de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura en om af te ronden de theorie over "Talent in Actie" van Luc Dewulf. Het centrale thema betreft het verkennen, ondersteunen, stimuleren en uitbreiden van de interactie tussen ouders en kind(eren). We leren de ouders op een responsieve en sensitieve manier te reageren op de signalen van hun kind(eren). Dit versterkt de affectieve band tussen beiden en verdiept het contact.

Verder maken we ouders vertrouwd met de specifieke activiteiten, vaardigheden en leerinhouden die aan bod komen in het (kleuter) onderwijs. Dit moet er toe bijdragen dat ouders een actieve rol opnemen in het onderwijsproces van hun kinderen. Onderzoek naar ouderbetrokkenheid toont aan dat dit niet alleen een positieve invloed heeft op de attitudes van de ouders naar de school toe en omgekeerd, maar ook de cognitieve en persoonlijkheidsontwikkeling, de socialisatie en de prestaties van de kinderen bevordert.

We hanteren deze theorieën als algemene oriëntatie voor de werking. In de praktijk vertalen we dit in de vorm van een groei- en ontwikkelingsproces dat ouders en kinderen elk op hun eigen tempo en ritme kunnen doormaken. Ouders kunnen hierbij tot nieuwe inzichten komen en eventueel veranderingen aanbrengen in hun manier van omgaan met hun kinderen.

Ouder(s) en kind(eren) zijn afhankelijk en beïnvloeden elkaar wederzijds. We organiseren dan ook activiteiten die zowel de ouders als de kinderen aanspreken en beiden zin geven om samen op weg te gaan.

Opbouw groepswerking

De groepswerking staat open voor iedereen met kinderen in de leeftijdscategorie van 0 tot 8 jaar. Deelname is gratis en vrijblijvend: gezinnen beslissen zelf wanneer en hoe vaak ze willen komen. De begeleiding gebeurt door 2 groepswerksters.

Amodoe verloopt volgens een vaste structuur, begint op een vast tijdstip en duurt anderhalf uur. Eerst worden ouders onthaald en kunnen de kinderen vrij spelen, vervolgens is er het voorstellingsronde waarbij de kinderen hun 'gezin' voorstellen, dan volgt de activiteit om dan op te ruimen en af te sluiten met korte, informele nabespreking. Dit laatste is belangrijk omdat het ons een zicht heeft

op hoe de gezinnen de activiteit ervaren hebben en of ze de activiteit eventueel ook bij hen thuis zouden doen.

Activiteiten

Centraal staat het stimuleren van de ouder-kind interactie. We doen dit aan de hand van speelse en creatieve activiteiten waarbij de ouders en hun kind(eren) in de eerste plaats samen iets leuks doen. De activiteiten zetten aan tot samenwerken en interageren binnen het gezin. De ouder kan het kind actief ondersteunen bij de uitvoering en is dus niet enkel een passieve toeschouwer.

Om deze interactie te stimuleren, inspireren we ons in de eerste plaatsen op activiteiten van muzische vorming (beeld, muziek, drama, beweging en media) die in het basisonderwijs aangeboden worden.

Deze vormen immers een middel om zich uit te drukken en te interageren. Centraal staat de idee dat kinderen niet enkel communiceren en contact maken via taal, maar ook via allerlei tekens, gebaren, bewegingen, kleuren, vormen, klanken en geluiden om zich uit te drukken. Spontaan zullen zij hun voorkeur laten blijken voor bepaalde tekens. De speelse uitdrukking met eigen tekens vinden we terug in de beeld-, klank-, woord-, lichaams- en kunsttaal.²

Deze activiteiten sluiten bovendien aan bij de vaardigheden en doelstellingen van het (kleuter)onderwijs. Zo raken de kinderen, maar ook hun ouders, (meer) vertrouwd met en voorbereid op de activiteiten in het onderwijs.

Naast muzische vorming, komen in Amodoe ook andere activiteiten aan bod die de interactie stimuleren: gezelschapsspelen, georganiseerd spel, (voor)leesactiviteiten, buitenactiviteiten, uitstapjes en kookactiviteiten.

Een passend voorbeeld van een Amodoe-activiteit is de toepassing van 'sherborne' bij ouders en kinderen. Sherborne is een bewegingspedagogiek waarbij de nadruk ligt op het plezier van bewegen. Door relatiespelen wordt het positief zelfwaardegevoel bij kinderen en ouders bevorderd en wordt het aangaan van relaties met anderen gestimuleerd. Concreet gaan ouders en kinderen samen aan het werk. We beginnen met gemakkelijke oefeningen: ouders masseren zachtjes de rug van hun kinderen en omgekeerd. Daarna wordt het iets moeilijker en moeten de ouders al wat meer 'durven': samen over de grond rollen, onder elkaar door kruipen, met de hele groep een levengrote knoop vormen, enz. Kinderen genieten zichtbaar van de aandacht en de gekke bewegingen met hun mama en papa. Ouders nemen deel aan activiteiten die ze bij aanvang van de activiteit nog argwanend aanhoorden, en verleggen op hun manier hun grenzen.

Cultuursensitieve en –responsieve basishouding

Binnen ons gezinsondersteunend en omgevingsgericht werken vormt het welbevinden van zowel ouder(s) als kind(eren) een belangrijke pijler. Een uitgangspunt is de wederkerige relatie tussen ouders en begeleiders. Ze zijn gelijkwaardige partners. Er wordt een respectvolle relatie aangegaan die gebaseerd is op vertrouwen en vertrekt vanuit een erkenning van het gezin in zijn competenties, groeimogelijkheden en sterktes.

In het samen op weg gaan, speelt de cultuursensitieve en –responsieve basishouding van de begeleiders een essentiële rol. Dit betekent communicatief vaardig zijn, een respectvolle, open, flexibele en leergierige houding bezitten en in staat zijn tot zelfreflectie en tot inzicht in het eigen handelen. Daarnaast is een zekere achtergrondkennis over opvoeding in verschillende culturen een pluspunt, maar geen noodzaak.

Deze basishouding omvat sensitief zijn voor de verschillende opvattingen over opvoeden. Ouders met een zelfde culturele achtergrond hanteren niet altijd eenzelfde referentiekader. Men moet ook aandachtig zijn voor de verschillende opvattingen over opvoeden. De begeleider moet zich realiseren dat opvoeden een normatief gebeuren is: hoe ouders over opvoeding denken wordt bepaald door hun persoonlijke levens- en migratiegeschiedenis, het gezin van herkomst, hun opleiding en hun huidige gezinssituatie.

Het responsieve verwijst naar de manier waarop begeleiders samen met de ouders zoeken naar hoe ze hun opvoedingsdoelen kunnen concretiseren en realiseren en hoe ze hun kinderen kunnen ondersteunen en stimuleren in hun ontwikkeling. Daarnaast bevorderen en faciliteren de begeleiders tijdens de groepswerking het contact, de ontmoeting en de verbondenheid tussen de ouders en kinderen alsook tussen de gezinnen onderling en leggen ze ook de link met andere contexten (stagiaires, leerkrachten, school, buitenschoolse opvang, enz.).

Het responsieve refereert ook aan de input en inzet van deze gezinnen: ouders en kinderen zijn actieve participanten die medezeggenschap hebben over en mee bijdragen aan de activiteiten. Zo krijgen begeleiders een beter zicht op de verschillende leefwerelden van de gezinnen en kunnen ze een brug vormen tussen de binnen- en de buiten wereld. Aansluitend ondersteunt de begeleider de ouders en kinderen in het zich wegwijzen maken en deel uitmaken van de buitenwereld.

Het behoort tot de opdracht van het Huis der Gezinnen om zowel partnerorganisaties als (toekomstige) professionals vertrouwd te maken met deze manier van werken. Binnen dit project worden studenten in de lerarenopleiding Kleuteronderwijs en Pedagogie van het Jonge Kind (PJK) als stagiair mee ingeschakeld in de groepswerking. Verder worden via uitwisselingsmomenten en eindwerken bepaalde thema's verder uitgediept.

Werken met studenten: stage en eindwerk

Beide opleidingen hebben specifieke aandacht voor het werken met specifieke doelgroepen in een grootstedelijke context. Het Huis der Gezinnen biedt de stagiair(e)s een multiculturele context waarin ze kennis maken met de leefwereld van maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Ze verwerven inzicht in bepaalde maatschappelijke uitsluitingsmechanismen en staan stil bij de effecten van beeldvorming en het eigen referentiekader op hun relatie met de gezinnen.

De stagiaires werken mee aan de uitwerking en organisatie van muzisch agogische activiteiten waarin de betrokkenheid en het welbevinden van ouders en kinderen voorop staan. Via deze activiteiten bouwen ze een vertrouwensrelatie op met de gezinnen. Ze leren professionele deskundigheid te verbinden met de ervaringsdeskundigheid van de ouder(s). Ze leren tevens een brug te slaan tussen zichzelf en de gezinnen.

Tijdens de stage krijgen ze ook tijd om na te denken over het belang van ouderparticipatie, zoeken ze naar oplossingen om drempels weg te werken en verkennen ze de meerwaarde van het samenwerken met partnerorganisaties.

Door middel van eindwerken kan dieper ingegaan worden op specifieke vragen. Zo is er vanuit PJK onderzoek verricht naar de leefwereld van kwetsbare gezinnen. Dit onderzoek wordt vandaag, in samenwerking met de opleiding Orthopedagogie van Odisee, verder verrijkt via muzisch agogische vraagverheldering.

Leerpunten

Als begeleider dien je tijdens de groepswerking met heel wat factoren rekening te houden. Voor de (toekomstige) begeleiders blijven de wisselende groepsamenstelling en de grote variatie in leeftijden en de vele talen belangrijke uitdagingen.

Ouders bepalen zelf of ze naar de groepswerking komen. Dit maakt deel uit van de filosofie van onze werking: ouders zijn vrij in hun keuze. In de praktijk is het zo dat de meeste ouders heel regelmatig en gedurende langere tijd deelnemen. Als begeleider weet je alleen nooit op voorhand wie er zal zijn. Om de activiteiten dan zoveel mogelijk af te stemmen op de doelgroep, vraagt dit de nodige flexibiliteit en vaak ook inventiviteit van de begeleiders.

Een andere uitdaging betreft de uitwerking van een aanbod dat zowel jonge als oudere kinderen voldoende prikkelt en boeit én maar even goed de ouders actief betreft. Het is zoeken naar een goed evenwicht tussen activiteiten die een sterke link hebben met de schoolse context, voldoende cultuursensitief zijn en aansluiting vinden bij de leefwereld van de gezinnen. Daarnaast waken we er over dat er voldoende variatie is. We ervaren dat we makkelijker teruggrijpen naar activiteiten op het domein van 'beeld' (creativiteiten) dan uit de overige domeinen. We denken nog al te vaak dat we voor de andere domeinen over specifieke (kunstzinnige) vaardigheden moeten beschikken terwijl het accent op het creatief proces ligt en niet op het product.

Verder is er nog het taalaspect: aan de slag gaan in een veeltalige omgeving, waar zowel de thuistaal, moedertaal als de schooltaal aan bod komen, vraagt heel wat aandacht. Naast het zoeken van een gemeenschappelijke, al dan niet non verbale, taal met de ouders, worden de schoolgaande kinderen consequent aangesproken in hun schooltaal. Dit betekent dat je als begeleider doorheen het hele groepsgebeuren heel alert dient te zijn en er toch ook plezier in blijft houden.

Kortom, dit project is een 'werk in wording': een zoektocht naar werkvormen die zoveel mogelijk aansluiten bij de vragen en talenten van de gezinnen. Een proces dat door ouders, kinderen en professionals samen aangegaan wordt en waardoor onbekend al een flink stuk minder onbemind wordt.

*Meer weten over het project en de praktische organisatie van deze groepswerkingen op **26 februari 2015** organiseert het Huis der Gezinnen een studievoormiddag in het teken van dit project.*

Sigrid ARENTS

Huis der Gezinnen

Veeartsenstraat 20, 1070 Anderlecht

Tel 02 526 16 30, www.huisdergezinnen.be

NOTEN

1. Het samenwerkingsverband Brede School Kuregem richt zich in eerste instantie tot kinderen van 2,5 tot 12 jaar die school lopen in basisschool Voorzienigheid (vrije net) of Kameleon (gemeentelijk net), en zet ook acties op naar hun ouders. Partners zijn: Huis der Gezinnen, Femma, Brusselaar, IBO KIK (Initiatief Buitenschoolse Kinderopvang Ket in Kuregem), Kinderdagverblijf Elmer, Beeldenstorm (socio-artiestiek project), speeltheek Walala, Buurtsport Brussel en Kuregemnet.
2. Onderwijs Vlaanderen, Muzische vorming – Uitgangspunten (2013). Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/muzische-vorming/uitgangspunten.htm>.

De schoolbeleving van jongeren in Vlaamse en grootstedelijke secundaire scholen

Lieve BRADT en Maria BOUVERNE-DE BIE¹

De school maakt een belangrijk deel uit van de leefwereld van jongeren. Waar vroeger het onderzoek over jongeren en onderwijs zich voornamelijk op cognitieve uitkomsten richtte, gaat er recent steeds meer aandacht naar het schoolse welbevinden van jongeren. In deze bijdrage gaan we in op de schoolbeleving van jongeren die schoollopen in secundaire scholen in Vlaanderen en de grootsteden. We focussen hierbij op volgende vier aspecten: (1) sociale aanvaarding, (2) studiedruk, (3) interesse in leerinhoud en (4) de relatie met leerkrachten.

De school neemt als tweede opvoedingsmilieu een belangrijke plaats in in de leefwereld van jongeren, al was het maar omdat jongeren een aanzienlijk deel van hun tijd op school doorbrengen. Gedurende lange tijd richtte het onderzoek naar jongeren en onderwijs zich bijna uitsluitend op cognitieve uitkomsten (Vandrogenbroeck, 2013). De laatste jaren krijgt men echter ook aandacht voor niet-cognitieve uitkomsten, zoals het schoolwelbevinden van jongeren (Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme, 2012; De Clerck & Vetenburg, 2011; Løhre, Lydersen & Vatten, 2010; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfusdottir, 2012). Deze verhoogde aandacht hangt samen met de recente verschuiving in de doelstelling van het onderwijs, waarbij zaken zoals welbevinden, participatie, zorgverbreding en een emancipatorische onderwijsvisie steeds hoger op de agenda komen te staan (Stevens, De Groof & Burssens, 2006).

In deze bijdrage gaan we in op de schoolbeleving van jongeren die schoollopen in het secundair onderwijs in Vlaanderen en de drie grootsteden (Brussel, Antwerpen en Gent). We maken hiervoor gebruik van gegevens uit de JOP-schoolmonitor 2013. Deze monitor werd afgenomen door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP), een van de Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek gefinancierd door de Vlaamse Overheid. Het betreft een bevraging bij een representatieve steekproef van jongeren die schoollopen in secundaire scholen in Brussel, Antwerpen en Gent enerzijds, en een representatieve steekproef van scholieren uit geheel Vlaanderen anderzijds. Op basis van gegevens uit deze monitor zoeken we een antwoord op de vraag hoe de school tussenkomt in de leefwereld van jongeren. We beperken ons hierbij niet alleen tot de school als een leeromgeving. Zowel voor leerlingen als leerkrachten, directies... heeft de school immers ook betekenis als een leefomgeving, een plek waar jongeren samen kunnen zijn met leeftijdsgenoten en waar vriendschappen groeien (Verschelden, 2002). Onderzoek wijst uit dat vrienden veelal het leukste aspect aan de school vormen (DeFur & Korinek, 2010; Verschelden & Bouverne-De Bie, 2000). Daarnaast is de school ook een maatschappelijke context waarbinnen kinderen en jongeren kunnen ervaren hoe mensen met elkaar omgaan. Actueel wordt

van scholen verwacht dat zij een belangrijke bijdrage kunnen/moeten leveren aan de ontwikkeling van jongeren tot democratische burgers. Deze verwachting wordt vaak teruggebracht tot het aanleren van bepaalde vaardigheden. Volgens Biesta (2007) draait burgerschap echter niet om het verwerven van kwalificaties maar is dit een leerproces dat "altijd en voortdurend plaatsvindt" (p. 26). Vanuit dit perspectief krijgt de school dan ook een belangrijke betekenis als een oefenruimte voor en ervaring met democratisch samenleven (Bouverne-De Bie, De Vos & Roose, 2011-2012).

Onderzoekopzet

Zoals aangegeven, maken we in deze bijdrage gebruik van data uit de JOP-schoolmonitor 2013. Voor dit artikel gebruiken we enkel de gegevens van de jongeren uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in de grootsteden (N=1923) en Vlaanderen (N=2790).

De schoolbeleving werd bevraagd aan de hand van 16 uitspraken die de jongeren dienden een score te geven van '1' (helemaal niet akkoord) tot en met '5' (helemaal akkoord). Deze 16 items werden herleid tot vier somschalen (0-100): **sociale aanvaarding** (hoe hoger de score hoe meer vriendschap men ervaart op school), **studiedruk** (de ervaren studiedruk stijgt met de score), **interesse in leerinhoud** (een hoge score wijst op een hoge interesse in de opleiding) en **relatie met leerkrachten** (hoe lager de score hoe negatiever de relatie met de leerkrachten wordt gewaardeerd).

In wat volgt, vergelijken we zowel voor de grootsteden als voor Vlaanderen de scores op deze somschalen naargelang geslacht, leeftijd en onderwijsvorm (aso/kso, tso en bso). Vervolgens gaan we na welke gezins-, school- en persoonsgerelateerde factoren een invloed hebben op deze dimensies van schoolbeleving. Bij de bespreking van de bevindingen, beperken we ons telkens tot de significante resultaten. Indien we bij één van de schalen niets vermelden over bijvoorbeeld leeftijd of geslacht betekent dit dat voor deze aspecten geen verschillen tussen jongeren werden vastgesteld.

Resultaten

Interesse in leerinhoud

Algemeen gezien blijken zowel jongeren uit Vlaanderen (63.34 op 100) als uit de grootsteden (64.85 op 100) vrij tevreden te zijn met hun opleiding. Deze tevredenheid betekent echter niet dat jongeren altijd geïnteresseerd zijn in hun opleiding. Minder dan de helft van de jongeren gaat immers akkoord met de stelling dat ze in de meeste van hun vakken geïnteresseerd zijn.

Binnen de grootsteden stellen we vast dat meisjes meer interesse hebben in hun opleiding dan jongens ($t = -2.319$, $p < .05$), al is het verschil heel erg klein. Zowel binnen Vlaanderen ($r = -.064$, $p < .01$) als binnen de grootsteden ($r = -.062$, $p < .01$) lijkt de interesse in de opleiding af te nemen met de leeftijd, maar ook hier gaat het slechts om zeer zwakke effecten. De onderwijsvorm waarin jongeren les volgen hangt tot slot ook samen met de interesse in de leerinhoud. Voor Vlaanderen geldt dat jongeren uit aso/kso significant meer interesse vertonen in hun opleiding dan tso- en bso-leerlingen ($F = 4.722$, $p < .01$). Bso-jongeren die schoollopen in Brussel, Gent of Antwerpen zijn minder geïnteresseerd dan hun leeftijdsgenoten uit het aso/kso en tso ($F = 15.789$, $p < .001$).

Studiedruk

Tussen de 10 en 20% van de jongeren in Vlaamse en grootstedelijke secundaire scholen heeft het moeilijk met zijn of haar studie of de hoeveelheid leerstof die ze moeten verwerken. Met een gemiddelde score van 35.12 (Vlaanderen) en 35.73 (grootsteden) op 100 lijkt het echter met de studiedruk nog enigszins mee te vallen.

Hoewel meisjes die schoollopen in Vlaamse secundaire scholen wel iets meer studiedruk rapporteerden dan jongens ($t = -4.717$, $p < .001$), vonden we verder geen verschillen tussen jongeren naar gelang leeftijd en onderwijsvorm.² Studiedruk blijkt met andere woorden een gegeven waarmee zowel jongere als oudere leerlingen geconfronteerd kunnen worden en dat zowel jongeren uit het aso/kso, tso als bso kunnen ervaren.

Sociale aanvaarding

Onderstaande frequenties tonen aan dat voor heel wat jongeren de school inderdaad een plek vormt waar men vrienden kan maken en ontmoeten. De gemiddelde score lag dan ook hoog: 80.73 op 100 voor de Vlaamse steekproef en 78.84 voor de grootsteden.

Net als bij studiedruk vinden we ook hier weinig betekenisvolle verschillen tussen jongeren terug. De mate waarin jongeren vriendschap ervaren op school hangt dus niet samen met geslacht of leeftijd en is niet verschillend voor jongeren uit aso/kso, tso of bso.

Relatie met leerkrachten

Onderstaande tabel geeft de frequenties van de verschillende items voor de relatie met leerkrachten weer. De gemiddelde score van de jongeren bedraagt in Vlaanderen 64.05 en in de grootsteden 65.02 op 100. Jongeren zijn met andere woorden vrij positief over hun relatie met hun leerkrachten.

De relatie tussen leerkrachten en leerlingen wordt niet slechter of beter overheen de jaren. Wel zien we dat meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens zowel in Vlaanderen ($t = -2.737$, $p < .01$) als in de grootsteden ($t = -2.302$, $p < .05$). Voor Vlaanderen vinden we ook terug dat bso-jongeren hun relatie met de leerkrachten iets minder positief inschatten dan aso-jongeren ($F = 4.788$, $p < .01$). In de grootsteden vinden we deze verschillen echter niet terug.

Wat de relatie met de leerkrachten betreft, legden we de jongeren ook nog twee vragen voor die peilden naar de mate waarin jongeren het gevoel hebben dat hun leerkrachten en directie iedereen gelijk behandelt: 1) 'Onze directie en leerkrachten vinden dat bso-leerlingen minder waard zijn dan tso- of aso-leerlingen' en (2) 'Op mijn school krijgt iedereen eerlijke kansen, ongeacht rijkdom, geloof of afkomst'. Niettegenstaande dit aspect verdere uitwerking verdient, staan we toch even bij de resultaten van deze twee vragen stil. De frequenties op beide items geven aan dat scholieren in de

TABEL 1. FREQUENTIEVERDELINGEN SCHAALEITEMS 'INTERESSE IN LEERINHOUD' (IN PERCENTAGE)

	(Helemaal niet akkoord)		Tussen Beide		(Helemaal akkoord)		N	
	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad
1. Ik ben tevreden over mijn opleiding/ studierichting	8.2	9.7	18.5	19.3	73.3	71.0	2764	1900
2. In de meeste van mijn vakken ben ik echt geïnteresseerd	22.7	18.8	38.3	37.3	39.0	43.9	2774	1898

Bron: JOP-schoolmonitor 2013 (2^{de} en 3^{de} graad)

TABEL 2. FREQUENTIEVERDELINGEN SCHAALEITEMS 'STUDIEDRUK' (IN PERCENTAGE)

	(Helemaal niet akkoord)		Tussen beide		(Helemaal Akkoord)		N	
	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad
1. Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas	53.2	53.5	25.8	27.7	21.0	18.8	2768	1901
2. De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij	61.4	60.6	28.1	29.6	10.5	9.8	2765	1895
3. Ik heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen	65.5	58.6	20.6	26.0	13.9	15.4	2758	1890

Bron: JOP-schoolmonitor 2013 (2^{de} en 3^{de} graad)

grootsteden (21.8%) meer het gevoel hebben dat bso-leerlingen als minderwaardig worden beschouwd dan jongeren uit de Vlaamse steekproef (17.3%). Hetzelfde geldt voor de stelling met betrekking tot de gelijke behandeling op school. Ook hier verklaren in de grootstedelijke steekproef iets meer jongeren zich niet akkoord met de stelling dat op hun school iedereen eerlijke kansen krijgt (12.3% versus 9.7%). Bijkomende analyses wijzen bovendien uit dat het vooral bso-jongeren zelf zijn die vinden dat leerkrachten en directie hen minder waard achten. Verder onderzoek moet uitwijzen waarom bso-leerlingen deze mening zijn toegedaan en op welke manier zij deze minderwaardigheid ten opzichte van andere leerlingen ervaren.

Wat de inschatting van de eerlijke behandeling op school betreft, ervaart de meerderheid van de jongeren die naar school gaat in Vlaanderen (71.6 %) en de grootsteden (65.9 %) dat er op school geen onderscheid wordt gemaakt naargelang rijkdom, geloof of afkomst. Ook hier zien we echter dat bso-jongeren opvallend meer vinden dat niet iedereen op school eerlijke kansen krijgt. Hetzelfde geldt voor de groep van jongeren waarvan minstens één ouder van niet-Belgische afkomst is of die opgroeien in *blue collar* gezinnen.³ Ook hier moet verder onderzoek uitwijzen hoe deze jongeren deze oneerlijkheid ervaren en of dit gevoel gebaseerd is op eigen ervaringen binnen de school.

Beïnvloedende factoren van schoolbeleving

Tot slot gaan we aan de hand van multivariate lineaire regressies na welke factoren een invloed hebben op de vier dimensies van schoolbeleving. Leeftijd, geslacht en etniciteit fungeren als controlevariabelen. Aangezien we in de JOP-schoolmonitor 2013 zowel jongeren uit de grootsteden als uit Vlaanderen bevragen, nemen we ook de variabele 'gebied' op om te zien of er systematische verschillen zijn tussen beide groepen. Daarnaast voegen we zowel gezinsgerelateerde (responsiviteit van de moeder en vader, of de mate waarin

jongeren vinden dat hun moeder/vader betrokken zijn op hun gevoelens en problemen,, en de beroepsstatus van het gezin), schoolgerelateerde (biservaringen, gevolgde onderwijsvorm van leerling) als persoonsgerelateerde (zelfbeeld en negatief toekomstperspectief) variabelen toe aan de analyses.

Uit deze analyses⁴ onthouden we vooreerst dat jongeren die schoollopen in Brussel, Gent of Antwerpen een hogere interesse rapporteren in hun opleiding dan Vlaamse jongeren, maar zich anderzijds minder sociaal aanvaard voelen dan jongeren uit de Vlaamse secundaire scholen. Geslacht speelt met uitzondering van 'sociale aanvaarding' een significante rol bij de schoolbeleving. Meisjes zijn meer geïnteresseerd in hun opleiding en hebben een hogere waardering van hun relatie met leerkrachten dan jongens. Ze ervaren echter ook meer studiedruk dan jongens. Hoe ouder, hoe minder sociaal aanvaard jongeren zich voelen. Ze rapporteren anderzijds wel een positievere relatie met hun leerkrachten. In relatie tot etniciteit, stellen we vast dat jongeren van niet-Belgische afkomst meer studiedruk ervaren dan jongeren van Belgische afkomst. Ze zijn ook minder geïnteresseerd in hun opleiding en vinden hun relatie met leerkrachten minder positief dan jongeren van Belgische afkomst.

Het gezin van de jongere blijkt eveneens van belang te zijn. In relatie tot beroepsstatus van het gezin blijkt ten eerste dat jongeren uit 'low skilled blue collar' gezinnen zich niet alleen meer interesseren in hun opleiding, maar ook een meer positieve relatie hebben met hun leerkrachten dan andere jongeren. Ze ervaren echter ook meer studiedruk dan andere jongeren. De responsiviteit van de ouders speelt eveneens een belangrijke rol. Hoe meer jongeren vinden dat hun moeder emotioneel sterk betrokken is, hoe meer ze ook aangeven geïnteresseerd te zijn in hun opleiding, zich sociaal aanvaard te voelen en een goede relatie te hebben met de leerkrachten. Een hogere emotionele betrokkenheid van de vader gaat dan weer samen met meer interesse in de leerinhouden en een positievere relatie

TABEL 3. FREQUENTIEVERDELINGEN SCHAALITEMS 'SOCIALE AANVAARDING' (IN PERCENTAGE)

	(Helemaal niet akkoord)		Tussen beide		(Helemaal akkoord)		N	
	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad
1. Ik maak veel plezier met mijn klasgenoten	4.9	5.7	15.4	20.0	79.7	74.3	2755	1896
2. Ik heb op school weinig vrienden	83.5	75.9	11.2	15.9	5.3	8.2	2763	1900
3. Ik word gepest op school	93.2	92.0	4.9	5.6	1.9	2.4	2767	1900
4. Mijn klasgenoten gaan liever met andere klasgenoten om dan met mij	77.0	73.1	16.1	18.5	6.9	8.4	2762	1900

Bron: JOP-schoolmonitor 2013 (2^{de} en 3^{de} graad)

TABEL 4. FREQUENTIEVERDELINGEN SCHAALITEMS 'RELATIE MET LEERKRACHTEN' (IN PERCENTAGE)

	(Helemaal niet akkoord)		Tussen Beide		(Helemaal akkoord)		N	
	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad	Vl.	Stad
1. Ik ben tevreden over de contacten met de leerkrachten	9.3	11.4	31.3	29.0	59.4	59.6	2768	1901
2. De leerkrachten op school respecteren mij	7.9	8.3	26.5	25.6	65.6	66.1	2759	1902
3. Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten	14.9	13.9	28.4	27.1	56.7	59.0	2767	1901

Bron: JOP-schoolmonitor 2013 (2^{de} en 3^{de} graad)

met de leerkrachten.

Jongeren die al eens een jaar hebben moeten overdoen, rapporteren minder interesse en een minder positieve relatie met hun leerkrachten dan jongeren zonder biservaringen. In relatie tot onderwijsvorm vinden we terug dat jongeren die les volgen in het tso minder interesse tonen in hun opleiding. Ze ervaren bovendien ook een hogere studiedruk dan hun leeftijdsgenoten uit aso/kso en bso-richtingen. Ook jongeren uit het bso geven aan minder geïnteresseerd te zijn en rapporteren een minder positieve relatie met hun leerkrachten dan hun leeftijdsgenoten.

Tot slot stellen we vast dat vooral de persoonsgerelateerde variabelen een belangrijke hebben op de verschillende dimensies van schoolbeleving. Aangezien zowel zelfbeeld en toekomstperspectief als de vier dimensies peilen naar percepties van jongeren, zijn deze resultaten niet verrassend. De analyses leren ons echter niets over oorzaak-gevolg. Het is met andere woorden niet duidelijk of een laag zelfbeeld er bijvoorbeeld voor zorgt dat studeren ook meer als een last wordt ervaren, dan wel of (het gevoel) niet mee te kunnen in de klas uiteindelijk resulteert in een minder positief zelfbeeld.

Besluit

In deze bijdrage trachten we na te gaan wat jongeren ons via hun antwoorden in de JOP-schoolmonitor vertellen over de school als een leeromgeving, een leefomgeving en een sociale praktijk.

Vanuit het perspectief op de school als een leeromgeving voor jongeren stellen we vast dat jongeren gemiddeld een vrij hoge interesse hebben in hun opleiding. Ze lijken ook eerder weinig studiedruk te ervaren. Tegelijk moeten we opmerken dat voor tso- en bso-leerlingen en jongeren van niet-Belgische afkomst de school als leeromgeving iets meer onder druk staat. Deze leerlingen rapporteren een lagere interesse in de leerinhoud. Dit geldt ook voor jongeren die al eens een jaar hebben moeten overdoen. Jongeren van niet-Belgische afkomst en tso-leerlingen ervaren daarnaast ook meer studiedruk, iets wat ook geldt voor jongeren uit 'low skilled blue collar' gezinnen.

Daarnaast bevestigen onze onderzoeksresultaten dat voor leerlingen – ongeacht geslacht, etnische afkomst, beroepsstatus van het gezin en de onderwijsvorm – de school inderdaad een belangrijke leefomgeving vormt. Deze resultaten geven aan dat het vanuit het perspectief van de jongeren belangrijk is om ook aandacht te besteden aan de relationele aspecten van het schoolgebeuren.

Over de school als sociale praktijk leren de resultaten ons dat de meerderheid van de leerlingen het gevoel heeft te kunnen uitkomen voor zijn/haar mening en zich respectvol behandeld voelt door de leerkrachten. Jongeren van niet-Belgische afkomst, bso-leerlingen en jongeren met biservaringen lijken hun relatie met leerkrachten negatiever in te schatten. Deze vaststelling, samen met de bevinding dat bso-leerlingen meer het gevoel hebben dat ze als minderwaardig worden beschouwd enerzijds en dat zowel bso-leerlingen als leerlingen van niet-Belgische afkomst menen dat niet iedereen eerlijke kansen krijgt op school, geeft aan dat er nood is aan meer onderzoek over feitelijke interactieprocessen binnen de klas/school. Tot slot stellen we vast dat de persoonlijke kwetsbaarheid van leer-

lingen, in termen van zelfbeeld en toekomstperspectief, een belangrijke invloed heeft op alle dimensies van de schoolbeleving. Dit roept de vraag op of, en zo ja, hoe de school zelf al dan niet bijdraagt tot een verhoogde kwetsbaarheid van jongeren. Ook dit aspect vergt dat er onderzoek gevoerd wordt naar interacties binnen de school.

Lieve BRADT

Maria BOUVERNE-DE BIE

Universiteit Gent, Vakgroep Sociale Agogiek

H. Dunantlaan, 2 te 9000 Gent

lieve.bradt@ugent.be

maria.debie@ugent.be

www.jeugdonderzoekplatform.be

NOTEN

1. Deze bijdrage is gebaseerd op: Bradt, L. & Bouverne-De Bie, M. (2013). De schoolbeleving van jongeren in Vlaamse en grootstedelijke secundaire scholen. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers & B. Spruyt (eds.), *Jongeren in cijfers en letters*. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013 (pp. 40-67). Leuven/Den Haag: Acco.
2. Voor de Vlaamse steekproef is het verschil tussen aso/kso-leerlingen en tso-leerlingen wel significant, maar zeer klein waardoor we niet kunnen stellen dat de ervaren studiedruk sterk verschilt naargelang de onderwijsvorm.
3. Beroepsstatus van het gezin is een categorische variabele waarbij de jongeren op basis van het beroep van hun ouders ingedeeld worden in vier categorieën: *high skilled white collar*, *low skilled white collar*, *high skilled blue collar* en *low skilled blue collar*. Hierbij wordt zowel gekeken naar beroepssector als naar de vereiste competenties. *White collar* en *blue collar* kunnen we omschrijven als bureaujobs en handenarbeid; *high* versus *low skilled* geeft aan in welke mate het beroep bepaalde aangeleerde vaardigheden vereist.
4. De tabellen zijn beschikbaar bij de auteurs.

BIBLIOGRAFIE

- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: a literature review. *Educational Research Review*, 7, 62-74.
- Biesta, G.J.J. (2007). De burgerschool als leerplaats voor democratie. In Onderwijsraad (ed.), *Alternatieven voor de school* (pp. 13-29). Den Haag: Onderwijsraad.
- Bouverne-De Bie, M., De Vos, K., & Roose, R. (2011-2012). Geweld op school: kanttekeningen bij een probleemdefinitie, <CT:ITALIC>T.O.R.B., 2011_12, 24-30.
- De Clerck, O. & Vettenburg, N. (2011). Het schoolwelbevinden in Brussel. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put (eds.), *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel* (pp. 69-106). Leuven: Acco.
- DeFur, S.H., & Korinek, L. (2010). Listening to student voices. *The Clearing House*, 83(1), 15-19.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10:526.
- Palsdottir, A., Asgeirsdottir, B. B. & Sigfusdottir, I. D. (2012). Gender difference in well-being during school lessons among 10-12-year-old children: The importance of school subjects and student-teacher relationships. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 605-613.
- Stevens, F., De Groof, S. & Burssens, D. (2006). Uit de school geklapt: een 9 voor effectiviteit, maar een 5 voor gelijkheid. Onderwijs in het jeugdonderzoek 2000-2005. In N. Vettenburg, M. Elchardus & L. Walgrave (eds.), *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek* (pp. 77-107). Leuven: LannooCampus.
- Vandroogenbroeck, F. (2013). Aan motivatie geen gebrek. De academische motivatie en waardering voor de school bij autochtonen en allochtonen. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 79-97). Leuven: Acco.
- Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over welzijn en begeleiding. Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.
- Verschelden, G. & Bouverne-De Bie, M. (2000). Jongeren aan het woord over hun behoeften aan zorg. *Alert*, 26(5), 20-31.

Diversiteit in het onderwijs: probleem of meerwaarde?

Noel CLYQC

Hoe een samenleving, en een onderwijssysteem, om kan gaan met de aanwezige etnisch-culturele diversiteit lijkt een van de meest prangende problemen van de huidige tijd. Dit artikel focust specifiek op dit thema en tracht enkele van de hieraan gerelateerde discussies vanuit een ander perspectief te bekijken. Dit gebeurt voornamelijk op basis van een sociologische benadering en steunt op een vierjarig onderzoeksproject, Oprit 14 - Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen.

Onderwijs en natievorming: de casus van Vlaanderen

Uit studies over het ontstaan van natiestaten weten we dat staatsapparaten zoals het onderwijs - naast onder andere de politiek, de media en de arbeidsmarkt - een centrale rol krijgen toebedeeld in dit ontstaansproces (Gellner, 1983). Over het algemeen wordt aangenomen dat in de 17^{de} eeuw de opkomende industrialisering en de daaraan gekoppelde kapitalisering een belangrijke motor waren bij het ontstaan of op zijn minst verder uitbouwen van gecentraliseerde en staatsgestuurde onderwijssystemen. De kapitaalcrachtige elite had (aan)gepaste werknemers nodig om de kapitalisering en industrialisering te bestendigen en de werknemers moesten dus relatief vlot in de juiste segmenten van de arbeidsmarkt kunnen worden ingeschoven. Naast dit meer economisch geïnspireerde perspectief op de rol van onderwijs - een discussie die trouwens met de ontwikkeling van de Vlaamse kwalificatiestructuur opnieuw aangezwengeld wordt - zien we tegelijkertijd dat onderwijs ook belangrijk was om de etnisch-culturele onderbouw van de nieuwe natiestaten mee vorm te geven. In de eerste plaats werd daarbij sterk ingezet op een standaardtaal om interne communicatie en homogenisering nog meer kracht bij te zetten, onder andere gekoppeld aan de ontwikkeling van een staatsadministratie.

Een diepgaandere discussie over het ontstaan van naties zou ons te ver leiden en voor dit stuk is het voornamelijk van belang de relatie tussen onderwijs en de Vlaamse natie of het Vlaamse volk te verduidelijken. Dat begint natuurlijk bij de veronderstelling dat Vlaanderen een natie is, een stelling die niet enkel door Vlaamse nationalistena wordt onderschreven. Een voorbeeld hiervan is de opstelling van het 'Handvest voor Vlaanderen' door de regering Peeters II in 2012, dat recent opnieuw opduikt en mogelijk weer op de politieke tafel wordt gelegd. In dit handvest wordt Vlaanderen als volgt getypeerd: "**Vlaanderen heeft zich in een lang historisch proces en dankzij de inzet van verschillende generaties ontwikkeld tot een deelstaat van het Koninkrijk België en tot deel van de Europese Unie. Het is een democratische en sociale rechtsstaat en vormt een natie met een eigen taal en cultuur**" (Vlaams Parlement, 2012: 1). Zoals gezegd spelen staatsapparaten zoals het onderwijs een cruciale rol in die bestendiging van de Vlaamse natie over generaties heen, met een belangrijke focus op de 'eigen taal en cultuur'.

Onderwijs kent dus per definitie geen neutrale invulling maar is een *culturele* bevoegdheid die toegewezen is aan de *Vlaamse gemeenschap*. Die toewijzing impliceert onder andere dat onderwijs complementair (het betreft immers de gedeelde Vlaamse taal en cultuur) en supplementair (in het onderwijs worden eveneens extra kennis, inzichten en vaardigheden aangereikt die niet allemaal door de thuisopvoeding opgenomen kunnen worden) is aan de opvoeding in de Vlaamse gezinnen. Het is om die reden dat het Vlaamse onderwijs zich heeft losgetrokken van het federale niveau.

In een natie krijgt het onderwijssysteem een centrale rol toegeschoven in het ontwikkelen van jonge mensen tot aangepaste burgers en participanten in de samenleving. De invulling van deze onderwijssystemen is onlosmakelijk verbonden met en gebaseerd op de algemene doelstellingen en idealen met betrekking tot 'taal en cultuur' van de dominante meerderheidsgroep in de samenleving. Het onderwijssysteem is opgestart om deze meerderheidsgroep te voorzien van 'onderwijs in eigen taal en cultuur'. De idee dat onderwijs in eigen taal en cultuur iets is dat enkel gevraagd wordt door etnisch-culturele minderheden is dus niet correct. Het is zo vanzelfsprekend dat het onderwijs zo goed als volledig wordt ingevuld door de meerderheidsgroep, dat dit 'voorrecht' en de niet-neutrale en sterk culturele inbedding van onderwijs over het hoofd gezien worden.

Naties over de hele wereld creëren dus onderwijssystemen die voor een groot stuk tegemoetkomen aan de economische, sociale en culturele behoeften van de bredere samenleving, en in het bijzonder van de 'elites' in deze meerderheidsgroep. Zelfs nu blijft die rol van het onderwijs als 'staatsapparaat' cruciaal in (en voor het voortbestaan van) onze samenlevingen. We zien zelfs dat het onderliggende idee van het aanpassen en onderwijzen van 'nieuwkomers' in de samenleving is uitgebreid. Het Vlaamse inburgeringsbeleid stoelt voor een groot stuk op dezelfde doelstellingen: bepaalde groepen van nieuwkomers 'de taal en cultuur' van Vlaanderen eigen laten maken.

De rol van onderwijs in diversifiërende samenlevingen

Deze lange aanloop is bedoeld om aan te geven dat onderwijssystemen per definitie niet neutraal zijn of kunnen zijn. Zelfs, of beter gezegd, in het bijzonder dit soort staatsinstellingen hebben het be-



lang van de natie voor ogen. Dit geldt dus ook voor Vlaanderen. Dit hoeft niet problematisch te zijn gezien het logisch is gegeven de doelstellingen van natievorming en de link met een gedeelde geschiedenis. Het impliceert echter tegelijkertijd dat in etnisch-cultureel (of anderszins) diversifiërende samenlevingen en dus veranderende naties, nieuwe behoeften ontstaan. Etnisch-culturele minderheden hebben ook een zogenaamde ‘eigen taal en cultuur’ en ook bij deze gezinnen is er nood aan institutionele ondersteuning. Ook deze gezinnen zoeken in het onderwijs naar complementariteit en supplementariteit in relatie tot de opvoeding die ze in hun gezinnen geven.

Dit sluit aan bij een algemene veronderstelling dat hoe sterker de ‘thuisomgeving’ en de ‘schoolomgeving’ dezelfde doelstellingen en strategieën delen, des te voorspoediger de onderwijstrajecten van jongeren verlopen. Recent onderzoek wijst er bijvoorbeeld op dat Vlamingen over het algemeen een erg hoog vertrouwen hebben in hun onderwijssysteem: 76% onder hen had (zeer) veel vertrouwen in het onderwijs tegenover een kleine 5% dat (zeer) weinig vertrouwen had (Studiedienst van de Vlaamse Regering 2012: 35). Dit duidt op een grote tevredenheid over de werking van dit systeem en is mogelijk een indicator van deze complementariteit tussen wat ouders willen en wat ‘het onderwijs’ wil. Ook landenvergelijkend onderzoek bevestigt de goede prestaties van het Vlaamse onderwijssysteem (De Meyer en Warlop, 2010). Toch zijn er tegelijkertijd grote problemen in ons onderwijs aangezien de prestatieverschillen tussen verschillende socio-economische en/of etnisch-culturele groepen bijna nergens zo groot zijn als in Vlaanderen (Danhier, et al., 2014). Nog belangrijker is dat die verschillen over de decennia heen, en ondanks enorme investeringen in het beleidsdomein met ‘de grootste portefeuille’, blijven bestaan. De vraag waarom dit zo is, blijkt moeilijk te beantwoorden. Of de oplossing lijkt alvast moeilijk in de praktijk om te zetten.

Oprit 14: diversiteit als kernthema

Het is vanuit deze vaststellingen dat het project ‘Oprit 14 - Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen’ werd opgestart. De uitdrukkelijke bedoeling was om antwoorden te geven op vragen over de rol van etnisch-culturele diversiteit in het onderwijs. Tussen 2009 en 2012 spanden vier onderzoeksgroepen van drie verschillende universiteiten zich in om de relaties tussen de thuisomgeving, de schoolomgeving en de ‘community-omgeving’ van jongeren van Chinese, Marokkaanse, Poolse, Turkse en Vlaamse origine in kaart te brengen en diepgaand te onderzoeken. Het onderzoek wil in die verschillende omgevingen de interacties tussen jongeren, onderwijspersoneel en ouders centraal stellen. Dit onderzoek is uitgevoerd in drie steden: Antwerpen, Genk en Gent.

In dit artikel spitten we in het bijzonder de visies van leerlingen en leerkrachten op onderwijs en op elkaar uit, vanuit de idee de leerlingen zelf ook aan het woord te laten en zelf hun leefwereld en drijfveren te beschrijven. Hiervoor baseren we ons op een survey databank van 11.015 ingevulde vragenlijsten van 3^{de} en 4^{de} jaars secundair onderwijs uit een 90-tal scholen in de drie steden. Daarnaast is een of meerdere keren gesproken met 114 jongeren en een 80-tal leerkrachten en directies gedurende een periode van twee jaar. Deze methodologie liet toe om zeer veel informatie te verzamelen en met elkaar in verband te brengen. Meer informatie over de methodologie en de bevindingen zijn terug te vinden in het boek *Oprit 14 - Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen* (2014).

Onderwijssucces als basis voor het verdere leven

Zoals hierboven aangeven, veronderstelt men weleens dat het om goede onderwijsuitkomsten te bereiken van belang is dat leerlingen, ouders en schoolpersoneel zoveel mogelijk dezelfde onderwijsdoelstellingen en -strategieën ontwikkelen. Een indicatie hiervan vinden we in het surveyluik van Oprit 14. We vertrekken van de bevindingen van de groep van leerlingen die over het algemeen als erg risicovol voor slechte resultaten en schooluitval wordt beschouwd: jongeren van Turkse en Marokkaanse origine. De grote meerderheid van deze leerlingen is er (helemaal) mee akkoord dat het belangrijk is voor hun toekomstige carrière om het goed te doen op school (67%) en dat ze goede punten willen halen op school (70%). Het is bovendien relevant om aan te geven dat deze jongeren hier een stuk hoger op scoren dan zogenaamde ‘autochtone’ leerlingen, zonder immigratieachtergrond (respectievelijk 47% en 42%).

Koppelen we bovenstaande data aan de gesprekken die we met ouders hebben gehad, dan zien we inderdaad dat ook zij onderwijs





erg belangrijk zeggen te vinden. De doelen die jongeren van Turkse en Marokkaanse origine zich stellen lijken dus allerm minst in contradictie te zijn met wat over het algemeen in het onderwijsveld als doel naar voren geschoven wordt. Op dat vlak zijn deze bevindingen geruststellend. We lijken allemaal grotendeels hetzelfde doel voor ogen te hebben: we willen het goed doen en het is belangrijk voor later.

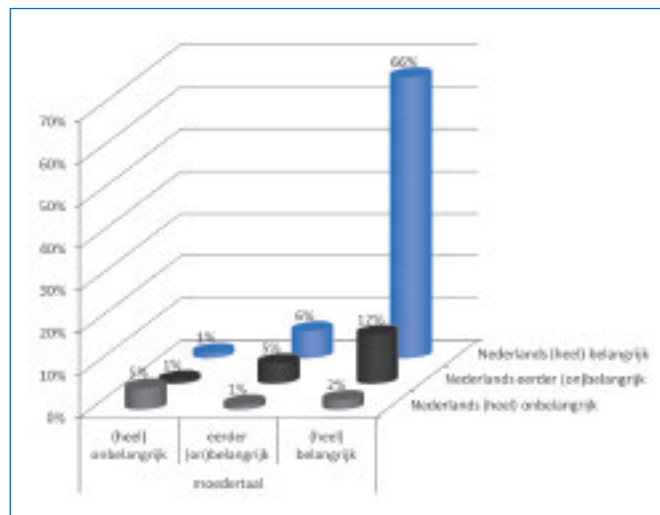
Een belangrijke vraag die zich hierbij stelt en die we zoals gezegd door een 'diversiteitsbril' bekijken, is hoe de verschillende betrokkenen de weg naar deze doelen ervaren. In het Oprit 14-project werd snel duidelijk dat daar erg verschillende en vaak zelfs tegenovergestelde meningen over bestaan. Hierbij zien we een duidelijk onderscheid ontstaan tussen de school- en de thuisomgeving.

Een onderwijssysteem aangepast aan de samenleving: Nederlands en moedertaal

Zoals eerder beschreven is het Vlaamse onderwijs ontworpen met de bedoeling complementair en supplementair te zijn aan de opvoeding in 'Vlaamse gezinnen'. Dit lukt verre van altijd en met name 'lagere SES' families lijken niet altijd te corresponderen met het onderwijs. Echter, over het algemeen wordt op het vlak van Vlaamse etnisch-culturele identiteitsbeleving wel een (steeds veranderend) evenwicht gevonden. Dit evenwicht lijkt ver te zoeken wanneer bepaalde etnisch-culturele minderheden in beeld komen. We werken dit aspect verder uit aan de hand van het voorbeeld 'taal' en de daarbij betrokken actoren: jongeren, ouders en schoolpersoneel.

Wat de onderstaande figuur leert is dat de grote groep van jongeren met een Turkse en Marokkaanse achtergrond (66%) het belangrijk tot heel belangrijk vindt om de 'moedertaal' én het Nederlands te leren. Het is duidelijk dat veruit de grootste groep van deze jongeren de 'en/en-benadering' voorstaat. Het is een indicatie van een meerlagige en meertalige identiteitsconstructie. De meesten van deze jongeren willen dus participeren in de samenleving én in het onderwijs. Maar dit doen ze met een positieve visie ten aanzien van de taal van de dominante meerderheidsgroep én met een positieve waardering voor hun talige en culturele eigenheid en die van hun (groot)ouders. Bovendien geven zelfs meer jongeren aan dat hun ouders het (heel) belangrijk vinden om zowel het Nederlands als de moedertaal goed te spreken (69%). Hieruit kunnen we afleiden dat deze jongeren dus niet in een thuisomgeving lijken te leven die hen de toegang tot de dominante taal wil verbieden, wel integendeel.

Het Oprit 14 onderzoek - en daarin verschilt het niet van bestaande onderzoekingen - maakt duidelijk dat jongeren verschillende talen gebruiken en nodig hebben om met de significante anderen in hun



leven te communiceren. Hierbij tekenen zich zeer duidelijke generatieverschillen af: met hun leeftijdsgenoten en broers en zussen spreekt de overgrote meerderheid van de jongeren met een Turkse of Marokkaanse achtergrond (82% en meer) minstens regelmatig Nederlands, met hun ouders is dit voor ongeveer 46% het geval en met hun grootouders is dit voor slechts 9% het geval. De grote verschillen in taalgebruik worden dus in de eigen familiecontext en over de generaties heen teruggevonden.

TABEL: PERCENTAGE JONGEREN VAN MAROKKAANSE EN TURKSE ORIGINE DAT MINSTENS REGELMATIG NEDERLANDS SPREEKT:

... thuis met hun vader	44,7%
... thuis met hun moeder	48,3%
... thuis met hun broers/zussen	85,7%
... met hun grootouders	8,9%
... met hun burens	83,3%
... op school met hun vrienden	90,1%
... in de buurt met hun vrienden	82,5%
... op internet met hun vrienden	86,2%

Deze cijfers wijzen dus niet op een duidelijk verschil tussen de school- en de thuisomgeving op het vlak van taalgebruik. Het Nederlands lijkt allerm minst iets waarmee jongeren enkel in de schoolomgeving in contact komen en het belang dat aan moedertaal wordt gehecht is niet omgekeerd evenredig met het belang dat aan het Nederlands wordt gehecht.

Een zoektocht naar identiteit-veilige scholen

Zoals gezegd is het onderwijssysteem voor een groot stuk vanuit de idee van 'onderwijs in eigen taal en cultuur' van het Belgische niveau naar het Vlaamse en culturele gemeenschapsniveau doorgeschoven. Nu stelt zich echter meer en meer de vraag hoe dit 'onderwijs in eigen taal en cultuur' ingevuld kan worden, gegeven de veelheid aan 'eigen' talen en culturele achtergronden in de samenleving. Is er openheid om met name die meertalige dimensie van de Vlaamse samenleving een plaats te geven in het onderwijs? In het bijzonder omdat jongeren en ouders met een migratieachtergrond aangeven dat ze het doorgeven (en gebruiken) van de moedertaal

cruciaal vinden.

In het kader van het Oprit 14-project is dan ook onderzoek gedaan naar de visies van schoolpersoneel (met name leerkrachten) over de rol van Nederlands en de moedertaal. De resultaten zijn erg duidelijk. Zoals beschreven in het boek is 77% van de 674 bevroegde leerkrachten secundair onderwijs uit de drie steden (volledig) akkoord met de stelling dat kinderen op school onderling geen vreemde talen mogen spreken en dat het aanleren van de moedertaal op school tot een achterstand in het Nederlands zou leiden (72%). Het aanbieden van reguliere vakken in de moedertaal van de leerlingen wordt dan ook zo goed als niet ondersteund (slechts 3% is hiermee (volledig) akkoord).

We merken dus duidelijk verschillende percepties over de rol van 'moedertaal' tussen aan de ene kant schoolpersoneel, en aan de andere kant de leerlingen en ouders met een migratieachtergrond. Dit komt ook sterk naar voor in de gesprekken met leerkrachten en directies, zoals het volgende citaat illustreert:

“Als je ziet dat als leerlingen van Turkse origine, als die thuis heel veel Turks spreken, als die met hun vrienden, op school, als ze televisie kijken. Als ik het goed begrepen heb, zijn er studies die het tegendeel beweren maar dat lijkt mij onlogisch te zijn. Als je voortdurend in het Turks, Marokkaans of voor mij het Swahili, als je daar voortdurend in bezig bent, en je krijgt alleen maar Nederlands van half 9 tot 4 op je school. Dan is er geen enkele professor die mij kan overtuigen dat al de rest, dat dat geen invloed heeft op de taalontwikkeling van zijn Nederlands dan. Dus eigenlijk, dat Nederlands zou geïmplementeerd kunnen worden in, in hun thuistaal, thuissituatie en weet ik veel wat.” (Leerkracht)

De overtuiging dat met name Turkse en Marokkaanse jongeren enkel tijdens de schooluren Nederlands spreken blijkt moeilijk bij te sturen, zelfs wanneer verschillende onderzoeken het tegendeel aangeven. Zoals dit sleutelcitaat duidelijk maakt, lijkt het in de ogen van deze leerkracht onlogisch dat jongeren buiten de school Nederlands zouden spreken, aangezien er een algemene perceptie bestaat dat met name hun Nederlandse taalgebrek de grootste oorzaak van hun onderwijsachterstand is. Het Oprit 14-project laat deze jongeren aan het woord en zoals hierboven aangegeven wijzen ook zij erop dat ze vaak Nederlands spreken buiten de schoolcontext. Daarnaast geeft 65% van de Turkse en Marokkaanse leerlingen aan dat ze minstens regelmatig naar Nederlandstalige televisie kijken.

Waar de resultaten uit het Oprit 14-project op aansturen - en het staat daar allerm minst alleen in - is dat er opnieuw nagedacht moet worden over de mate waarin ons onderwijssysteem diepgaand aan de veranderende samenleving wordt aangepast. Een positieve en open benadering van diversiteit is nodig aangezien hierin ook de behoeften en doelstellingen van families met een immigratieachtergrond kunnen worden meegenomen. Onderwijs is bedoeld om aanvullend te zijn bij de opvoeding in de thuisomgeving en zorgt voor een institutionele ondersteuning voor de cultuuroverdracht die ouders ook voor ogen hebben. Op die manier kunnen identiteitsveilige scholen worden gecreëerd voor leerlingen, ouders en schoolpersoneel. Ook het Oprit 14-project wijst er immers op dat bepaalde stigmatiseringsprocessen met betrekking tot etnisch-culturele minderheden negatieve gevolgen hebben voor de betrokkenheid van jongeren op het onderwijs. In het bijzonder die jongeren die net hoge ambities koesteren om 'het goed te doen' lijken het meest te lijden onder negatieve visies op hun talige, religieuze en culturele identiteit.

Noel CLYQC

Centrum voor Migratie en Interculturele Studies
Universiteit Antwerpen
Lange Nieuwstraat 55, 2000 Antwerpen
Noel.clycq@uantwerpen.be

REFERENTIE

- Clycq, N., Timmerman, C., Van Avermaet, P., Wets, J. en Hermans, P. (2014). Oprit 14. Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen. Academia Press: Gent.
- Danhier, J., D. Jacobs, P. Devleeshouwer, E., Martin, E. & A. Alarcon. (2014). Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012 onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel, Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- De Meyer, I. & Warlop, N. (2010) PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009 (UGent, Vakgroep Onderwijskunde; Brussel, Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning).
- Gellner, Ernest (1983). Nations and Nationalism. Oxford: Blackwell Publishers
- Studiedienst van de Vlaamse Regering (2012). *VRIND 2012: Vlaamse regionale indicatoren*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Vlaams Parlement (2012). Handvest voor Vlaanderen. <http://www.vlaamsparlement.be/vp/informatie/pi/informatiedossiers/vlaamshandvest/pers.html> (geraadpleegd op 03-06-2014).

Superdiversiteit vereist interculturalisering

De worsteling van onderwijs en welzijn met een nieuwe realiteit

Dirk GELDOF¹

De 21ste eeuw wordt een eeuw van superdiversiteit, zeker in de grote steden. Die diversiteit ligt nog altijd gevoelig. Ze roept onzekerheid en weerstand op. Onderwijs en welzijn staan in de eerste lijn bij deze transitie. Meer nog dan andere sectoren ervaren ze de snelheid van de veranderingen. De superdiversiteit is het sterkste bij jongeren en de sociale kwetsbaarheid het hoogst bij mensen met een migratie-achtergrond. Vandaag worstelen onderwijs en welzijn met de groeiende ongekwalificeerde uitstroom en de toenemende gekleurde armoede. Bovendien weerspiegelt het personeelskorps de superdiversiteit amper. Een nieuwe democratisering én een grondige interculturalisering zijn meer dan ooit nodig.

Superdiversiteit als nieuw paradigma

Het concept 'superdiversiteit' duikt de afgelopen jaren steeds vaker op. Soms lijkt het gewoon een synoniem van wat we tot nu toe een multiculturele samenleving noemden, of aan alternatief om over diversiteit te spreken. Toch is het veel meer dan dat. Het is een nieuw concept om taal te geven aan een snel veranderende werkelijkheid én een nieuw paradigma (in wording) om deze demografische transitie te analyseren en te vertalen naar beleid en werkveld.

De diversiteit in onze samenleving vandaag verschilt immers fundamenteel met die van de georganiseerde arbeidsmigratie uit Zuid-Europa, Marokko of Turkije in de jaren 1950 en '60, of die uit de periode dat gastarbeiders migranten werden in de jaren '70 of de vroege jaren '80. Vanaf de jaren '90 tot vandaag kennen alle West-Europese landen een hernieuwde en sterke immigratie. Naast volgmigratie zorgen de stijging van de asielmigratie, effecten van globalisering, de val van de muur en de uitbreiding van de EU met een sterke Oost-Europese migratie voor een sterkere instroom en een veranderend profiel van zowel de migranten als van de bevolking in onze samenleving.

Om deze veranderende realiteit te beschrijven schieten onze klassieke begrippen over migratie uit de 20^{ste} eeuw tekort. Om het resultaat van die stroomversnelling de voorbije twee decennia te typeren gebruikte Steven Vertovec in 2006-2007 voor het eerst het begrip **superdiversiteit**. Met dit concept beschreef hij de veranderende migratiepatronen en hun impact op de Britse samenlevingⁱ. Wat wordt nu precies bedoeld met superdiversiteit en waarom helpt dit om de veranderende realiteit beter te begrijpen?

Superdiversiteit heeft een kwantitatieve en een kwalitatieve dimensie. Wie de migratiecijfers van de voorbije twee tot drie decennia

en de demografische evolutie analyseert, ziet een sterke toename van het aantal migranten, met een tweede en derde generatie met wortels in migratie. Tegelijk valt er een sterke diversificatie op: migratie in de 21^{ste} eeuw kent een veel grotere waaier aan landen van herkomst. Bekijken we beide dimensies van dichterbij.

Groeiende diversiteit en de evolutie naar majority-minority cities

Anno 2014 vinden we mensen met een migratie-achtergrond in iedere Vlaamse gemeente, in iedere school en in iedere welzijnsvoorziening. Overal stijgt de diversiteit, tot in de kleinste gemeenten. Maar de verschillen tussen het West-Vlaamse platteland, de Limburgse mijnstreek of steden als Brussel, Antwerpen of Gent zijn groot. De impact van migratie is het sterkst in de grote steden. Daar voltrekt zich een fundamentele transitie.

In steeds meer Europese steden maken inwoners met een migratie-achtergrond de meerderheid van de stadsbewoners uit. Wereldsteden als New York, Sao Paolo, Toronto of Sydney zijn al langer '**majority-minority cities**': steden waar de meerderheid van de bewoners uit een brede waaier van minderheden bestaat. Dat begint zich nu ook in België en Nederland te manifesteren. In steden als Brussel, Rotterdam, Amsterdam of Genk maken stadsbewoners van respectievelijk Belgische of Nederlandse afkomst vandaag al minder dan de helft van alle inwoners uit. Ook steden elders in Europa, zoals Birmingham, Malmö, Marseille of Stuttgart kennen de volgende jaren een bevolking waarin bewoners met wortels in migratie de meerderheid van de bevolking vormenⁱⁱ. Antwerpen telt vandaag 44% inwoners met wortels in migratie en is tegen het einde van dit decennium eveneens een stad waar de meerderheid uit minderheden bestaat. Iedereen in de grote Europese steden, schrijft de Nederlandse socioloog Maurice Crul, behoort straks net zoals in New York tot een etnische minderheid.

Het verschil met New York is echter dat we in Europa komen van steden met een duidelijk herkenbare meerderheidsgroep. Op twee generaties is dat in vele steden een minderheidsgroep geworden of aan het worden. Dat betekent volgens Crul dat we ons denken over wie geïntegreerd is in de nieuwe meerderheids-minderheden-stad ingrijpend moeten bijstellen. Tot nu toe leefden we in een samenleving waar één groep een duidelijke meerderheid vormde en werd er van minderheden verwacht dat zij zich aanpasten aan heersende opvattingen en gebruiken. In de nieuwe (stedelijke) situatie waarin er geen etnische meerderheidsgroep meer is, evolueren we naar stedelijke samenlevingen waarin diversiteit de nieuwe norm wordt. Dat vergt wellicht één van de grootste psychologische omschakelingen van onze tijdⁱⁱⁱ. Dat geldt ook voor scholen. Waar het onderwijs steeds al een zekere middenklassecultuur vertegenwoordigde en reproduceerde, bedreigt de groeiende kloof met de leefwereld van leerlingen in superdiversiteit niet alleen de onderwijskansen van deze leerlingen, maar ook de kwaliteit van het onderwijs als geheel.

De kwalitatieve dimensie: diversiteit in de diversiteit

Toch gaat het bij superdiversiteit om veel meer dan een cijfermatige toename. De superdiversiteit van de 21^{ste} eeuw verschilt van de migratie uit de 20^{ste} eeuw door een fundamentele verandering van de migratiepatronen en de impact daarvan op onze samenleving. Naast de toename van de etnisch-culturele diversiteit is dé basisdimensie van superdiversiteit de diversificatie van de diversiteit, of anders gezegd: de **groeïende diversiteit binnen de diversiteit**.

In onze steden kennen we vandaag een veelheid aan landen van herkomst, talen, culturen, religies, statuten en sociale posities. Dat zorgt zowel voor diversiteit tussen groepen en gemeenschappen als binnen deze groepen en gemeenschappen. De complexiteit en interacties tussen al deze factoren is de kern van superdiversiteit.

Aan de basis van superdiversiteit ligt immers een cruciale **verandering van het basispatroon van migratie**: van ‘mensen uit een beperkt aantal landen van herkomst naar een klein aantal gastlanden’ naar ‘mensen uit een groot aantal landen van herkomst naar een groot aantal gastlanden’.^{iv} In de naoorlogse periode kenden de meeste Europese landen een migratiepatroon waarbij mensen vanuit een paar landen van herkomst migreerden. Ieder land kende een beperkte groep van dominante oorspronglanden, afhankelijk van het migratie- en (de)kolonisatiebeleid. Zo kende Nederland een sterke migratie vanuit Suriname en de Antillen, maar ook vanuit Marokko en Turkije. In Frankrijk was migratie vanuit de Antillen en vanuit Algerije belangrijk. België sloot voor de heropbouw na WO2 eerst akkoorden met Italië en Polen, rekruteerde later ook in Zuid-Europa (Spanje en Griekenland), en richtte zich in de jaren '60 volop op het aantrekken van toenmalige gastarbeiders uit Marokko en Turkije.

De hedendaagse superdiversiteit vloeit voort uit een verandering van dat basispatroon van migratie. De nieuwe migraties komen uit de hele wereld. Globalisering, de val van het IJzeren Gordijn met de uitbreiding van de Europese Unie en vluchtelingenstromen van politieke en economische vluchtelingen, liggen aan de basis van de exponentiële stijging van de landen van herkomst.

Migratie naar België vertrekt vandaag dan ook vanuit een significant groter aantal landen van herkomst. Ruim zes op tien van de 124.717 migranten die zich in 2012 officieel in België vestigden, was afkomstig uit de Europese Unie. De anderen komen uit alle continenten. De migratiegeschiedenis werkt nog wel door: door volgmigratie blijven Marokko of Turkije de belangrijkste herkomstlanden van buiten de Europese Unie. Toch vertegenwoordigde in 2011 Marokko amper 6% van de migratie naar België, Turkije amper 2%.^v

Oog voor de diversiteit in de diversiteit

Het resultaat van deze veel diversere migratie is een **groeïende versnippering** in de achtergronden van migranten op etnisch, taalkundig, juridisch cultureel, religieus of economisch vlak. Deze toegenomen complexiteit is een basiskenmerk van de superdiversiteit.^{vi} Als in de jaren '60 en '70 de meeste arbeidsmigrantengroepen uit Marokko en Turkije afkomstig waren, kon wie wou nog de etnische, taalkundige, culturele of religieuze achtergronden achterhalen en begrijpen. Dat is vandaag amper haalbaar, nu migrantengroepen letterlijk uit alle hoeken van de wereld komen. De vraag wie vandaag de migrantengroepen zijn, wordt steeds complexer. De diversiteit in de diversiteit werkt immers door op tal van domeinen.

- Er is de toename van het **aantal nationaliteiten** in de steden. Antwerpen en Brussel tellen zo'n 170 verschillende nationaliteiten, Gent zo'n 150. Ieder van de Vlaamse centrumsteden huisvest meer dan 100 verschillende nationaliteiten.
- Met de diversiteit aan nationaliteiten en etnisch-culturele achtergronden neemt ook het aantal talen toe in onze steden. Vertovec verwijst naar Londen, waar ruim 300 talen worden gesproken. Superdiverse steden zijn meertalige steden, ook al ligt dat vandaag beleidsmatig (of op de speelplaats) erg gevoelig. Minder dan 40% van alle Brusselaars leeft in een gezin waar uitsluitend Frans of Nederlands wordt gesproken. Bijna vier op tien kinderen in het lager onderwijs in Antwerpen spreekt thuis een andere taal dan de schooltaal. Dit aantal stijgt snel: in 2008 ging het nog maar om 32% van de kinderen.^{vii} Zelfs als deze cijfers een vertekend beeld geven omdat een aantal autochtone ouders hun kinderen naar 'wittere' scholen in omliggende gemeenten stuurt, dan nog geeft het een belangrijke indicatie van de omvang en toename van de reële meertaligheid in de stad. Sommige scholen erkennen deze meertaligheid, en daarmee ook een deel van de identiteit van hun leerlingen. Andere verwachten anno 2014 nog steeds dat leerlingen hun thuistaal (en dus een deel van hun identiteit en leefwereld) aan de kapstok hangen wanneer ze de school binnenkomen.
- Ook de **religieuze diversiteit** neemt toe. Daarbij gaat het niet alleen om het toenemende belang van de islam in westerse samenlevingen, met een veelheid aan stromingen en strekkingen en een brede waaier aan moskeeën. Ook bij vele andere etnisch-culturele gemeenschappen speelt religie een belangrijke rol, van Poolse katholieke missen in bestaande kerken tot een groeiende waaier aan 'winkelpandkerken' binnen Afrikaanse en Latijns-Amerikaanse gemeenschappen in de steden.
- Verder neemt ook de diversiteit aan **migratiemotieven** toe, zowel tussen als binnen gemeenschappen. Er zijn mensen die migreren in het kader van arbeidsmigratie, anderen doen aan gezinshereniging, nog anderen ontvluchten hun land om politieke redenen, om economische redenen of zijn op zoek naar een beter leven.

Studenten hebben de bedoeling tijdelijk te verblijven voor de duur van hun studies.

- Tegelijk groeit de diversiteit aan **verblijfsstatuten**: sommigen zijn Belg van geboorte, anderen zijn genaturaliseerd. Sommigen zijn asielzoeker, anderen erkend als politiek vluchteling, nog anderen wachten op een uitspraak in hun beroepsprocedure. EU-onderdanen verblijven tijdelijk als toerist of doen beroep op het vrij verkeer van werknemers of vestigen zich als zelfstandige. Er zijn mensen geregulariseerd op basis van humanitaire of medische redenen, sommigen definitief, anderen tijdelijk. Er zijn mensen met twee nationaliteiten en er zijn staatlozen. Ten slotte herbergen onze steden ook een belangrijke groep van mensen zonder wettig verblijf, die al of niet een aanvraag tot regularisatie indienden. Bovendien evolueren deze statuten bij vele nieuwkomers doorheen de tijd, telkens met andere (sociale) rechten verbonden aan het verblijfsstatuut. Een goede kennis van (het snel veranderende) vreemdelingenrecht wordt alsmaar belangrijker voor sociaal werkers en mensen van onderwijsadministraties.
- Bij superdiversiteit groeien ook de **verschillen in sociaal-economische posities**. We vinden mensen met een migratie-achtergrond ondertussen op bijna alle sporten van de maatschappelijke ladder terug, zij het nog lang niet in dezelfde mate. Er groeit er in de meeste gemeenschappen een opkomende middenklasse van mensen met voldoende inkomen uit arbeid, zelfstandige activiteiten of vastgoed. Tegelijk is er een onaanvaardbaar hoog armoederisico bij migranten: meer dan de helft van de mensen van Marokkaanse origine en meer dan één op drie van de Turkse of Oost-Europese migranten leeft onder de armoedegrens. Die kwetsbaarheid vertaalt zich ook in een groeiende diversiteit in het welzijnswerk, maar ook in een meer kwetsbare startpositie van een meerderheid van de kinderen met een migratie-achtergrond in het onderwijs. Al te vaak reproduceert ons huidig onderwijs de ongelijke positie aan de start en weegt de (sociaal-economische en etnische) herkomst zwaarder door dan de competenties van de kinderen.
- De diversiteit binnen de diversiteit groeit zowel tussen als binnen groepen en gemeenschappen. De positie van recente vluchtelingen uit Afghanistan, Irak of Tibet verschilt van die van de bootvluchtelingen uit Vietnam uit de jaren '70 en van de eerste generatiegastarbeiders uit Marokko of Turkije. In toenemende mate groeien ook de verschillen binnen migrantengemeenschappen, afhankelijk van de verblijfsduur, het verblijfsstatuut en de daaraan gekoppelde rechten, de taalkennis, de sociaal-economische positie ...
- Een laatste cruciaal kenmerk van superdiversiteit is het **groeiende transnationalisme**, of de mate waarin migranten contact houden met netwerken van familie, vrienden of kennissen over grenzen heen, zowel in landen van oorsprong als in andere Europese landen. De ontwikkeling van communicatiemogelijkheden via telefoon en internet geven migranten vandaag de mogelijkheid om permanent in contact te blijven met relevante anderen waar ook ter wereld. Men kan hier leven én ook nog elders. Ook het groeiende belang van transmigratie en circulaire migratie - waarbij mensen niet de bedoeling hebben om zich hier permanent te vestigen - versterkt de superdiversiteit.

Onderwijs in tijden van superdiversiteit

In het onderwijs worstelen we met deze superdiversiteit. Geleidelijk

stromen meer jongeren met een migratie-achtergrond door naar hoger onderwijs, maar het blijft een minderheid. Al te vaak slagen we er als samenleving nog onvoldoende in om de competenties van jongeren met een migratie-achtergrond aan te spreken in de bestaande onderwijsstructuren en – aanpak.

Op onderwijsvlak hebben vele mensen met een migratieachtergrond een lager scholingsniveau. Dat geldt niet alleen voor de eerste generatie van vaak laaggeschoolde gastarbeiders, maar ook voor hun kinderen en kleinkinderen blijven de verschillen significant. Zij kennen een grotere onderwijsachterstand en een hogere ongekwalificeerde uitstroom. De lage scholing en de kwetsbare socio-economische positie van vele migrantenouders zet zich zo te vaak door op volgende generaties.^{viii}

Etniciteit kan nooit alleen een verklaring zijn voor armoede of ongelijkheid in het onderwijs. Het is wel een bijkomend, en steeds belangrijker element in bestaande structurele uitsluitingsprocessen. Het gaat samen met ongelijkheid op basis van klasse, scholingsgraad of gender. Eerder dan de impact van etnische afkomst op ongelijkheid geïsoleerd te bestuderen, is het relevant te kijken hoe etnische verschillen bestaande patronen van ongelijkheid aanvullen en versterken. De vraag is dan in welke mate een andere etnische afkomst de ongelijke onderwijskansen van kinderen die opgroeien in laaggeschoolde gezinnen versterkt.

Opvallend is hoe we het onderwijsdebat individualiseren. Vanuit een meritocratische kijk - mensen hebben de plaats in de samenleving die ze verdienen - heeft succes te maken met individuele inspanningen, en omgekeerd, gebrek aan succes met een gebrek aan inspanningen. In het beste geval houden we rekening met de sociale situatie waarin jongeren opgroeien en erkennen we de rol van diploma en inkomenssituatie van de ouders. Dat jongeren uit migrantengezinnen vaak extra inspanningen moeten doen, doorheen de hele schoolloopbaan van het kleuteronderwijs tot in het hoger onderwijs, blijft vaak onderschat.

Boeiend en confronterend is het internationale onderwijsonderzoek van Maurice Crul, dat jongeren van de tweede generatie van Turkse origine in verschillende landen vergeleek.^{ix} De uitgangssituatie was dezelfde: jongeren van laaggeschoolde ouders die eenzelfde migratiegeschiedenis achter de rug hadden. Alleen waren de verschillen in onderwijscarrières van deze jongeren tussen landen zeer groot, soms groter dan de verschillen in uitkomsten tussen autochtone en allochtone leerlingen binnen een land. Niet alleen de inspanningen van jongeren of het profiel van de ouders zijn belangrijk, ook het onderwijsbeleid dat maakt dat de schoolresultaten van deze jongeren met een migratieachtergrond in Vlaanderen slechter zijn dan in een aantal andere Europese landen.

Maurice Crul en zijn collega's concluderen dat dit internationaal vergelijkend onderzoek de gangbare ideeën over de voorwaarden voor succesvolle integratie op z'n kop zet. De grote nadruk in het integratiedebat ligt op de kenmerken van de ouders, maar die blijken slechts een deel van de verklaring voor het al dan niet bereiken van schoolsucces. Het schoolsysteem en het onderwijsbeleid zijn minstens zo belangrijk. Het zijn vooral de algemene schoolkenmerken die bepalen of Turkse tweede generatie jongeren succesvol zijn. Daarbij gaat het vaak om dezelfde kenmerken die de doorstroming

van kinderen uit arbeidersgezinnen belemmeren.^x

Nood aan interculturalisering van ons onderwijs

We zullen dus meer in aangepast onderwijs moeten investeren, als hefboom voor sociale stijging. Ruim de helft tot twee-derden van alle jongeren in de grote Europese steden heeft vandaag een migratieachtergrond. Als het steden lukt om de competenties van deze jongeren aan te boren, dan investeren ze in hun toekomst. Die toekomst van de steden is immers nauw verbonden met de sociaal-economische stijging van de tweede en derde generatie.

In die Europese landen waar de tweede en derde generatie kansen krijgt in het onderwijs en gelijkwaardig wordt behandeld, komt volgens Crul een ontwikkeling op gang die tot een sterke en zichtbare emancipatiebeweging onder de tweede en derde generatie zelf leidt. Emancipatie is immers zelden het gevolg van de dwang tot aanpassing vanuit de meerderheidsgroep, maar kan wel voortvloeien uit sociale mobiliteit binnen de eigen groep. In alle landen zijn het de hoog opgeleide tweede generatie jongvolwassenen die binnen hun eigen gemeenschappen de meest progressieve opvattingen propageren. De sociaal-economische emancipatie van vrouwen van ander etnische afkomst is daarbij cruciaal.^{xi}

Dat alles vereist een nieuwe democratisering van het onderwijs, waarvoor een brede interculturalisering nodig is. Een veel grotere diversiteit voor de klas en in de personeelsgroep is daarbij één hefboom. Dat vereist ook een grotere instroom en doorstroom in lerarenopleidingen, maar ook het wegwerken van drempels vandaag. Al te vaak fungeren vereisten rond taal, het geven van godsdienst of voorschriften rond hoofddoek als drempels. Maar ook leerinhouden en methodieken moeten dichter aansluiten bij de werkelijke leefwereld van jongeren vandaag.

Onderwijs en welzijn moeten uitgroeien tot sectoren waar een divers-sensitieve aanpak in alle organisaties en voor medewerkers een evidentie is geworden. In een divers-sensitieve benadering schorten mensen hun moreel oordeel over het verschil op. Ze zijn zich bewust hoe sterk sociaal geconstrueerde verschillen kunnen doorwerken en laten negatieve houdingen achterwege. Divers-sensitiviteit vertrekt volgens Bea Van Robaeyns in haar recente boek over verbindend werken, vanuit zes handelingsprincipes. Een open en uitnodigende basishouding, gerichtheid op samenwerking en dialoog, een krachtgerichte kijk, vaardigheid inzake (interculturele) communicatie en een kritische houding ten aanzien van machtsverschillen in de samenleving. Van Robaeyns stelde dat divers-sensitief sociaal werk eigenlijk niet zou moeten bestaan als term, want goed sociaal werk moet divers-sensitief zijn.^{xii} Dat geldt bij uitbreiding ook voor onderwijs. Om daar te komen moeten haast alle maatschappelijke sectoren, maar zeker ook onderwijs en welzijn, een tandje bijsteken. Superdiversiteit is vandaag immers al realiteit in de steden, morgen in heel Vlaanderen.

Dirk GELDOF

Lector en onderzoeker

Hoger Instituut Gezinswetenschappen en Karel de Grote-Hogeschool,
auteur 'Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert'
(Acco, 4^{de} druk 2014, ISBN 978-90-334-9336-2).

Bronnen

- Blommaert, J. (2011). Superdiversiteit. In: Samenleving en politiek, nr. 9, pp. 24-35.
- Centrum voor gelijkheid van kansen en racismebestrijding (2013). Jaarverslag migratie 2012. Brussel, CGKR.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie. Amsterdam, VU University Press.
- Duquet, N. e.a. (2006). Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld. Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Entzinger, H. (2012). Amsterdam – Rotterdam: allebei divers, maar ook verschillend. In: De staat van integratie. Rotterdam Amsterdam. Rotterdam: Gemeente Rotterdam, pp. 11-33.
- Geldof, D. (2011). 'Nood aan interculturalisering. Steden verkleuren sneller dan sociaal werk', Alert, 37, 2, 8-18.
- Geldof, D. (2013). Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert, Leuven, ACCO.
- Geldof, D. (2014). Als kinderen onze steden kleuren... Superdiversiteit, demografische veranderingen en maatschappelijke kwetsbaarheid. In: Mathijssen, C., Loopmans, M. & Crivit, R. Kwetsbare vrije tijd? Uitdagingen voor een emanciperend jeugdbeleid. Acco, Leuven/Den Haag, pp.223-235.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). De school van de ongelijkheid. Berchem, Epo.
- Hoffman, E., Geldof, D. & Koning, M. (2014). Superdiversiteit op de frontlijn. Diversiteitsbewuste communicatie is een noodzaak. In: Alert, jrg. 40, nr. 4, pp. 6-13
- Scheffer, P. (2012). De hoofdstad en de havenstad: een verhaal van twee immigratiesteden. In: De staat van integratie. Rotterdam Amsterdam. Rotterdam: Gemeente Rotterdam, pp. 35-59.
- Van Robaeyns, B. (2014). Verbinden vanuit diversiteit. Krachtgericht werken in een context van armoede en culturele diversiteit, Leuven, Lannoocampus.
- Vertovec, S. (2007). 'Super-diversity and its implications', Ethnic and Racial Studies, 29(6), pp. 1024-1054.

NOTEN

- i Steven Vertovec, 2007.
- ii Han Entzinger, 2012, p. 13. Paul Scheffer, 2012, p. 35.
- iii Maurice Crul, Jens Schneider & Frans Lelie, 2013, p. 12-14.
- iv Jan Blommaert, 2011, p. 26. Zie ook Steven Vertovec, 2007.
- v Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding, 2013, p. 10 & 22-25.
- vi Steven Vertovec, 2007. Jan Blommaert, 2011.
- vii Cijfers in het kader van het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) voor 2010-2011. www.buurtmonitor.be
- viii Nils Duquet, e.a., 2006. Nico Hirtt, Ides Nicaise & Dirk De Zutter, 2007. Maurice Crul e.a., 2013, p. 38-53.
- ix Maurice Crul, Jens Schneider & Frans Lelie, 2013, p. 38-52.
- x Maurice Crul, Jens Schneider & Frans Lelie, 2013, p. 52-54.
- xi Maurice Crul, Jens Schneider & Frans Lelie, 2013, p. 23-26.
- xii Bea Van Robaeyns, 2014, p. 11, 34 & 54-82

Occasioneel spijbelen in Vlaanderen

Wat kunnen scholen (nog meer) doen?¹

Gil KEPPENS en Bram SPRUYT

*Het Vlaamse onderwijsbeleid investeerde de laatste jaren sterk in maatregelen die spijbelen tegengaan. Paradoxaal genoeg neemt het aantal geregistreerde problematische afwezigheden jaar na jaar toe. In deze bijdrage trachten we vat te krijgen op de spijbelproblematiek door **zeer laagdrempelig spijbelen te onderzoeken**. Concreet maken we een onderscheid tussen overwogen spijbelaars en occasionele spijbelaars. Het onderzoeken van kenmerken waarop beide groepen van elkaar verschillen levert inzicht in de manier waarop scholen spijbelgedrag kunnen aanpakken.*

Het belang van spijbelen

Een samenleving waarin onderwijs zo'n belangrijke rol speelt bij de verdeling van kansen op de arbeidsmarkt, heeft er alle baat bij dat zoveel mogelijk leerlingen in het onderwijs succesvol zijn. Aanwezig zijn op school is daar een cruciale voorwaarde voor. Een omvangrijke literatuur toont het problematische karakter van spijbelen. Spijbelers doen het slechter op school, hebben een grotere kans over te zitten en zich te bezondigen aan antisociaal gedrag (Reid, 2005). Het problematische karakter van spijbelen vloeit vooral voort uit het zelfbestendigend karakter van spijbelen. Wat begint als occasioneel spijbelen glijdt gemakkelijk af naar hardnekkig spijbelen, dat finaal eindigt in ongekwalificeerde uitstroom en een problematische intrede op de arbeidsmarkt. Net om die reden is het interessant om onze aandacht te richten op zeer laagdrempelig spijbelen. Waarin verschillen jongeren die niet spijbelen maar dat wel overwegen, van jongeren die reeds gespijbeld hebben? Zitten daar kenmerken tussen waar scholen rechtstreeks een invloed op kunnen uitoefenen? Concreet maken we in deze bijdrage een onderscheid tussen drie groepen leerlingen: niet-spijbelers, overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars. Voor het beantwoorden van onze vragen steunen we op data verzameld via surveyonderzoek in het schooljaar 2013-2014 bij 4189 leerlingen uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Deze data worden aangevuld met gegevens uit 28 diepte-interviews met niet-spijbelers, occasionele spijbelaars en problematische spijbelaars (Keppens, Spruyt, & Roggemans, 2014).

Spijbelen en binding

Een in de literatuur vaak aangehaalde tekortkoming in het huidige onderzoek naar spijbelen is multicausaliteit. Eenzelfde spijbelgedrag heeft vaak meerdere oorzaken (Reid, 2005). Spijbelen vormt één element binnen een web van verbanden waarbinnen het moeilijk is een min of meer veralgemeenbare oorzakelijke ordening te vinden. Dat heeft een belangrijke beleidsimplicatie. Gezien het multicausale karakter van spijbelen is het onwaarschijnlijk dat er

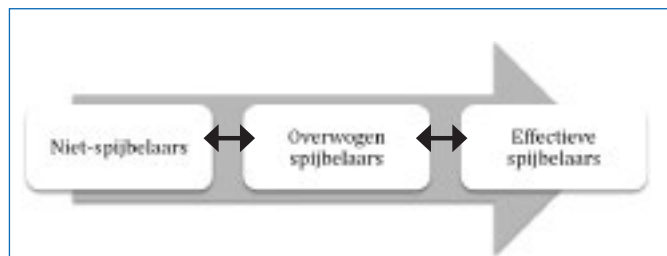
maatregelen bestaan die in alle scholen succesvol zijn. Vandaar dat spijbelen vaak geduid wordt vanuit de bindingstheorie (Veenstra, Lindenberg, Tinga, & Ormel, 2010). Binding verwijst naar de mate waarin een leerling zich verbonden voelt met schoolconformerende peers, leerkrachten en de school zelf. De bindingstheorie vormt een interessant kader om het multicausale karakter van spijbelen te onderzoeken. Die theorie interpreteert spijbelen immers tegelijk als gevolg en versterker van een gradueel onthechtingsproces tussen de jongere en zijn school. De redenering luidt dat de kans op spijbelen toeneemt naarmate de banden tussen de leerlingen, en hun klas- en schoolgenoten, hun leerkrachten en hun school om welke reden dan ook verzwakken. De bindingstheorie is een interessant kader voor het onderzoeken van laagdrempelig spijbelen omdat men er in de literatuur vanuit gaat dat binding rechtstreeks bepaald wordt door schoolgebonden kenmerken (Finn & Zimmer, 2012). Vanuit die redenering kunnen scholen via het genereren van binding, spijbelen dus rechtstreeks beïnvloeden. In deze bijdrage onderzoeken we de bindingstheorie door indicatoren van binding te vergelijken tussen niet-spijbelers, overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars.

Niet-spijbelers, overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars

Wanneer aan leerlingen uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen gevraagd wordt of zij reeds gespijbeld hebben, antwoordt 18% van hen positief. Aan leerlingen die aangaven niet te spijbelen, werd gevraagd of zij reeds overwogen hebben te spijbelen. 22% van de leerlingen gaf aan reeds spijbelen te hebben overwogen zonder het effectief te doen. Dat betekent dat de leerlingenpopulatie in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen, naast de 18% leerlingen die reeds gespijbeld hebben, bestaat uit een grote groep at-risk spijbelaars. De bindingstheorie wordt pas relevant wanneer blijkt dat verschillen tussen niet-spijbelers, overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars inderdaad de manifestatie zijn van schoolonthechting. Daarvoor vergelijken we telkens niet-spijbelers met overwogen

spijbelaars enerzijds, en overwogen spijbelaars met effectieve spijbelaars anderzijds (figuur 1).

FIGUUR 1 CONCEPTUEEL SCHEMA VAN SCHOOLONTHECHTING TUSSEN NIET-SPIJBELAARS, OVERWOGEN SPIJBELAARS EN EFFECTIEVE SPIJBELAARS.



Twee indicatoren brengen de binding op het individuele niveau in kaart: (1) de **individuele verbondenheid met schoolconforme peers**, (2) de **individuele verbondenheid met de school**. De individuele verbondenheid met schoolconforme peers meten we aan de hand van het aantal vrienden dat zich op school aan de regels houdt. De individuele verbondenheid met de school meten we op basis van het schoolwelbevinden. Onze analyses ondersteunen de bindingstheorie. Een gebrek aan binding tussen de leerling en zijn school leidt tot een grotere kans om spijbelen te overwegen en om effectief te spijbelen. Daarbij stellen we een gradueel verschil voor de beide indicatoren van binding vast. Spijbelaars zijn het minst verbonden met hun school en het minst verbonden met schoolconforme peers. Leerlingen die niet spijbelen en het niet overwegen zijn het meest verbonden met hun school en schoolconforme peers. Overwogen spijbelaars bevinden zich daartussen.

Verschillen tussen scholen

Binding is een eigenschap van de relatie tussen de leerling en de school dewelke de school rechtstreeks kan beïnvloeden. Dat heeft tot gevolg dat een schoolbeleid niet enkel kan verschillen in de mate waarin men op individueel niveau binding genereert, maar ook in de mate waarin men vanuit een schoolstijl, op schoolniveau, binding genereert. De autoritatieve schoolstijl van Pellerin (2005) is een schoolstijl waar investeren in de relatie tussen de leerling en de school centraal staat. In haar onderzoek past Pellerin (2005) de classificatie van opvoedingsstijlen van Baumrind (1978) toe op de schoolstijl. Daarbij onderscheidt ze twee dimensies: responsiviteit en veeleisendheid. **Responsiviteit** verwijst naar de mate van steun en vertrouwen. Het gaat om de mate waarin leerlingen die een persoonlijk of schoolprobleem hebben binnen de school een aanspreekpunt hebben. **Veeleisendheid** verwijst naar de aanwezigheid van structuur en discipline. Op basis van beide dimensies construeert Pellerin (2005) **vier schoolstijlen**: een autoritatieve, een tolerante, een autoritaire en een onverschillige schoolstijl (figuur 2).

FIGUUR 2 TYPOLOGIE VAN VIER SCHOOLSTIJLEN.

		Veeleisendheid	
		Hoog	Laag
Responsiviteit	Hoog	Autoritatief	Tolerant
	Laag	Autoritair	Onverschillig

Bron: Pellerin (2005).

Een autoritatieve schoolstijl combineert een veeleisende en gedisciplineerde aanpak met een responsieve aanpak. Scholen met een autoritatieve stijl zetten zowel in op het bewerkstelligen van een vertrouwensrelatie met de leerlingen als het bewerkstelligen van uitdagende leerdoelen en duidelijke regels. Anders dan een autoritatieve schoolstijl gaat het bij **een tolerante schoolstijl** om scholen die inzetten op een sterke vertrouwensrelatie met de leerlingen, maar waarbij het aan een veeleisende en gedisciplineerde aanpak ontbreekt. In een **autoritaire schoolstijl** worden er voor leerlingen duidelijke ambities gesteld, maar zijn inspraakmogelijkheden beperkt. **Onverschillige scholen**, ten slotte, verwijzen naar scholen die op beide dimensies laag scoren. Pellerin (2005) toont dat autoritatieve scholen de laagste afwezigheidscijfers hebben. De twee dimensies, en de daaruit vloeiende vier types schoolstijlen van Pellerin (2005), bieden een kader om binding op schoolniveau te operationaliseren. Ook hier onderscheiden we drie groepen: niet-spijbelaars, overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars.

Wanneer we verschillen in schoolstijlen in kaart wensen te brengen, is het belangrijk op te merken dat in hun strijd tegen spijbelen scholen niet gelijk starten. Scholen kiezen hun leerlingpubliek niet zelf, hun **geografische ligging** confronteert ze ermee. Bovendien is het Vlaams onderwijslandschap sterk gesegregeerd naar **onderwijsvorm** en worden leerlingen die mislukken naar dezelfde 'achtergestelde' scholen gekanaliseerd (Keppens & Siongers, 2013). Sommige scholen kennen daardoor een veel grotere aanwezigheid van leerlingen met risicokenmerken op spijbelen dan andere. Dat is een belangrijk gegeven. Griffith (2002) meent dat scholen met een hoge concentratie aan sociaal achtergestelde leerlingen vooral gebaat zijn met een responsieve schoolstijl. De redenering luidt dat leerlingen uit sociaaleconomisch zwakke gezinnen via een responsieve schoolstijl een zekere mate van vertrouwen met hiërarchische meerderen ervaren die in hun opvoedingsituatie ontbreekt. Indien we het verband tussen de schoolstijl en spijbelen onderzoeken, dienen we dus eerst verschillen in de concentratie leerlingen met risicokenmerken op spijbelen na te gaan. Onze analyses tonen dat een verschillende instroom aan leerlingen met risicokenmerken op spijbelen een belangrijke verklaring biedt voor verschillen in het aantal spijbelaars tussen scholen. Zo hebben scholen met veel overwogen spijbelaars en effectieve spijbelaars een hogere concentratie leerlingen waar men thuis een vreemde taal spreekt, met laagopgeleide ouders, uit sociaaleconomisch kwetsbare gezinnen en met schoolachterstand.

Belangrijkste resultaten van het onderzoek

Rekening houdend met het belang van de schoolsamenstelling, spitsen we ons vervolgens toe op het belang van de schoolstijl. We verwachten dat scholen in Vlaanderen die gekenmerkt worden door een autoritatieve schoolstijl geconfronteerd worden met een proportioneel lager aantal spijbelaars en overwogen spijbelaars. Onze resultaten tonen dat scholen vooral de overweging om te spijbelen via een doordachte schoolstijl kunnen beïnvloeden. Na controle voor individuele kenmerken en de schoolcompositie vinden we geen verband tussen de schoolstijl en effectief spijbelgedrag. **Tussen de kans op spijbelen te overwegen en de schoolstijl vinden we wel een verband.** De kans om spijbelen in overweging te nemen is lager in scholen met een autoritatieve schoolstijl. Een autoritatieve schoolstijl blijkt dus vooral efficiënt in het voorkomen van toekomstige spijbelaars.

stig spijbelgedrag. Responsiviteit weegt daarbij zwaarder door dan veeleisendheid. Opmerkelijk is dat we tevens een interactie-effect vinden tussen de responsieve schoolstijl en de schoolcompositie. Vooral in scholen met veel sociaal achtergestelde leerlingen blijkt een responsieve schoolstijl spijbelen te voorkomen. De resultaten suggereren dat de aanwezigheid van een veeleisende schoolstijl op zich onvoldoende is om binding te genereren. In eerste instantie moet een vertrouwensrelatie worden opgebouwd. Een belangrijk aspect daarvan is een betekenisvolle communicatie tussen de leerlingen en het schoolpersoneel. Het belang van tweerichtingscommunicatie blijkt uit de bevinding dat scholen sterk variëren in de mate waarin de perceptie van de leerlingen over het algemeen schoolklimaat overeenstemt met de perceptie van de schooldirecteurs over het algemeen schoolklimaat. Scholen waar veel gespijbel wordt, worden gekenmerkt door een onderschatting van de directie van het aantal spijbelaars op school, en een overschatting door de directie van de mate van responsiviteit op school. Een responsieve schoolstijl gaat onvermijdelijk gepaard met een beleid waar via een interactie tussen de leerlingen en het schoolpersoneel vooropgestelde maatregelen gerealiseerd worden.

Besluit

Wat betekenen onze resultaten precies voor het beleid? Een belangrijke vaststelling is dat scholen in hun strijd tegen spijbelen niet op gelijke voet starten. Scholen die geconfronteerd worden met een aanzienlijke spijbelproblematiek zijn dezelfde scholen die geconfronteerd worden met veel leerlingen waar men thuis geen Nederlands spreekt en met leerlingen die te kampen hebben met schoolachterstand. Op die manier wordt het voor sommige scholen bijzonder moeilijk om de strijd tegen spijbelen te winnen.

Tegen die achtergrond formuleren we twee aanbevelingen (voor een bredere reflectie verwijzen we naar het rapport Keppens et al., 2014). Ten eerste, vormt de relatie tussen de jongere en zijn school een cruciale factor in het bewerkstelligen van een succesvol spijbelbeleid. Daarbij vinden we duidelijke indicaties dat als de school ergens vat op heeft, dat het dan heel vroeg is, meer bepaald op het al dan niet overwegen te spijbelen. Vooral een autoritatieve schoolstijl lijkt vruchten af te werpen. Het gaat om een schoolstijl waarbij discipline en veeleisendheid gekoppeld worden aan responsiviteit, aan het op een ernstige manier openstaan voor de grieven en bekommernissen van de leerlingen. Leerkrachten spelen, wegens hun direct contact met leerlingen, daarin een cruciale rol. Leerkrachten bevinden zich in de optimale positie om een vertrouwensband op te bouwen en signalen het snelst en het makkelijkst op te pikken. Het is vanuit die context dat we een differentiatie van de taakomschrijving van de leerkrachten niet wenselijk achten. Een beleid dat gericht is op een sterke differentiatie van de taakomschrijving van de leerkrachten, zal de rol van de leerkracht als vertrouwenspersoon ondermijnen. Op het belang van de rol van de leerkracht als vertrouwenspersoon werd door de spijbelaars zelf vaak gewezen. Veel spijbelaars ervaren vertrouwen en luisterbereidheid van leerkrachten, of juist een gebrek daaraan, als een belangrijk gegeven in de ontwikkeling van hun spijbelen.

In een autoritatieve school staat responsiviteit niet los van veeleisendheid. Veeleisendheid verwijst naar het opleggen van een duidelijke structuur en regels. Het sanctioneren van ongewenst gedrag

maakt daar deel van uit. Het Vlaamse onderwijsbeleid investeerde de laatste jaren al veel in maatregelen die spijbelen tegengaan. Echter, we hebben de indruk dat de impact van een streng sanctioneeringsbeleid in functie van het afschrikken van potentiële spijbelaars wordt overschat. We stellen vast dat de kans om betrapt te worden, veel meer dan de angst voor sancties, leerlingen ervan weerhoudt te spijbelen. De eerste keer spijbelen gaat gepaard met het overschrijden van een drempel. De eerste keer spijbelen vergt moed en durf. Het verhogen van die drempel is de meest efficiënte vorm om spijbelen te voorkomen. Dat kan in de eerste plaats door het implementeren van een doordacht registratie- en detectiebeleid. Daarbij is de koppeling naar een analyse van de registratiegegevens cruciaal. Het ontdekken van patronen van afwezigheden zal eventuele hiaten blootleggen in de huidige detectiemethoden. Het verhogen van de drempel om te spijbelen kan in de tweede plaats door het optimaliseren van sociale controle. Dat kan op schoolniveau door voor zoveel mogelijk leerlingen de start en het einde van de schooldag gelijk te stellen. Dan valt het veel sterker op als een leerling ongemerkt de school tracht te verlaten. Dat kan op het niveau van de klas door het inzetten op een betere relatie tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leerkracht. Leerkrachten of leerlingen die onderling elkaars afwezigheid opmerken en bij de terugkeer zeggen: “waar was je, ik heb je de vorige keer gemist” verhogen ongetwijfeld de drempel om de volgende keer opnieuw te spijbelen.

Gil KEPPENS en Bram SPRUYT

Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR

Correspondentieadres:

Gil Keppens, Vrije Universiteit Brussel

Onderzoeksgroep TOR, Pleinlaan 2 te 1050 Brussel

Gil.Keppens@vub.ac.be

NOTEN

1. Dit artikel is gebaseerd op de resultaten van het OBPWO 11.03 onderzoek van Keppens, Spruyt en Roggemans: “Van occasionele tot reguliere spijbelaar” (2014). Het volledige rapport is te raadplegen op de website van Onderzoeksgroep TOR: <http://www.vub.ac.be/TOR>. De samenvatting staat op <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2011/11.03/default.htm>

BIBLIOGRAFIE

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239–276.
- Cillessen, A., & van den Berg, Y. (2012). Popularity and school adjustment. In A. Ryan & V. Ladd, *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 135–164). Colorado University: Information Age Publishing Inc.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What is it? why does it matter? In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement*.
- Keppens, G., & Siongers, J. (2013). De ene school is de andere niet: over concentratie en segregatie in het Vlaamse scholenlandschap. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt, *Jongeren in cijfers en letters: Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-scholenmonitor 2013*. Leuven: Acoo.
- Pellerin, L. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. An analytical review. *Research in Education*, 74(1), 59–82.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: the influence of social bonds and self-control - the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302–310.

Leer(r)echt

Een inleiding – door Laurent Thys - op het boek:

Laurent Thys, Luc Deneffe & Koen Elsen. *Leer(r)echt in Rizsas. Institutionele pedagogie in praktijk en reflectie*. Garant, 2014.

Laurent THYS

Rizsas, een initiatief voor alternatieve dagbesteding voor jongeren die schools afhaken of uitgesloten worden, bestaat 10 jaar. Naar aanleiding van die verjaardag schreven we het boek 'Leer(r)echt'. Daarin worden het ontstaan, de permanente zoektocht op alle gebied, de actuele werking en de toekomstperspectieven van het initiatief uit de doeken gedaan. Het boek laat vooral zien hoe er gewerkt wordt (het doen) en welke de inspiratiebronnen (het denken) zijn. Het eerste doen we aan de hand van getuigenissen, verhalen en reflecties van mensen die dagelijks Rizsas (mee)maken; het tweede kan je ontdekken via diverse theoretische bijdragen van professoren, beleidsmakers en een kunstenaar. In deze bijdrage is het mij er niet om te doen een korte inhoud van het boek te presenteren. Veeleer wil ik een poging doen om aan de hand van een aantal sleutelwoorden (Plek, Tijd, Onthaal, Bijeenkomsten, Atelier, Wet) een eerste beknopte schets te geven van de concrete werking en van de achterliggende 'filosofie'.

Plek

Rizsas is een initiatief van de Wissel VZW, waarin ook Arktos Vlaams Brabant en Jeugdorp Bonheiden participeren. Van bij de start in 2004 werd gekozen om samen een eigen plek, los van de eigen organisaties, te verwerven en in te richten – ondertussen is dat het boerderijtje in Wezemaal geworden – en om er te werken op basis van het ideeëngoed van de institutionele pedagogie. De keuze voor een eigen aparte plek is om meerdere redenen van groot belang. Op de eerste plaats drukt het de overtuiging uit dat ook jongeren die in een voorziening voor bijzondere jeugdzorg verblijven en niet aan 'reguliere scholing' toekomen het recht hebben op een eigen plek voor 'leren'. Net als andere jongeren moeten zij kunnen beschikken over een 'school', begrepen in de klassiek oudgriekse betekenis van 'Skolei' of 'vrije tijd voor vorming'. Een aparte plek die geheel vanuit deze educatieve intentie is gestructureerd, maakt dit recht zichtbaar en waar. Verder impliceert het apart-zijn een 'rupture' die de jongere noodzaakt om in beweging te komen. Hij/zij moet elke dag uit 'zijn/haar kot komen' en 'op weg gaan' of 'de overgang maken', liefst op eigen benen (bus, brommer, fiets). Niet toevallig zijn deze uitdrukkingen metaforen voor ontwikkeling. Bewegen houdt in dat men zich losmaakt van ergens (de voorziening) en zich richt op elders (Rizsas). Ook al is de jongere mentaal niet bezig met deze overgang, zijn of haar lichamelijke is dat wel.

De plek zelf kenmerkt zich verder – als gevolg van het gegeven dat ze door meerdere partners wordt gemaakt – door 'heterogeniteit'. Jongeren vanuit verschillende organisaties komen er samen en ook begeleiders worden vanuit deze verschillende organisaties aan Rizsas toegewezen. Heterogeniteit plaatst het samenzijn voor uitdagingen die – bij het doorwerken ervan – de persoonlijke groei versterken en het samenleven verrijken. Die drie principes – apart, beweging en heterogeniteit – zijn van

bij de start bepalend bij het vorm geven aan Rizsas. Aan deze drie uitgangspunten werd steeds vastgehouden. Ze kregen gaandeweg zelfs een sterkere invulling. Momenteel komen er bijvoorbeeld op Rizsas jongeren toe uit persoonlijke ontwikkelingstrajecten (POT), ingericht door Arktos (De Rijdt, 107-111), en stelt Rizsas zich ook open voor van school afhakende en uitgesloten jongeren uit het regulier onderwijs die niet in een voorziening verblijven.

Recentelijk is ook de idee van 'verbinding' sterker op de voorgrond gekomen bij de verdere plekontwikkeling (Deneffe, 105). Rizsas mag geen pedagogisch eiland zijn. Dat vertaalt zich ondermeer in een actieve vrijwilligerswerking, in de aanwezigheid van tal van stagiairs (ook uit het buitenland), in de betrokkenheid bij projecten uit de buurt (ondermeer voor landschapontwikkeling), in het openstellen van ateliers en infrastructuur voor 'buitenstaanders' en in de samenwerking met bedrijven en organisaties uit de non-profit sector.

Ondertussen is het boerderijtje een bruisende plek geworden, met veel 'in en uit'-beweging, ook tijdens de vakanties en in het weekend. Rizsas is bij wijze van spreken opgegaan in het **Centrum Molenmoes**, de actuele naam voor de plek, die een verbindende plek met de wereld wil zijn, of – om het met Van Mechelen te zeggen – een plek wil zijn "waar niet langer een onderscheid is tussen de praktijk op Molenmoes en de wereld buiten" (160).

Tijd

Plekken zijn niet alleen ruimte, ze zijn ook tijd (Hertmans, 2014). Voor jongeren die een radicale breuk met het instituut school maken, is het 'dringend tijd om tijd te maken'. Dit betekent concreet dat er voor het verblijf op Rizsas geen vaste termijn wordt bepaald. Rizsas maakt tijd en biedt dus aan ieder een permanent onthaal met een open einde. Immers, de jongere moet zijn tijd krijgen om, in de

dragende en uitdagende context die Rizsas is, opnieuw grond onder de voeten te krijgen, de verwarring te doorleven en geïnteresseerd te raken. Hoe, wanneer of waar dat gebeurt is niet van buitenaf te programmeren. Of het gebeurt is ook niet zeker. Wel zeker is dat al te expliciet resultaatgericht en onder tijdsdruk bezig zijn de kans hypothekeert dat de jongere opnieuw van binnenuit ‘open komt’ voor de anderen en de wereld. Om dat te bereiken is immers een ‘ont-moeten’ nodig.

Daarom is de tijd die de jongere op Rizsas effectief doorbrengt eveneens een tijd van ont-moeten. Er ligt geen af te werken programma klaar, noch een behandelingsplan of een atelier waar gepresteerd moet worden. Wel is er een geheel van mogelijkheden of omstandigheden die de jongere kunnen aanspreken, raken of prikkelen. Betrokken raken bij een ‘zaak en in het ‘hier-en-nu’ of in de tegenwoordige tijd komen, daar gaat het om. “Je moet ze (de jongeren) naar het hier en nu brengen, naar de tegenwoordige tijd van bezinking, om er dat bijzondere plezier te vinden om te begrijpen” (Pennac, 2009).

Onthaal

Iedere morgen komt iedereen – jongeren, begeleiders, vrijwilligers, stagiaires en gasten – samen in het huis, daar waar wordt gegeten, waar de zitruimte is en het kleine kantoortje. Op dat moment is het nog overwegend een ‘bende’, een aantal individuen, nog ‘bezet’ met de indrukken van de voorbije uren. Het aankomen heb ik altijd een spannend moment gevonden, zeker als ik om de een of andere reden zelf onrust in mijn lijf draag. Het helpt dan heel erg dat we elkaar – en zeker de jongeren – bij het binnenkomen ‘begroeten’. In dat verband moet ik denken aan ‘Ubuntu’, het Afrikaanse woord voor begroeten. Ubuntu staat voor een levensfilosofie die uitdrukt dat een mens maar bestaat als hij gezien is door de andere, iedere keer opnieuw. Begroeten doet je erbij horen. In ‘Brazilië, Brazilië’, een roman van Ribeiro (1991), zegt de negerslaaf Dandao het als volgt: “Groeten is nodig aangezien we weten dat we niet alleen zijn op de wereld, we leven midden van anderen en alleen door anderen kunnen we zijn wie we zijn”.

Voor jongeren die de eerste keer op Rizsas komen, wordt er in de loop van de eerste dag uiteraard een apart en uitgebreid onthaalmoment voorzien. Een begeleider gaat met de nieuwkomer samenzitten of rondlopen en doet met hem of haar een zogenaamd Ritz-gesprek. Dat is allesbehalve een klassieke ‘intake’. De voorgeschiedenis of het verhaal van de jongere of zijn probleemdiagnose is tijdens dat gesprek zelfs geen punt van interesse (Pauwels, 99). Het gesprek gaat over wat de jongere op het moment zelf denkt, voelt en gewaarwordt. De begeleider stemt zich daar helemaal op af en maakt samen met de jongere het gesprek tot een unieke gebeurtenis door op een authentieke wijze in te brengen wat als relevant aanvoelt. Verbinding zoeken en maken in een open ruimteschepende interactie; daar gaat het om, dat is de betrachtting die de ganse werking van Rizsas typeert. Groeten, en onthalen zijn voorbeelden van hoogkwalitatieve micropraktijken die de bouwstenen vormen voor een proces van relationeel organiseren (Bouwen, 137). Ook gasten, bezoekers of laatkomers, die in de loop van de dag op het terrein komen, worden op deze verwelkomende wijze bejegend door wie de rol van ‘onthaler’ heeft opgenomen (zie verder).

Bijeenkomst

De dagopening

Telkens ik op Rizsas de dagopening meemaak ervaar ik dat als een ‘wonder’. Alle aanwezigen verzamelen om 9u30 in een grote kring om de dag te ‘plannen’. Wie daarbij vandaag de voorzitter is ligt niet vast. Iedereen kan solliciteren om op de voorzittersstoel te gaan zitten. Voorwaarde is dat hij al wat ervaring heeft en een ‘badge’ voor die rol heeft verworven (zie verder). Geen nood als de kandidaat die badge nog niet heeft want dan krijgt hij/zij een ervaren assistent.

De planning gebeurt met behulp van twee borden.

Op het ene staan de rollen en taken die vervuld moeten worden om de Rizsas-gemeenschap voor één dag goed te laten verlopen. Enkel rollen en taken maar geen namen, want die komen er bij op basis van de keuzes die de aanwezigen tijdens de vergadering zelf maken. Welke rollen en taken er nodig zijn is trouwens ook voorwerp (geweest) van collectief overleg. Hoewel er een aantal evidente taken zijn als de vaat doen en winkelen, ligt de hele lijst nooit volledig vast. Nieuwe items kunnen uitgevonden worden en oude in onbruik raken. Punt is dat het niet de begeleiding is die de lijst maakt en de rollen en taken toebedeelt. Rizsas is een radicaal niet-hiërarchische, open en dynamische structuur die elke dag opnieuw gemaakt wordt. Over welke rollen en taken gaat het dan? Een snelle blik op het bord leert dat er naast eenvoudige zaken als ‘chauffeur’ of ‘peukenopruimer’ ook complexere rollen zijn als ‘bemiddelaar’ (die bij conflicten de partijen tot een constructieve dialoog moet brengen) of ‘inspecteur’ (die op het einde van de dag verslag moet uitbrengen van wat er goed of minder goed gelopen is). Het is een ‘wonder’ dat zich dat allemaal in een mum van tijd voltrekt en dat de ‘bende’ van bij het begin zich transformeert in een levendige gemeenschap voor één dag, elke dag opnieuw maar ook elke dag anders.

Op het tweede bord komen alle ateliers en activiteiten die die dag op het terrein zullen plaatsvinden, zoals koken, in de tuin werken, bakken, crea-atelier, werken op het touwenparcours of met de paarden, gaan zwemmen of voetballen. Behalve voor enkele ateliers is er ook daarvoor geen vaste lijst of rooster. Iedereen kan te allen tijde een activiteit (zoals confituur maken) of een project (zoals een hoenderhok maken) voorstellen of kan een idee lanceren om een ‘activiteitencomité’ te vormen op basis van wat de jongeren zelf – impliciet of expliciet – aanbrengen. Het is met andere woorden een open uitnodigend veld van mogelijkheden. Iedereen kan zich aansluiten bij één van de ateliers, projecten of comités. Kan maar moet niet. Gewoon rondwalen op het terrein of ergens bij aansluiten om nadien weer af te haken mag ook. Het belangrijkste is dat er door velen – jongeren, begeleiders, stagiairs, vrijwilligers of buitenstaanders – van alles vanuit ‘goesting’ op het terrein ondernomen wordt en dat iedereen de kans krijgt om vanuit eigen interesse mee te doen.

Bij het schetsen van wat er allemaal tijdens de ochtendbijeenkomst wordt geregeld en afgesproken moet ik denken aan het onderscheid dat H. Arendt maakt in haar werk “Vita Activa” tussen handelen, arbeiden en werken (Achterhuis, 58 en 59). Dit loopt mijns inzien parallel aan het onderscheid op Rizsas tussen activiteiten die vasthangen aan een rol (handelen), aan het onderhouden van het leven op de boerderij, de cyclisch terugkerende taken als bijvoorbeeld koken en wieden (arbeiden) en aan de bezigheden die een einde hebben,

de creatie van een product via de atelierwerking (werken). Aan die drie sferen hecht Arendt verschillende ‘waarden’. Het kan boeiend zijn om de activiteit op Rizsas eens van daaruit door te denken.

De dagafsluiting

Ik citeer opnieuw Bouwen die in het kader van een bezoek aan Rizsas een dagafsluiting meemaakte (136): “Ik had de kans om een debriefing bij de afsluiting van een werkdag bij te wonen. Het verloop van de dag en de invulling van de verschillende rollen werden er besproken. Het gesprek werd geleid door een jongere op een wel erg sociaal vaardige en tegelijk rijk gestoffeerde wijze. Commentaren, gevoelens en waarderingen werden uitgewisseld en ook persoonlijke ontdekkingen en leerconclusies kwamen er ter sprake. Deze vergadering kon zeer goed de vergelijking doorstaan met een goed getimede en gemanagede teamvergadering van een directiecomité”.

Zelf ervaar ik de afsluiting als een moment waarop het ‘geheel’ opnieuw aanwezig wordt gesteld. Het is een soort van ‘verzamelen’ of ‘oogsten’ van ervaringen, opgedaan op het terrein: alles samen in de ‘mand’ gooien en daar dan samen naar kijken om te onderzoeken wat dit ons – de gemeenschap – nu opbrengt.

De dagafsluiting functioneert ook als ‘Raad’. Eerder heb ik vermeld dat er voor sommige rollen een ‘badge’ nodig is. Wel, het is de Raad die een badge toekent, eventueel op voordracht van de ‘assistent’. Op de Raad krijgt ook de ‘inspecteur’ het woord en komt ter sprake wat er als goed gewaardeerd wordt, maar ook wat er eventueel fout liep. Dat zijn zeker geen evidente zaken en het loopt dan ook niet altijd van een leien dakje. Om een dergelijk kwetsbaar spreken mogelijk te maken is een grondhouding van respect noodzakelijk als ook een gezamenlijke gerichtheid op het ‘dienen’ van de zaak, met name het samenleven en werken in gemeenschap.

Bijeenkomsten op Rizsas hebben in die zin een sterk dialogisch gehalte. Het niet-hiërarchische karakter ervan, de gelijkwaardigheid van ieders stem, het belang van luisteren om-te-leren, het kwetsbare spreken uit eigen naam, de betrokkenheid op de ‘zaak’ zelf, het zijn allemaal kenmerken van een dialogale interactie (Dixon, 1998)

Atelier

De atelierwerking is bij wijze van spreken de hoeksteen van Rizsas en brengt het zinvol of zingevend bezig zijn met de wereld binnen. Bij de bespreking van de dagopening heb ik al een idee gegeven van welke ateliers er kunnen plaatsvinden. Het ging dan vooral over ateliers die door de aanwezigen zelf op het terrein worden gehouden. Ateliers kunnen echter ook ontstaan rond een tijdelijk (buurt) project dat door het Rizsasteam wordt ingediend, zoals bijvoorbeeld het ‘vijverproject’ in het kader van plaatselijk natuurbeheer. Ook buitenstaanders, met name scholen, bedrijven of families, kunnen op het terrein voor de eigen mensen een eigen atelier houden. De voorwaarde is dan wel dat de jongeren er aan kunnen deelnemen of dat zij bij de organisatie ervan, bijvoorbeeld als betaalde vrijwilliger, betrokken worden. Het unieke van bijvoorbeeld het touwenparcours voor een teambuildingactiviteit op Centrum Molenmoes (in vergelijking met bijvoorbeeld een outward boundparcours) is precies gelegen in de mogelijkheid tot deelname van de jongeren. Maar, belangrijker misschien nog dan het wie, wat, waar en wan-

neer is het hoe: de wijze waarop de ateliers worden gehouden. ‘Bij de zaak zelf zijn, met aandacht en toewijding’ en ‘uitnodigend uitdagen’ zijn wat mij betreft de twee belangrijkste elementen van de grondhouding.

“De atelierbegeleider probeert inderdaad te gaan staan voor iets wat hij of zij zelf belangrijk vindt, voor iets waar zijn eigen aandacht naar uitgaat. Hij maakt zich ten volle aanwezig bij wat hij dan omhanden heeft, met toewijding en bezonnenheid. Iemand met die houding van aandacht voor de zaak is niet bezig met een ‘resultaat’ dat daarbuiten ligt, bijvoorbeeld met het aanleren van een specifieke vaardigheid aan een jongere of met het tellen van de opbrengst.” (Nijs, 88).

Het is door dit geboeid bezig zijn zelf dat de jongere op zijn beurt geboeid kan raken en dat de goesting om mee te doen kan ontstaan. Vanuit een gedeeld ontwerp of een gedeelde intentie staan ze dan samen voor het ding; in concreto voor de eigenaardigheden, mogelijkheden en weerstanden van bijvoorbeeld het dier (paard, hond), het materiaal (hout, steen) of het medium (tekst, beeld, partituur). Er ontstaat zo een driehoek - meester – ding – jongere - die voor de jongere de ruimte schept om op eigen kracht en met de hulp van de meester een stukje van de wereld meester te worden. Wat die hulp kan betekenen wordt verder enigszins uitgewerkt in het interview met Nele en Veerle. “Het begint met het her- en erkennen van de beweging die de jongere vanuit zichzelf maakt. Erbij zijn en kijken naar de stappen die de jongere zet. De grens die hij daarbij aftast opmerken en daarbij dan de vraag stellen wat voor hem of haar de volgende stap zou kunnen zijn. Het mogelijke zien en dit helpen mogelijk maken dus.” (41).

“De enige zekerheid is dat de aanwezigheid van de jongere (zijn inter-esse en dus zijn begrijpen) nauw samenhangt met die van de ateliermeester; of hij/zij ‘erbij’ is in het atelier en bij het vak en ‘er’ is voor ieder individu in het bijzonder” (vrij naar Pennac, 92). Zelf zou ik hieraan nog willen toevoegen dat in deze dynamiek van samen betrokken bezig zijn zich ook voor de ateliermeester vaak nieuwe verrassende mogelijkheden aandienen. Het is met andere woorden een co-creatieve gebeurtenis.

De begeleiderhouding

Doorheen heel het verhaal ging het herhaaldelijk over de houding van de begeleider. Ik wil hier een en ander kort recapituleren en wat verder uitwerken.

Bijna in elke bijdrage in het boek wordt verwezen naar het werken in het hier – en – nu, het aanwezig zijn bij de zaak en de mensen of in de tegenwoordige tijd komen. Meteen wordt ook aangegeven dat dit geen eenvoudige zaak is en dat het niet gaat over een methodiek. Het is een levenshouding en een kwestie van persoonlijk meesterschap: telkens weer de beweging kunnen en willen maken om de ander of het andere in zijn bijzonderheid, onbevangen en met aandacht en toewijding tegemoet te treden.

Dat is een kwestie van ethiek, van een morele ingesteldheid die te verwerven is door aan jezelf te werken, meer bepaald door via zelfonderzoek een voldoende mate van zelfbeschikking en van innerlijke vrijheid te vinden. “Mensen die zichzelf grondig kennen ontmoeten elkaar anders dan mensen die geen overzicht over zichzelf

hebben? De ontmoetingen zijn levendiger, zorgvuldiger en interessanter. Ook daarom is zelfkennis een groot goed” (Bieri, 59)

Zelfbeschikking is zoals gezegd niet makkelijk te bereiken. We dienen ons bewust te worden van de vaak onbewuste patronen of sjablonen - referentiekaders, aannames, oordelen - waarin we de mensen en de dingen steeds weer automatisch ‘inpassen’ of ‘vangen’, voorbijgaand aan het eigene, unieke en bijzondere of vreemde van de ander of het andere. Om deze bewustwording te bereiken hebben we elkaar nodig: we moeten onszelf ter sprake kunnen brengen en de confrontatie met de eigen beperktheden aandruren. Het team op Rizsas kan of moet daarbij een rol spelen. “In het team moet het gaan over de begeleider en dus niet over de jongere. We moeten het met elkaar hebben over het leven, over wat humaniteit betekent, over zelfzorg, present zijn, nabijheid maken zonder toe-eigenen” (Nijs 92).

De Wet

Om het samenleven en samenwerken mogelijk te maken moeten tenslotte een aantal basisregels ingesteld en nageleefd worden. Centraal daarin staat één basiswet (Marc en Koen, 25) “Doe een ander nooit aan, wat je niet wilt dat de ander jou aandoet”. We kunnen het ook Kantiaans stellen: “handel zo dat het principe van je gedrag tot uitgangspunt van een algemene wetgeving kan dienen” of desnoods “handel zo dat je een mens nooit slechts als middel doch steeds als doel in zichzelf beschouwt” (Derrida, 19). De basisnotie is respect in de betekenis van (h)erkenning geven aan het eigene van de ander en van zijn (even)waardigheid.

Niet de regels staan dus centraal en zijn de toetssteen voor het gedrag van de jongeren. Bij iedere discussie over de toelaatbaarheid van het gedrag gaat het erover of het respectvol omgaan met elkaar, met zichzelf en met de natuur al dan niet is geschonden. Deze eis tot ‘respect’ wordt verder geëxpliciteerd in een aantal concrete ‘verboden’. Geweld, druggebruik en sex, maar ook vandalisme of diefstal worden niet getolereerd. Dat wordt tijdens het Ritz-gesprek met de jongere duidelijk gesteld. Als er zich dan met deze ‘regels’ problemen stellen dan wordt daarover in gesprek gegaan door de ‘bemiddelaar’ (zie dagopening). Met de daders en slachtoffers wordt een sit-down gehouden. De tipi met het vuur in het midden is daarvoor een ideale plek. Indien daar dan geen overeenkomst of verzoening tot stand komt dan komt de kwestie op de Raad die eventueel speciaal daarvoor wordt samengeroepen. Steeds wordt dan met zijn allen gezocht naar herstel of naar een vorm van ‘gemeenschapsdienst’ om het weer goed te maken. Het gebeurt soms ook wel dat een jongere voor een tijdje ‘op time-out’ gezet wordt. Dat is echter nooit definitief en duurt zelden langer dan één dag. Steeds is er daarbij ook het engagement om met de jongere te zoeken hoe de verbinding met Rizsas opnieuw kan gemaakt worden.

Ter afronding

Het doel of beter gezegd de missie van Rizsas is jongeren vergezellen in hun zoektocht om een eigen uniek levensproject te ontdekken en te construeren. “Het gaat erom de jongere zijn eigen weg te laten vinden en die samen met hem of haar te beleven” (73). Het gaat dus niet om het supprimeren of behandelen van problemen, moeilijkheden, stoornissen of dysfuncties, maar wel om daar col-

lectief iets constructiefs mee te doen, om ze te ‘doordenken’ en om nieuwe vormen van bestaan te vinden.

Rizsas doet dat door daarvoor een structuur en een sociaal veld te construeren volgens de hierboven geschetste lijnen of principes. Het is een dagelijkse pedagogische praxis gericht op het opbouwen, ontwikkelen, onderhouden en onder spanning – prikkeling, uitdaging, confrontatie, zelfonderzoek – brengen van dit veld. Niet de jongere staat hier centraal. Een basisparadigma luidt: nooit rechtstreeks, altijd onrechtstreeks. Alles is gericht op het vermijden van de valkuil van het duale; van de één op één relatie tussen begeleider/volwassene enerzijds en jongere anderzijds. De uitkomst van een dergelijke duale relatie is immers, ofwel de fusie – het toeëigenen van de ander als instrument voor de bevrediging van eigen verlangens, verwachtingen behoeften – ofwel het gevecht dat leidt tot onderdrukking van de zwakste. Er is in het duale geen tussenruimte waarin beiden elkaar kunnen ontmoeten en ‘bevuchten’. Die vruchtbare ruimte kan er maar komen door een gezamenlijke betrokkenheid op een derde element: het andere/de wereld, en dit met behulp van de instituties: de rollen, taken, regels, afspraken, vormen van overleg, van werk of spel, enzovoort. Dat de valkuil van het duale steeds op het terrein aanwezig is, is evident. Het is door zelfzorg en dialoog dat we onszelf ontwikkelen om blijvend de vruchtbare tussenruimten te zoeken en te betreden in de context die Rizsas maakt.

Laurent THYS

laurentthys.cc@gmail.com

LITERATUURVERWIJZINGEN

- Achterhuis H., *Zonder vrienden geen filosofie*. Lemniscaat, 2011.
- Bieri P. *Hoe willen wij leven*. Wereldbibliotheek, 2013.
- Derrida J. *Kracht van wet*. Garant, 2013.
- Dixon N. *Dialoog op het werk*. Nieuwezijds, 2000.
- Hertmans S. *Oorlog en Terpentijn*, Roman. De Bezige Bij, 2013.
- Pennac D. *Schoolpijn*. Meulenhof, 2009.
- Ribeiro J.B. *Brazilië, Brazilië*, Roman. Ambo/anthos, 1991.

Bij andere verwijzingen in de tekst gaat het om auteurs/medewerkers aan het boek ‘Leer(r)echt’.

Ervaringsdeskundigen als tandempartners in hogeschoolopleidingen

Kristel DRIESSENS en Wim DE CLERCK

In het sociaal werk is er steeds meer aandacht voor het cliëntperspectief en ervaringsdeskundigen krijgen vaker een formele rol in de praktijk. In opleidingen sociaal werk is dit nog minder evident. Ervaringsdeskundigen krijgen soms een forum om hun verhaal van uitsluiting te brengen voor studenten. Op de Karel de Grote Hogeschool werd door docenten van de opleidingen sociaal werk en orthopedagogie in samenwerking met Bind-Kracht geëxperimenteerd om in tandem met een ervaringsdeskundige in armoede een volledig opleidingsonderdeel te verzorgen. In dit artikel bespreken we de resultaten van een evaluatiestudie.

Geïnspireerd door een internationale tendens

In het Verenigd Koninkrijk werd de inzet van ‘cliënten en mantelzorgers’ vanaf 2003 een voorwaarde voor de goedkeuring van opleidingsprogramma’s die een diploma in sociaal werk afleveren (Brits Ministerie van Volksgezondheid, 2002). Het werd verplicht om ‘gebruikers van voorzieningen’ te betrekken bij alle aspecten van de opleiding sociaal werk: van de toelatingsprocedure over het opstellen en het uitvoeren van het curriculum tot evaluatie en beheer van de programma’s. Sindsdien is in de Britse opleidingen volop geëxperimenteerd en zijn er talrijke evaluatiestudies uitgevoerd waaruit de meerwaarde voor de studenten blijkt (Robinson & Weber, 2013). Ook in andere (Europese) landen worden projecten met ervaringsdeskundigen opgezet (Krumer-Nevo, M. 2008, Zavirsěk & Videmšček, 2009).

In Vlaanderen staan we op dit vlak nog in de kinderschoenen. Wat op verschillende hogescholen regelmatig gebeurt, is het uitnodigen van ervaringsdeskundigen om als gastdocent het verhaal over hun ervaringen met de hulpverlening voor studenten te brengen (zie ook Van Regenmortel e.a., 2013). Op de Karel de Grote Hogeschool wilden docenten een stap verder gaan. Met steun van het Innovatiefonds werd een experiment opgezet om te werken met ervaringsdeskundigen in armoede in de basisopleidingen sociaal werk en orthopedagogie. Docenten engageerden zich om een volledige cursus in tandem met een ervaringsdeskundige te verzorgen. Zij waren ervan overtuigd dat de ontwikkeling van een meer diepgaande, voortgezette dialoog zorgt voor meer begrip en inzicht in het cliëntperspectief. Dit kon de ontwikkeling van een respectvolle, positieve basishouding enkel ten goede komen. Studenten krijgen immers de kans ervaringsdeskundigen op een meer gelijkwaardige manier, als mens, te ontmoeten. Twee opleidingsonderdelen werden hiervoor uitgekozen. In de opleiding sociaal werk ging het om het trainingsvak ‘gespreksvoering’ voor groepen van 18 studenten van het

tweede jaar. In de opleiding orthopedagogie werd het inhoudelijke vak ‘gezinsgericht werken’, verzorgd in groepen van 32 tweedejaarsstudenten. Het project werd mee ondersteund door Bind-Kracht, een samenwerkingsverband van lectoren, mensen in armoede en onderzoekers. Verschillende Bind-Krachttrainers en –coaches (ervaringsdeskundigen), met jarenlange ervaring in het verzorgen van vormingsprogramma’s voor professionele hulpverleners, participeerden aan het experiment. In totaal werden 8 docenten, 5 ervaringsdeskundigen en 315 studenten in het project betrokken.

Omdat de twee opleidingsonderdelen op vlak van inhoud en didactisch opzet zo verschillend waren, werden ze ook afzonderlijk geëvalueerd. De studenten werden via een webenquête bevestigd en met behulp van focusgroepen met studenten en een evaluatievergadering met alle medewerkers (docenten en ervaringsdeskundigen) werden de cijfergegevens geïnterpreteerd. Daarnaast werden ook de betrokken docenten en ervaringsdeskundigen bevestigd over hun ervaringen.

De meerwaarde van de participatie van ervaringsdeskundigen

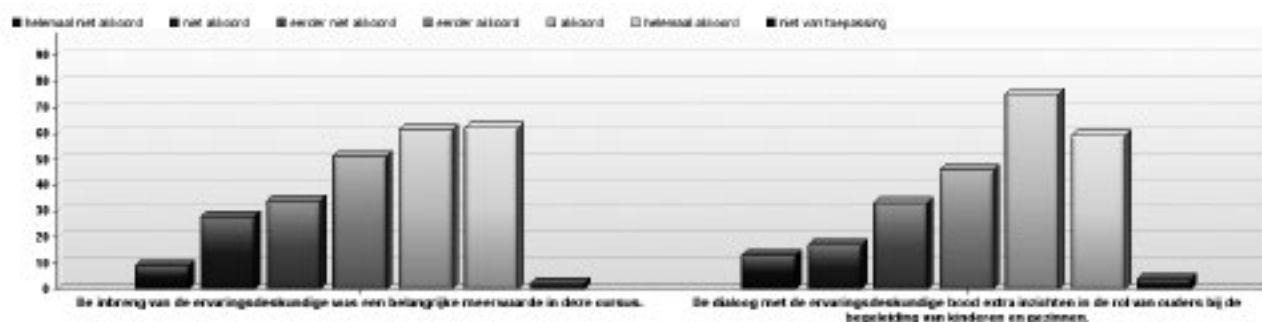
De responsgraad voor de webenquêtes was hoog. 72% van de studenten sociaal werk (43 studenten) en 92% van de studenten orthopedagogie (250 studenten) vulden de enquête in.

De studenten (bij sociaal werk nog meer uitgesproken dan bij orthopedagogie) ervoeren de participatie van de ervaringsdeskundigen aan de ganse cursus als een meerwaarde. De start was meestal wat onwennig. Wat de ervaringsdeskundige voor hen als studenten en in de cursus kon betekenen, was meestal niet meteen duidelijk. De inbreng van de persoonlijke verhalen en beleving deed het ijs echter snel breken. Na enkele lessen ontstond er een klimaat van openheid, luisterbereidheid, respectvol omgaan met elkaar en bereidheid tot diepgaande dialoog.

TABEL 1: DE MEERWAARDE VAN ERVARINGSDESKUNDIGEN VOOR STUDENTEN SOCIAAL WERK



TABEL 2: DE MEERWAARDE VAN DE PARTICIPATIE VAN ERVARINGSDESKUNDIGEN VOLGENS DE STUDENTEN ORTHOPEDAGOGIE.



De ervaringsdeskundigen brachten een inkijk in hun specifieke leefwereld, waardoor er meer begrip voor hun overlevingsstrategieën, perceptie en ervaringen kon groeien. De studenten gaven aan dat ze anders naar mensen in armoede leren kijken: ze tonen zich als krachtige, strijdbare mensen waarvoor het respect groeit.

Studenten sociaal werk gaven ook aan dat de cursus veel meer realiteitswaarde kreeg: de theorie begon te leven, de casussen kregen een gezicht en ze konden oefenen met levensechte praktijksituaties. De studenten orthopedagogie gaven aan dat de beklijvende, pakkende verhalen hen deden stilstaan bij wat hulpverlening kan betekenen.

Haar verhalen hebben mij doen inzien dat er toch nog veel valkuilen in de begeleiding van cliënten zijn, vaak doordat er niet voldoende met hen gecommuniceerd wordt of omdat de hulpverleners niet luisteren naar het verhaal van de cliënten.

Ongeveer alle studenten voelden zich sterk betrokken bij de inhoud van de cursussen en de bereidheid tot dialoog groeide. Ook de feedback van de ervaringsdeskundigen werd geapprecieerd: ze merken andere zaken op, wijzen op stomme foutjes, doen je nadenken en geven aan hoe het anders kan. Studenten letten op de manier waarop ze hun ideeën verwoorden en op hun houding.

Die andere zienswijze op wat je als student evident vindt, is beklijvend. Die confrontaties ga je onthouden.

Ook het transdisciplinair werken, de verbinding van verschillende soorten kennis: de theoretische kaders, de professionele praktijkkennis en de ervaringskennis van de cliënten werd sterk gewaardeerd (zie ook Driessens, Saurama & Fargion, 2009). Het vrij in gesprek kunnen gaan over deze inhoud, bracht extra inzichten met zich mee. Evidenties werden doorbroken en andere referentiekaders werden voelbaar, waardoor ook het inlevingsvermogen sterker werd.

De leerresultaten

In de focusgroepen benoemden studenten dat het leereffect van de concrete voorbeelden en de gedeelde beklijvende ervaringen groot is. Enkele sprekende cijfers uit de webenquêtes: 92% van de respondenten van sociaal werk gaf aan dat de cursus hen deed nadenken over hun manier van gespreksvoering (score akkoord en heel akkoord)¹. 90% gaf aan zich meer bewust te zijn van de eigen valkuilen en krachten in communicatie. 84% gaf een score akkoord en heel akkoord aan de stelling dat ze geleerd hebben een respectvolle dialoog te voeren met mensen met uitsluitingservaringen. Ze hebben geleerd om hun oordeel op te schorten, kijken anders naar mensen in armoede, ervaren het belang van een respectvolle en authentieke basishouding. Ze gaven ook aan dat ze in de oefeningen met ervaringsdeskundigen leerden om gericht door te vragen, ook wanneer gevoelige verhalen ingebracht werden (zie ook Skilton, 2011; Beresford e.a., 2006).

Studenten van de opleiding orthopedagogie rapporteerden dat de participatie van ervaringsdeskundigen hen deed stilstaan bij evidenties vanuit het opvoedersstandpunt. Vooral de gevoelens en beleving van de ouders werden tastbaar, waardoor ook de empathie toenam. 80% van de studenten gaf aan zich meer bewust te zijn van valkuilen en de kracht van het werken met gezinnen in de hulpverlening en heeft geleerd om ook de mening van ouders te bevragen en respecteren. Ze kregen inzichten in de beleving van de jeugdzorg en meer begrip voor de reacties van ouders (zie ook Gupta & Blewett, 2008; Krumer-Nuevo, 2008).

Een leerbevorderende combinatie van rollen

In focusgroepen en diepte-interviews bevroegen we alle betrokkenen over de rol van de ervaringsdeskundige en hun verwachtingen ten aanzien van de docent.

Rol van de ervaringsdeskundige

Studenten stellen dat de ervaringsdeskundigen de praktijk in de les brengen. Ze brengen iets binnen vanuit de leefwereld van cliënten en maken de gevolgen van uitsluiting zichtbaar. Ze vertellen vanuit hun eigen ervaringen met hulpverlening en brengen hun kijk op 'goed' sociaal werk. Ze brengen levensechte casuïstiek, wat extra beklijvend werkt omwille van de emotie, verbazing en verontwaardiging die dit mee oproept. Theoretische kaders komen tot leven en ze leggen eigen accenten in de interpretatie ervan. De ervaringsdeskundigen spiegelen en confronteren ook, laten studenten nadenken over wat in eerste instantie evident lijkt. Ze tonen hun vraag naar betrokkenheid, inspraak en participatie in de hulpverlening en hun frustratie als ze die kansen niet krijgen.

Studenten verwachten dat de ervaringsdeskundige ook erkenning kan geven aan de inzet van studenten en bekrachtigend kan werken. Vanuit zijn perspectief geeft hij aan waar studenten kansen laten liggen en geeft hij adviezen hoe het anders kan. In rollenspelen kan hij op een realistische manier de rol van cliënt opnemen en de studenten veilige oefenkansen bieden. Beide groepen van studenten apprecieerden het ook dat de ervaringsdeskundige geen punten toekende. Dat zorgde ervoor dat de dialoog open en veilig kon worden gevoerd.

Rol van de docent

Studenten zien ook dat docenten in hun samenwerking met een ervaringsdeskundige heel anders voor de klas staan. Ze benadrukken het belang van de faciliterende rol van de docent (zie ook Van Deth, A. & L. van Doorn, 2012). Belangrijk bij de start is een goede introductie van de ervaringsdeskundigen, waarbij duiding wordt gegeven bij de rollen en er samenwerkingsafspraken worden gemaakt. Van de docent verwachten ze dat hij theorie, kaders en visie aanbiedt en de doelstellingen van het opleidingsonderdeel bewaakt. Hij nodigt uit tot dialoog, kadert de verhalen van ervaringsdeskundigen en brengt er structuur in. Hij geeft voldoende ruimte aan de dialoog, stelt gericht vragen en betreft de ervaringsdeskundige en de studenten, telkens opnieuw, bij het lesgebeuren. Hij ondersteunt de ervaringsdeskundige en zet hem in zijn kracht. Een ervaringsdeskundige formuleerde dit als volgt:

Die vindt hier weer een ingang, die kon op mij inspelen. Ik denk dat die wat van haarzelf binnenbracht en van haar ervaringen in de voorziening. Die kon altijd de juiste woorden vinden om het gesprek opnieuw op gang te brengen. Ik heb met veel verwondering naar haar gekeken en ik dacht 'amai, chapeau!'

De docent bewaakt de veiligheid, toetst grenzen af en kan gepast reageren als men op grenzen stoot. Hij bemiddelt en verbindt, is zelf een rolmodel in het omgaan met de ervaringsdeskundige. Hij leidt de les, slaat bruggen tussen studenten en de ervaringsdeskundige, zorgt voor didactiek, voor samenvattingen en overzichten. Hij bewaakt de groepsafspraken en neemt de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de studenten, rekening houdend met de mening van de ervaringsdeskundige. Kortom, van een docent die in tandem werkt met een ervaringsdeskundige worden extra vaardigheden verwacht. Zijn rol is essentieel bij het in goede banen leiden van dit kwetsbare gebeuren.

Voorwaarden voor een kwaliteitsvolle samenwerking in een onderwijscontext

Om van de samenwerking met een ervaringsdeskundige een kwaliteitsvolle onderwijsgebeuren te maken, zijn er wel wat noodzakelijke randvoorwaarden. De betrokkenen expliciteerden voorwaarden op organisatorisch niveau, voorwaarden bij de ervaringsdeskundige, de betrokken docent en de studenten.

Uit de vergelijking van de organisatorische opzet van de opleidingsonderdelen, bleek een groot verschil in groepsgrootte. De grootte van trainingsgroepen bij de opleiding sociaal werk (15-tal studenten per groep) bleek ideaal voor een kwaliteitsvolle samenwerking. Een diepgaande dialoog waarbij de studenten zich betrokken voelden werd mogelijk. Er was voldoende ruimte om te oefenen en voor feedback. In groepen van 32 bleek dit een struikelblok. Niet alle studenten toonden zich betrokken bij het gebeuren. De veiligheid in de groep kon minder gegarandeerd worden. In sommige groepen werd dit opgevangen met een cirkelopstelling van stoelen, waardoor men meer oogcontact kreeg.

Voor docenten en ervaringsdeskundigen bleek extra tijd voor voorbereiding en nabespreking noodzakelijk. Een tandemwerking vereist dat de beide actoren goed op elkaar ingespeeld zijn, elkaar voldoende kennen en op elkaar kunnen vertrouwen. Tijd voor relatievorming en ruimere intervisie en uitwisseling met andere tandems bleek zinvol. Daarnaast bleek de ondersteuning vanuit Bind-Kracht ook essentieel. Bind-Kracht zorgt voor een pool van ervaringsdeskundigen, die regelmatig samenkomen om ervaringen uit te wisselen, die ervaring opbouwen met vorming aan professionals en die daarbij konden kennismaken met heel wat theoretische kaders en met docenten. In Bind-Kracht kregen ze ook de kans om te oefenen in groepjes van ervaringsdeskundigen, waarbij ze elkaar ondersteunen. Sterke ervaringsdeskundigen, met een rijke ervaring in het geven van vorming, werden gevraagd om nu alleen met een docent voor een groep te staan. Bind-Kracht zorgde er ook voor dat alle ervaringsdeskundigen een vrijwilligerscontract kregen, toestemming kregen om vrijwilligerswerk te verrichten, verzekerd waren voor hun activiteiten en hun vrijwilligersvergoedingen zo snel mogelijk uitbetaald kregen. Een sterk ondersteunende structuur is opgezet en ook in het buitenland bleek dit een belangrijke succesfactor (Gupta & Blewett, 2008; McLaughlin, 2010). Dit neemt niet weg dat vragen naar gelijkwaardige verloningsystemen blijven..

Ook voor docenten zijn er voorwaarden. De geëxpliciteerde rol blijkt niet voor elke docent weggelegd. Een open, respectvolle houding en voortdurende afstemming met de ervaringsdeskundige blijkt noodzakelijk. Door zichzelf als docent en als mens ook kwetsbaar te tonen, voelen studenten en de ervaringsdeskundige zich vrijer en veiliger. De docent moet kunnen loslaten, kunnen inspelen op de dynamiek van de groep en onverwachte omstandigheden met zorg kunnen opvangen. Hij kan ervaringsdeskundigen laten schitteren en gaat respectvol om met grenzen. Hij kan de dialoog op gang trekken en duldt tegenspraak zonder zijn eigen visie te verloochenen. Hij is een coach op de achtergrond, legt linken naar de theorie en stuurt subtiel de hele les. Het is dan ook belangrijk dat docenten bewust kiezen voor deze onderwijsvorm.

Aan ervaringsdeskundigen stelden studenten minder voorwaarden. Ze vonden dat een ervaringsdeskundige sociaal moet zijn, moet kunnen openstaan voor andere meningen en doordringende vragen. Het is belangrijk dat hij initiatief kan nemen en een plek inneemt, over relevante ervaringen kan praten en ook positieve, hoopvolle verhalen kan brengen. Docenten vonden het belangrijk dat de ervaringsdeskundige voldoende stabiliteit kent, zodat ze op zijn aanwezigheid en inbreng kunnen rekenen. Ervaringsdeskundigen gaven zelf aan dat ze met studenten moeten kunnen omgaan, kunnen re-

ageren op kwetsende uitspraken en soms met zorg confronterend durven zijn. Omdat ze als enige ervaringsdeskundige in de les zaten, vonden ze het ook belangrijk dat ze al ervaring hadden opgedaan in andere vormingen en toch ook onderling hun ervaringen konden uitwisselen, na de les of in de bijeenkomsten van Bind-Kracht.

De evaluatie door de betrokkenen

De studenten waren ronduit positief over de inbreng van ervaringsdeskundigen. Hun openheid, hun eerlijke inbreng, hun ervaringen gaf de cursus veel meer realiteitswaarde, bracht de theoretische inzichten tot leven en zorgde voor beklijvende voorbeelden. Studenten leren 'mensen in een andere leefwereld' kennen, voelen wat uitsluiting kan betekenen en wat hulpverlening negatief kan versterken of positief kan veranderen. Ze leren de mens achter de cliënt kennen, voelen met hem mee en reflecteren over hun eigen denken en gedrag. Hier en daar was er ook een opmerking: men had graag wat meer positieve, hoopvolle verhalen over hulpverlening, de ervaringsdeskundigen mochten meer initiatief nemen en de feedback op hun handelen of manier van communiceren kon sterker.

De ervaringsdeskundigen voelden zich respectvol behandeld, erkend en gewaardeerd door de studenten. Ze hadden het gevoel iets voor hen te hebben betekend. Ze wilden de studenten helpen in hun studie, een zinvolle inbreng doen en leefden met hen mee. Ze konden ogen openen, leerrijke confrontaties aangaan en zinvolle feedback geven. Docenten waren vooral nog zoekend en onzeker, bezorgd om de ervaringsdeskundige, tevreden over de opkomst van de studenten, de authentieke dialogen en de prikkelende leermomenten die zich soms spontaan ontwikkelden. De opleidingen engageerden zich om door te gaan met het experiment. De Karel de Grote Hogeschool is daarbij de eerste hogeschool in Vlaanderen, die deze dialogische didactische werkvorm zo systematisch en procesmatig in de basisopleiding integreert. De docenten en ervaringsdeskundigen blijven zoeken hoe het inhoudelijk en didactisch nog sterker kan. Onderlinge uitwisseling blijft daarbij een sleutel die leidt tot kwaliteitsverbetering. Alle betrokkenen zijn alvast overtuigd van de meerwaarde van deze samenwerking.

Besluit

Internationaal wordt er geëxperimenteerd met het inzetten van ervaringsdeskundigen in de opleidingen sociaal(-agogisch) werk. In het Verenigd Koninkrijk werd het tien jaar geleden zelfs opgelegd en zijn er dan ook talrijke experimenten opgestart. Andere Europese landen volgen eerder moeizaam maar hier en daar ook op een enthousiaste, zoekende manier. In Antwerpen startten we vorig academiejaar met een experiment waarin ervaringsdeskundigen in de armoede in tandem met docenten een volledig opleidingsonderdeel verzorgden. De resultaten uit de evaluatiestudie zijn vergelijkbaar met die van andere internationale, vooral Britse projecten.

Uit de evaluatiestudies, die zich nog voornamelijk beperken tot de bevraging van percepties van betrokkenen, blijkt dat alle partijen (studenten, ervaringsdeskundigen en docenten) de samenwerking overwegend als een meerwaarde beschouwen. Bijkomende inzichten over een andere leefwereld, het aanvoelen van de beperktheid van het eigen referentiekader, reflecteren over het eigen snelle oordelen, communiceren en handelen, het ontwikkelen van een

respectvolle, positieve basishouding en het in gesprek durven gaan met mensen die cliënt kunnen zijn, blijken waardevolle leerresultaten van de betrokkenheid van ervaringsdeskundigen in het onderwijs, en dus belangrijk in de competentieontwikkeling als student sociaal werk of orthopedagogie.

Daarnaast blijkt ook dat de samenwerking zeer kwetsbaar is. Van docenten vraagt het een andere rol: een rol van facilitator, bemiddelaar, ondersteuner, die praktijkervaringen kan kaderen en theorie kan verbinden met ervaringen. Van ervaringsdeskundigen wordt enige stabiliteit in hun leven, openheid, communicatievaardigheid, diplomatie en weerbaarheid verwacht. Daarnaast is ook de organisatorische ondersteuning van fundamenteel belang: de opleiding, coaching en ondersteuning van ervaringsdeskundigen en docenten. De extra tijd voor relatievorming, voorbereiding, nabespreking en intervisie voor betrokken docenten en ervaringsdeskundigen en de praktische organisatie van de samenwerking vereisen ook extra middelen.

En zelfs dan blijft het koorddansen: de confrontaties met diepe kwetsingen, noodzakelijke overlevingsstrategieën en de leefwereldbotsingen zitten in een echte samenwerking dicht op het vel. Deze confrontaties zijn ontzettend beklijvend en leerrijk voor alle partijen. De samenwerking overstijgt het professionele, brengt ethische dilemma's aan de oppervlakte en raakt de essentie van het beroep waartoe we opleiden.

Kristel DRIESSENS en Wim DE CLERCK

Karel de Grote Hogeschool,
Expertisecentrum Krachtgericht Sociaal Werk,
Brusselsestraat 23, 2018 Antwerpen.
Kristel.driessens@kdg.be

BIBLIOGRAFIE

- Beresford, P., Branfield, F., Taylor, J., Brennan, M., Sartori, A., Lalani, M. & Wise, G. (2006). Working together for better social work education, *Social Work Education*, 25 (4), 326-331.
- Driessens, K., Saurama, E. & Fargion, S. (2011). Research with social workers to improve their social interventions. *European Journal of Social Work*, 14 (1), 59-76.
- Gupta, A. & Blewett, J. (2008). Involving Service Users in Social Work Training on the Reality of Family Poverty: a case study of a collaborative project, *Social Work Education*, 27(5), 459-473.
- Krumer-Nevo, M. (2008). From noise to voice: how social work can benefit from the knowledge of people living in poverty, *International Social Work*, 51(4), 556-565.
- McLaughlin, H. (2010) Keeping service user involvement in research honest, *British Journal of Social Work*, 40 (5), 1591-1608
- Robinson, K. & Webber, M. (2013). Models and Effectiveness of Service User and Carer Involvement in Social Work Education: A Literature Review, *British Journal of Social Work*, 43, 925-944.
- Skilton, C.J. (2011). Involving Experts by experience in assessing students' readiness to practice: the value of experiential learning in student reflection and preparation for practice, *Social Work Education*, 30 (3), 299-311.
- Van Deth, A. & L. van Doorn. Samen sturing geven aan onderzoek (pp. 118-125). In: Huber, M.A. & T. Bouwens (red). (2012). *Samensturing in de maatschappelijke opvang. De tegenstelling voorbij*. Reeks Wmo -Werkplaats. Utrecht: Movisie.
- Van Regenmortel, T., Roets, G. & Dierckx, D. (2013), *Co-creatie: kennis kruisen over armoede*, Verslag Kennisplatform VLAS, 14 november, Universiteit Gent.
- Zavirs'ek, D. & Videms'ek, P. (2009). Service users involvement in research and teaching: Is there a place for it in Eastern European social work?, *Ljetopis Socijalnog Rada*, 16(2), 207-22.

NOOT

1. De score 'eerder akkoord' werd hierbij niet opgenomen.

Arbeid en tewerkstelling

25.000 nieuwe personeelsleden in welzijnssector tegen 2025 - De werkgelegenheid in de Vlaamse welzijnssector is de voorbije vijf jaar gestegen met 9,2 procent. Maar ook de vervangingsvraag steeg enorm.

www.jobat.be/nl/artikels/25000-nieuwe-personeelsleden-in-welzijnssector-gegen-2025/?utm_source=jobat&utm_medium=content&utm_term=daily&utm_content=link&utm_campaign=newsletter

Vernieuwde basisopleiding sociaal vertalen - In november 2014 ging de vernieuwde basisopleiding sociaal vertalen van start, na een lange onderbreking. In die opleiding ontwikkelen de cursisten de competenties die een sociaal vertaler nodig heeft. www.kruispuntmi.be/nieuws/vernieuwde-basisopleiding-sociaal-vertalen-start-in-november?

Schoolverlaters slecht voorbereid op arbeidsmarkt - Slechts 1 op 3 schoolverlaters vindt dat het onderwijs hen goed heeft voorbereid op de werkvloer. Maar ook oudere werknemers maken zich zorgen: 6 op de 10 vrezen dat hun kennis ontoereikend is om langer te werken. www.jobat.be/nl/artikels/schoolverlaters-slecht-voorbereid-op-arbeidsmarkt/

Niet geslaagd voor het EU-examen? Ontdek vijf alternatieve jobs - Voor wie gebeten is door de Europese microbe, maar de selectie van EPSO, de personeelsdienst van de EU-instellingen, niet haalde. Geen paniek. www.vleva.eu/blog/EUjobs

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Verplichte taalscreening van alle leerlingen: goed idee? - Alle leerlingen die beginnen aan het lager onderwijs en het secundair onderwijs dienen verplicht gescreend te worden op hun taalcompetenties Nederlands. Goed idee? <http://duurzaamonderwijs.com/2014/09/01/verplichte-taalscreening-van-alle-leerlingen-goed-idee/>

Handboek Europese Commissie om schijnhuwelijken beter te bestrijden - Op 26 september 2014 publiceerde de Europese Commissie een Handboek om lidstaten te helpen schijnhuwelijken beter te bestrijden, met respect voor de fundamentele regels van het Unierecht en andere Europese en internationale rechtsinstrumenten. Het Handboek is een hulpmiddel voor de lidstaten, en is niet juridisch bindend. www.kruispuntmi.be/nieuws/handboek-europese-commissie-om-schijnhuwelijken-beter-te-bestrijden

Onderzoeksrapport "Moslims en niet-moslims in Brussel" - De Koning Boudewijnstichting besluit uit een studie dat er steeds meer irritaties tussen moslims en niet-moslims opduiken in de stad. Religieuze aspecten duiken steeds vaker op, in de klas bijvoorbeeld. www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05_Pictures_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB2014_3271_MoslimsNietMoslims.pdf

Juridisch: jongerenrechten en -plichten

Een voogd voor niet-begeleide Europese minderjarigen - Vanaf 1 december 2014 hebben sommige niet-begeleide Europese minderjarigen recht op een voogd, die wordt toegewezen door de Dienst Voogdij. www.kruispuntmi.be/nieuws/een-voogd-voor-niet-begeleide-europese-minderjarigen?

Hof van Justitie verduidelijkt internationale bevoegdheid over ouderlijke verantwoordelijkheid - In arresten van 1 oktober en 12 november 2014 antwoordt het Hof van Justitie op een verzoek om uitlegging van de artikelen 8 en 12, lid 3 van de Brussel Ibis Verordening. Dit zijn regels van internationale bevoegdheid over ouderlijke verantwoordelijkheid. Welk gerecht (rechtbank of andere autoriteit) in welk land is bevoegd om te beslissen over de ouderlijke verantwoordelijkheid? <http://www.kruispuntmi.be/nieuws/hof-van-justitie-verduidelijkt-internationale-bevoegdheid-over-ouderlijke-verantwoordelijkheid?>

Hof van Justitie verduidelijkt begrip 'gewone verblijfplaats' bij kindertoevoering - Wat moet er gebeuren als een kind door een ouder is overgebracht naar

een ander land volgens een rechterlijke beslissing en er in hoger beroep beslist wordt dat het kind bij de andere ouder moet wonen maar de eerste ouder weigert het kind terug te brengen?

www.kruispuntmi.be/nieuws/hof-van-justitie-verduidelijkt-begrip-gewone-verblijfplaats-bij-kindertoevoering?

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Regerakkoord verontrust jeugdwelzijnswerk - Welke gevolgen heeft het nieuwe beleid voor het middenveld in het algemeen en voor het jeugdwerk in het bijzonder? Het regerakkoord onderstreept het belang van het "verenigingsleven", maar tezelfdertijd wil men in het sociaal-cultureel werk besparen. www.uitdemarge.be/default.aspx?Pageld=557

YAR Vlaanderen biedt jongeren met moeilijkheden de kans om hun leven weer op de sporen te krijgen. De twee programma's - YAR Coaching en YAR Wonen - laten jongeren ervaren dat zijzelf verantwoordelijk zijn voor de keuzes die ze maken. www.yarvlaanderen.be

CLB-ch@t - Elke woensdag tussen 14 en 17 uur en tussen 18 en 21 uur kan je chatten met een CLB-medewerker. Gratis en anoniem. Tijdens de schoolvakanties is de chat gesloten. www.vclblimburg.be/chat

Kids on track - Op time-out met kinderen uit de lagere school - richt zich op lagerschoolkinderen die binnen de schoolcontext moeilijkheden ervaren. De aanmelding gebeurt via de school of het CLB. www.kidsontrack.be.

Onderwijs, vorming en opleiding

Coachingstoel 'Samen met Ouders' - Wil je graag samen met je team ouderbetrokkenheid versterken? Op deze website vind je een online coachingstoel die secundaire scholen wil ondersteunen, inspireren en professionaliseren bij het werken aan ouderbetrokkenheid. <http://samenmetouders.be/>

Hoe word je Kinderrechtenschool? - Om een Kinderrechtenschool te worden, werk je gedurende twee jaar aan een kinderrechtenschoolklimaat op school. Je staat er niet alleen voor, want de Partners voor Kinderrechtenscholen helpen en begeleiden je met workshops en vormingen op maat van de school. Scholen die het volledige traject doorlopen, kunnen zich het label van Kinderrechtenschool aanmeten. www.kinderrechtencoalitie.be/NewsFlashDetail.aspx?id=671

Leerkrachten en directie: Word dé Europa expert op school - Laat je volledig onderdompelen in een Europa-bad en volg het 4-daagse nascholingstraject 'Europa'. Een prestigieus Jean Monnetcertificaat is de kers op de taart, naast een praktische syllabus en een blijvend netwerk. www.ryckvelde.be/nl/europa_begrijpen/nieuws/word_de_europa_expert_op_school-5815.html

Tatami 3: Striplabo - Een reeks speciaal ontwikkeld om in de eerste, tweede en zelfs derde graad in het vak Nederlands/ PAV aan de talige en cognitieve vaardigheden van de leerlingen met een taalachterstand te werken. www.cteno.be/index.php?idMenu=126#gelettertheid

Nieuwe of vernieuwde websites en apps

Nieuwe website van de campagne « Ik zeg STOP! » - Elk jaar worden wereldwijd ongeveer 1,8 miljoen kinderen het slachtoffer van seksuele uitbuiting. De site www.ikzegstop.be heeft als doel om op te treden tegen de seksuele uitbuiting van kinderen.

VLAANDEREN.be - de officiële website van Vlaanderen - De Vlaamse overheid bestaat uit verschillende overheidsdiensten, die gegroepeerd worden in 13 beleidsdomeinen. Binnen elk beleidsdomein is er een departement en zijn er verschillende agentschappen. Bekijk hier de structuur van alle Vlaamse overheidsdiensten en raadpleeg hun adres- en contactgegevens. www.vlaanderen.be/nl/vlaamse-overheid/contact#block-ip-flemish-authority-ip-fa-contact

Lancering website www.mijndiploma.be - Vanaf nu kunnen werkzoekenden met een buitenlands diploma terecht op de website. Deze website wil werkzoekenden helpen om hun kwalificaties verworven in het buitenland te laten erkennen.

Onderzoek

Vroegtijdig schoolverlaten: een stand van zaken - Het terugdringen van vroegtijdige schooluitval is één van de kerndoelen van 'Europa 2020', de groeistrategie van de Europese Unie tot 2020. De studie toont dat meer dan de helft van de landen en regio's Europese doelstelling van minder dan 10% vroegtijdige schoolverlaters bereikten. België bevindt zich met 11% vroegtijdige schoolverlaters onder het EU-gemiddelde van 11,9%.

www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=694&ArticleID=1975

Rapport over voorschoolse educatie en jeugdgarantieplannen - Wouter Schepers en prof. Ides Nicaise onderzoeken twee thema's binnen kinderarmoede:

- de voorschoolse educatie: kinderopvang, kleuterschool en opvoedingsondersteuning
- de jeugdgarantieplannen, die jonge werkzoekenden een aanbod geven voor een arbeidsplaats, stageplaats of een mogelijkheid tot opleiding.

www.vlaamsarmoedesteunpunt.be/main.aspx?c=VLAS&n=112135

Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2014 - Dit jaar wordt ingegaan op de link tussen armoedebestrijding en duurzame ontwikkeling: bv. op vlak van wonen, milieuvuiling, energiearmoede, het beleid voor het verminderen van broeikasgassen

<https://www.uantwerpen.be/nl/onderzoeksgroep/oases/jaarboek/>.

Organisaties en jaarverslagen

'Onderwijs in een lerende samenleving' - Op 25 september organiseerde de Vlor zijn traditionele startdag. Tijdens de startdag belichtten opiniemakers en onderzoekers met een uitgesproken mening de verschillende en vaak tegenstrijdige vragen en verwachtingen die op het onderwijs afkomen anno 2014

www.vlor.be/verslag/startdag-2014-onderwijs-een-lerende-samenleving

Belgisch voorzitterschap Raad van Europa - Van 13 november 2014 tot 19 mei 2015 neemt België het voorzitterschap waar van de Raad van Europa. Tijdens dit voorzitterschap slaan de Belgische overheden en gemeenschappen de handen in elkaar om te organiseren. Wat jeugd en kinderrechten, jeugdwerk en jeugdbeleid betreft, staan de volgende evenementen op de agenda:

- 9-10 december 2014: Europese conferentie over het belang van het kind
- 27-30 april 2015: 2de Europese jeugdwerkconventie

www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking_doc/RvE_voorzitterschap14-15.pdf

www.sociaalcultureel.be/bestinterestofthechild_nl.html

Europese Unie

Alle hens aan dek voor digitale vaardigheden - Op 2 oktober 2014 brachten de Europese Commissie en het New Media Consortium het nieuwe Horizon 2014-rapport voor Europa uit. Dat rapport brengt de trends en de technologische ontwikkelingen in kaart die de komende vijf jaar een impact op het onderwijs hebben. <http://www.vleva.eu/Digitalevaardigheden>

Europees Parlement pleit voor efficiënte implementatie Europees Jongereninitiatief - De 6 miljard euro die Europa vrijmaakte voor het Europees Jongereninitiatief moet efficiënt aangewend worden. Dat vindt het Europees Parlement, dat tijdens een debat ook pleitte voor eenvoudigere procedures, het uitwisselen van goede praktijken om jongeren aan een baan te helpen en werkplekklaren meer te stimuleren. En lidstaten moeten meer werk maken van jobcreatie in veelbelovende groeisectoren die inzetten op energie-efficiëntie en groene technologie. www.vleva.eu/nieuws/europees-parlement-pleit-voor-efficiente-implementatie-europees-jongereninitiatief

Stuurt Europa het beroepsgericht onderwijs? - Uit de discussies in de Vlor-commissies Onderwijs, Vorming en Arbeidsmarkt en Internationaal Onderwijs- en Vormingsbeleid blijkt dat er een beperkt zicht is op het Europees beleid en op de gevolgen voor het Vlaams onderwijs. De Vlor organiseerde daarom op 4 juni 2014

een studienamiddag over de Europese impact op het beroepsgericht onderwijs. www.vlor.be/verslag/stuurt-europa-het-beroepsgericht-onderwijs

Vlaamse Overheid

Vlaamse Regionale Indicatoren 2014 - In deze publicatie vindt u informatie over de algemene omgeving waarin de Vlaamse overheid optreedt en over de mate waarin de maatschappelijke doelstellingen en effecten die de Vlaamse overheid zich stelt, gerealiseerd worden. 800 tabellen, grafieken en kaarten illustreren dit.

<http://www4.vlaanderen.be/dar/svr/Pages/2014-11-20-vrind2014.aspx>

Brochure: leerlingen met een beperking naar gewoon onderwijs - Vanaf volgend schooljaar volgen leerlingen met een beperking in de eerste plaats les binnen het gewoon onderwijs. De brochure 'Update: M-decreet' geeft je de laatste stand van zaken over deze onderwijsvorming. Deel je ze ook met ouders?

www.klasse.be/leraren/50584/update-leerlingen-met-een-beperking-naar-gewoon-onderwijs/

Ontwerpbegroting 2015 - De Vlaamse Regering diende ook de ontwerpbegroting 2015 in bij het Vlaams Parlement. Zoals minister van Jeugd Sven Gatz al aankondigde, ontsnapt ook de jeugdsector niet aan de besparingen.

www.sociaalcultureel.be/jeugd/begroting_uitgaven_2015.aspx

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

- Advies SERV: beleidsnota Onderwijs 2014-2019
- Advies SERV: beleidsnota Armoede 2014-2019
- Advies SERV: beleidsnota Welzijn, Volksgezondheid en Gezin 2014-2019
- Advies SERV: beleidsnota Sociale Economie 2014-2019
- Advies Commissie Diversiteit: hooggeschoolde nieuw- en oudkomers
- Algemene afvaardiging van de Vlaamse regering bij de EU
- Beleidsnota 2014-2019. Gelijke Kansen
- Beleidsnota 2014-2019. Integratie en Inburgering
- Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs
- Beleidsnota 2014-2019. Jeugd
- Beleidsnota 2014-2019. Sociale Economie
- Beleidsnota 2014-2019. Armoedebestrijding
- Beleidsnota 2014-2019. Welzijn, Volksgezondheid en Gezin
- Wegwijs in de leertijd. Een leidraad voor leerlingen, ouders en ondernemingshoofden
- Wegwijs in de stageovereenkomst. Een leidraad voor cursisten-stagiars en ondernemingshoofden
- Wat na het secundair onderwijs? Najaar 2014
- Jaarverslag Kinderrechtencommissariaat
- Jaarverslag Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs - AGIO
- Activiteitenverslag Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS) 2013
- Transgender people at work. Tips and information for employers and employees
- 't Zitemzo... jouw rechten jouw leven
- Vlaams onderwijs in cijfers 2013-2014
- Lesmap filosofen over Kinderrechten
- UPDATE: M-Decreet. Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
- Peiling Informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs. Werkseminarie na de peiling
- Pas voor de klas
- Leeskaarten 2014 De brochure bevat zeven leeskaartjes om de boekensmaak van een klas in beeld te brengen.
- Beste boekenjuf/meester 2014
- Meest voorkomende leefvorm in Vlaanderen is gezin met kinderen
- Het scharnierpunt - samen met jongvolwassenen op weg naar meerderjarigheid
- Vlaming toont 2 gezichten tegenover halebiseksualiteit
- Partnering for safety

Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad www.vlor.be

- 27/11/2014 - Advies over de beleidsnota
- 18/11/2014 - Advies over de voorstellen van opleidingsprofiel voor het secundair

dair volwassenenonderwijs

- 23/10/2014 - Advies over de amendementen bij het decreet houdende bepalingen tot begeleiding van de begroting 2015
- 16/10/2014 - Advies over openbare raadpleging over de Europa 2020-strategie
- 16/10/2014 - Advies over het voorontwerp van programmadecreet tweede begrotingsaanpassing 2014

Adviezen van SARC

Advies over het overhevelen van middelen lokaal cultuur- en jeugdbeleid naar het Gemeentefonds

www.cjasm.vlaanderen.be/raadcjasm/SR_scw/adviezen/20140917-advies-over-heveling-middelen-naar-gemeentefonds.pdf

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen/edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 05.09.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de ecotechnologie als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.29/10/2014)
- 05.09.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de toegepaste gezondheids-wetenschappen als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.29/10/2014)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 03.10.2014 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse besluiten betreffende het deeltijds kunstonderwijs met het oog op een aantal maatregelen voor de inhoudelijke vernieuwing (B.S.18/11/2014)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Week van de Opvoeding - Ook in 2015 gaat de Week van de Opvoeding door. Dit jaar heeft de Week van de Opvoeding als thema: 'Opvoeden in je buurt'. Het thema werd door de partners van de Week van de Opvoeding uit een shortlist van 10 onderwerpen gekozen. www.groeimee.be/weekvandeopvoeding

Campagne: Iedereen beschermd tegen armoede? - België is een welvaartsstaat, Brussel is de hoofdstad van Europa en Vlaanderen beschouwt zichzelf als een Europese top-regio. Toch leven meer dan 1.6 miljoen mensen hier in armoede, ongeveer 15% van de bevolking. Sociaal onrecht treft 1 op 7 mensen in ons land. Hoe is dat mogelijk? Zijn we dan niet allemaal beschermd door de sociale zekerheid en andere vormen van sociale bescherming? www.welzijnszorg.be/node/16

Alimentatie bij scheiding, eenoudergezinnen - De Koning Boudewijnstichting gaf recentelijk drie publicaties uit die met de problematiek te maken hebben:

- Alimentatie bij scheiding, eenoudergezinnen
- Onderzoekresultaten en aanbevelingen om de situatie van eenoudergezinnen te verbeteren (2014)
- Synthesedocument ZOOM: Een structurele aanpak van de verarming van eenoudergezinnen: Feiten, cijfers en aanbevelingen over eenoudergezinnen en inkomen, werk, huisvesting, kinderopvang,... (2014)

www.kbs-frb.be



agenda en documentatie

Traineropleiding Rots & Water

Rots & Water is een weerbaarheidstraining waarbij kinderen en jongeren bewust worden van hun eigen kracht. De drie belangrijkste doelstellingen van Rots & Water zijn zelfbeheersing (het leren beheersen en richten van kracht en energie), zelfreflectie (stilstaan bij gedachten en emoties) en het versterken van zelfvertrouwen (bewust worden van eigen capaciteiten en wensen, zelfrespect, grensgevoel, ...). De methodiek bestaat uit lessen met lichaamsoefeningen en spelletjes, ondersteund door kringgesprekken. Op die manier leren de kinderen hun lichaamshouding, emoties en zelfreflectie herkennen, controleren en versterken. Kinderen worden ervan bewust gemaakt dat zij steeds weer een keuze kunnen maken tussen een 'stevige rotshouding' of een 'soepele waterhouding', dan wel een mengeling ervan.

Deelnemen kost 690 euro, inclusief het lespakket bestaande uit het Rots en Water praktijkboek, het theorieboek en een dvd met basisoefeningen en ondersteunende filmpjes. Het Gadaku Institute / Rots en Water NL zorgt voor de certificaten die na afloop van de training aan de deelnemers worden uitgereikt. Alle praktische info kan je opvragen via quadri.saw@khlime.be.

Vormingsaanbod 'morele oordeelsvorming in de praktijk'

Als dienst- of hulpverlener 'bemoei' je je professioneel met het leven van anderen. Je vormt oordelen en neemt beslissingen waarmee je hun welzijn tracht te verbeteren en hun onwelzijn te minimaliseren. Bij het vormen van oordelen en het nemen van beslissingen worden we geconfronteerd met allerlei dilemma's. Hoe ga je daarmee om? Hoe kom je tot een weloverwogen beslissing die rekening houdt met alle betrokken partijen? Hoe hou je rekening met en integreer je regelgeving, deontologische codes en andere voorschriften in je beslissing? Hoe grijp je in het leven van mensen in wetende dat je een goede beslissing hebt genomen? Hoe vorm je overwogen oordelen die aan de basis van die beslissingen liggen zodat je achteraf kunt uitleggen waarom je dit op die manier beslist hebt? Al deze vragen komen aan bod in het vormingsaanbod 'Morele oordeelsvorming in de praktijk'. Ultieme oplossingen bestaan niet, wel manieren om beter, oordeelkundiger en gewetensvoller bepaalde acties uit te voeren. Navormers Kris Stas en Richard Anthone trainen met dit aanbod individuen en teams in vraagtechnieken, het vormen van oordelen en het beargumenteren ervan. Alle info over het aanbod op maat kan je terugvinden op www.kdg.be onder het thema opleidingen. Je kan ook rechtstreeks mailen naar richard.anthone@kdg.be.

Vormingen Bind-Kracht

Bind-Kracht staat voor een kwaliteitsvolle hulpverlening aan mensen in armoede. Krachtgericht werken, dialoog, mensen versterken en verbinden zijn de sleutelwoorden. In het voorjaar staan volgende opleidingen op het programma:

Vorming opgroeien en opvoeden in armoede (4 dagen). De strijd tegen kinderarmoede krijgt vandaag terecht veel aandacht. Willen we de cirkel van generatie-armoede doorbreken, dan is dit een ingangspoort waarop we moeten inzetten. Voor Bind-Kracht vereist de aanpak van kinderarmoede gezinsgericht werken. Hoe ga je als begeleider met maatschappelijk kwetsbare gezinnen aan de slag? Hoe versterk je ouders in hun moeder- en vaderrol? Hoe doe je daarbij recht aan het belang van het kind of de jongere? Deze thema's komen aan bod. Praktisch: dinsdag 27 januari en 10 februari, donderdag 26 februari en 12 maart 2015, telkens van 9.30u tot 16.30u. Plaats: Scoutel, Antwerpen (vlakbij station Antwerpen-Centraal)

Vorming Krachten en kwetsuren (4 dagen)

Langdurig leven in armoede vormt een zware belasting op de weerbaarheid en de geestelijke gezondheid van mensen. Armoede heeft ook gevolgen voor het netwerk van mensen. De risico's op isolement nemen toe. Ook voor hulpverleners is dit een harde realiteit, waartegenover ze zich vaak machteloos voelen. Deze vorming wil hulpverleners toerusten om die machteloosheid te doorbreken. De focus ligt op de beleving of de binnenkant van armoede, op de diepe kwetsuren die armoede veroorzaakt maar ook op de krachten van mensen in armoede. In dialoog wordt gezocht hoe hulpverleners samen met mensen in armoede aan herstel kunnen werken.

Praktisch: dinsdag 21 april, 5 en 12 mei en 2 juni 2015, telkens van 9.30u tot

16.30u. Plaats: Karel de Grote-Hogeschool, Antwerpen.

Vorming Mentaliseren als verbindende dialoog (2 dagen)

Hulpverleners botsen regelmatig op cliënten die vast lijken te zitten in hun eigen denken en voelen, en niet openstaan voor hulpverlening. Hoe kunnen we daar als hulpverleners krachtgericht mee omgaan? Mentaliseren is een uitdaging om hulpvragers en hulpverleners in verbinding te brengen met hun eigen denken en voelen, maar ook met hun omgeving en de hulpverlening op zich.

In deze vorming wordt het concept verhelderd en geplaatst binnen de thema's armoede en gehechtheid.

Praktisch: woensdag 4 en 18 maart 2015, telkens van 9.30u tot 16.30u. Plaats: Karel de Grote-Hogeschool, Antwerpen.

Wie meer wil weten over deze vormingen, kan terecht op www.bindkracht.be.

Draaiboek Thuiscompagnie

Thuiscompagnie is een lerend netwerk dat de voorbije drie jaar meer dan 200 Limburgse kwetsbare gezinnen, gezinnen in armoede met minderjarige kinderen, heeft ondersteund. Bijzonder aan Thuiscompagnie is dat personen die dagelijks in het gezin komen, in dit geval gezinszorg-medewerkers, een centrale rol spelen in de hulpverlening. Zij krijgen een training (van Bind-Kracht vzw) en zijn versterkend en verbindend in gezinnen aanwezig. 'Samen doen' is de kern van de aanpak.

Het draaiboek is ontstaan vanuit dit werk van Thuiscompagnie met maatschappelijk kwetsbare gezinnen, met verzorgenden, coachen, (regio- of sector)verantwoordelijken, met diensten gezinszorg en aanvullende thuiszorg en tal van andere hulpverleners.

Het draaiboek bestaat uit 11 hoofdstukken die je wegwijs maken in de vele aspecten en uitdagingen van het versterkend en verbindend werken met maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Meer info en een digitale versie van het draaiboek is te vinden op www.limburg.be/limburg/thuiscompagnie.

Nieuw educatief pakket over welbevinden voor derde graad lager onderwijs

Scholen werken meer en meer aan welbevinden als onderdeel van gezondheidsbevordering op school. Een school die een beleid voert zodat leerlingen en het schoolteam zich goed kunnen voelen, zal immers minder moeten investeren in het oplossen van ongewenst gedrag.

Met het educatieve pakket 'Vlieg erin!' reikt CM een handig instrument aan om scholen te ondersteunen om aan welbevinden te werken. Het zich goed voelen op school wordt zowel bepaald door individuele kenmerken bij de leerlingen als door de leeromgeving. Het pakket biedt daarom een waaier van concrete leeractiviteiten om enerzijds de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te versterken en anderzijds een positief klasklimaat te stimuleren.

Vlieg erin! richt zich naar de derde graad lager onderwijs, sluit aan bij de eindtermen en is geïnspireerd op de positieve psychologie. Meer info vind je op www.cm.be/vliegerin.

BOEKEN

Werk aan je winkel. Jongeren leren communiceren en zichzelf presenteren

BARKMEIJER, K. en BROKKEN, J.

Epo, Berchem, 2014, 160 p., 27,50 euro.

Assertiviteit in communicatie en presentatie zijn belangrijke eigenschappen in een maatschappij waar de banen niet voor het oprapen liggen en excelleren de norm is. Je moet je kunnen onderscheiden en je eigen grenzen kunnen aangeven. Weten wanneer je assertief moet zijn met oog voor het belang van anderen en kunnen bepalen wanneer ander gedrag gewenst is.

Hoe doe je dat: passend gedrag kiezen en laten zien? Net zoals een winkeligenaar zijn producten onderhoudt en presenteert, heb je de beschikking over verschillende manieren om jezelf te presenteren. Je zorgt voor je eigen producten en het onderhoud hiervan: werk aan je winkel. De thema's die aan de orde komen zijn: communiceren, complimenten en feedback, gevoelens uiten, voor jezelf opkomen en jezelf presenteren.

De verschillende werkvormen in dit boek gaan uit van het principe dat je leert door ervaring: real life learning. Door te oefenen en zo ervaring op te doen maak

je je gedrag eigen waarmee je situaties en gebeurtenissen op je eigen manier kunt beïnvloeden.

Focus op jeugdcriminaliteit. Inleiding voor de beroepspraktijk

FERWERDA, H. en VAN WIJK, A.

Epo, Berchem, 2014, 120 p., 22,50 euro.

Wat is jeugdcriminaliteit? Welke strafbare feiten plegen jongeren en hoe pakt men deze jongeren aan in Nederland? Focus op jeugdcriminaliteit geeft antwoord op deze en andere vragen over de aard, kenmerken en aanpak van jeugdcriminaliteit in Nederland.

Na een korte inleiding in de criminologische theorieën wordt de overstap gemaakt naar de vraag hoeveel jongeren er in Nederland delicten plegen en welke typen jeugddelinquenten er zijn te onderscheiden. Er wordt aandacht besteed aan hoe de jeugddelinquenten zijn opgegroeid en wat hun motieven zijn om de wet te overtreden. De auteurs behandelen ook de straffen en interventies die er zijn om jeugddelinquentie aan te pakken en de mogelijkheden tot preventie. De besproken thema's zijn geïllustreerd met actuele onderwerpen, praktijkvoorbeelden en casuïstiek.

Samen tot aan de meet - Inspiratieboek 2

FRANCK, E. en HUYBRECHTS, J.

Garant, Antwerpen, 2014, 175 p., 24,90 euro.

Heel wat leerkrachten en directies zijn er van overtuigd dat zittenblijven een doeltreffende maatregel is om leerachterstand aan te pakken. Onderzoek naar de effecten van zittenblijven bevestigt deze overtuiging echter niet. Zittenblijvers blijken onder meer een sterk verhoogd risico te hebben om het onderwijs zonder diploma te verlaten. 'Samen tot aan de meet' wil daarom de praktijk van zittenblijven ter discussie stellen en gaat met scholen een traject aan om zittenblijven te vervangen door alternatieven die het individuele leerproces versnellen en verrijken.

Dit is het derde boek in de reeks van 'Samen tot aan de meet'.

In 'Samen tot aan de meet - Alternatieven voor zittenblijven' is onderzoek naar zittenblijven samengevat en worden de krijtlijnen van Samen tot aan de meet uitgezet.

Daarnaast is er het eerste 'Inspiratieboek'. Met ondersteunende fiches, instrumenten en inspirerende praktijkverhalen reikt dit boek praktische handvatten aan om in de eigen school concreet aan de slag te kunnen. Dit tweede 'Inspiratieboek' bouwt verder op de twee andere boeken, met nieuwe praktijkverhalen en extra methodieken.

Deze publicatie focust vooral op samen tot aan de meet in het secundair onderwijs, maar blijft relevant voor alle directies, leerkrachten en andere voortrekkers die zittenblijven problematisch vinden en het onderwijs mee willen vernieuwen, om te streven naar maximale leeransen voor alle leerlingen.

Hoe ver reikt de invloed van de leraar?

Onderzoek naar het functioneren van jongens met gedragsproblemen in het voortgezet speciaal onderwijs (Horizon-reeks)

SIMON, K. en KOOMEN, H.

Epo, Berchem, 2014, 60 p., 14,90 euro.

Een goede relatie tussen leraar en leerling – gekenmerkt door nabijheid en vertrouwen, in plaats van conflict en afwijzing – kan de motivatie en betrokkenheid bij school en ook de leerprestaties verhogen. In 'Hoe ver reikt de invloed van de leraar?' wordt op basis van praktijkgericht onderzoek nagegaan of dit ook geldt voor jongens met gedragsproblemen in het Nederlandse Voortgezet Speciaal Onderwijs (Cluster 4). Leraren beoordeelden externaliserend probleemgedrag en leerprestaties en de jongens zelf de relatie met hun leraar en hun betrokkenheid bij school. Op basis van de bevindingen bespreken de auteurs implicaties voor de praktijk, vooral voor de aanpak van leerlingen met ernstig probleemgedrag. De auteurs hopen met dit boek professionals, onderzoekers en beleidsmakers bewust te maken van de rol die de relatie met de leraar speelt voor leerlingen met externaliserend probleemgedrag, zodat vroegtijdig schoolverlaten wordt tegengegaan en leerlingen een betere rol in de maatschappij kunnen vervullen.

Scholen slim organiseren. Anders werken met goesting

VAN ACKER, T. en DEMAERTELAERE, Y.

LannooCampus, Leuven, 2014, 256 p., 29,99 euro.

Onze samenleving is volop in verandering. Ook de Vlaamse onderwijsinstellingen voelen deze veranderingen sterk aan. Zo is kennis en informatie vrij beschik-

baar, de intensiteit en evolutie ervan neemt toe. Kinderen en ouders worden ook mondiger. Daarbij komt nog dat leerkrachten steeds vaker geconfronteerd worden met kinderen die thuis geen Nederlands spreken, kinderen die uit een problematische opvoedingssituatie komen of die geconfronteerd worden met complexe leerhindernissen. Leerkrachten voelen zich daardoor soms overrompeld. Enerzijds daalt de tevredenheid bij de leerkrachten met vele jaren ervaring. Anderzijds zijn er ook heel wat jonge leerkrachten die ofwel uit het onderwijs uitstromen ofwel overwegen om in een andere sector aan de slag te gaan.

Maar het kan ook anders: onderwijsinstellingen kunnen een stevige basis én antwoorden bieden in een steeds veranderende wereld door hun organisatie anders en slimmer te organiseren, door hun schoolorganisatie te veranderen volgens de principes van de moderne sociotechniek en zo het werk van directeurs, leraren, coördinatoren en opvoeders weer werkbaar te maken. In 'Scholen slim organiseren' pleiten de auteurs voor een nieuwe organisatiestructuur: van een bureaucratische onderwijsorganisatie die hiërarchisch en functioneel is opgebouwd naar een flexibele en vlakke onderwijsorganisatie. Daar werken multidisciplinaire teams samen voor een community van leerlingen over de leerjaren en de vakken heen. Zo kunnen teams de talenten van leerlingen ten volle ontplooiën.

Tussen centrum en periferie. Over de integratie van netwerken tussen hulpverleningsorganisaties

RAEYMAECKERS, P.

Leuven, Acco, 2014, 427p., 42,5 euro

We kunnen er niet omheen: zowel in beleidskringen als bij sociaal werkers maar ook bij sociale wetenschappers merken we een manifest geloof in de kracht van netwerken. In verschillende rapporten en tijdens talrijke studiedagen en symposia luiden hulpverleningsorganisaties de alarmbel. Ze worden geconfronteerd met complexe problemen van zeer heterogene doelgroepen die onmogelijk door één enkele organisatie aangepakt kunnen worden. Onze samenleving is immers zo turbulent, complex en onvoorspelbaar geworden dat netwerken noodzakelijk zijn om het hoofd te bieden aan deze heden-daagse problemen. Diverse hulpverleningsorganisaties gaan op lokaal niveau samenwerkingsverbanden aan om (kinder)armoede te kunnen aanpakken, om sociaal innovatieve projecten uit de grond te stampen of om bij elkaar te zitten en informatie uit te wisselen.

In zijn boek 'Tussen centrum en periferie' onderzoekt Peter Raeymaeckers vier netwerken tussen hulpverleningsorganisaties. Welke factoren leiden tot een geïntegreerd en sterk netwerk? Het onderzoek start bij een brede theoretische basis en biedt een typologie van hulpverleningsorganisaties. De literatuur over netwerken en netwerk governance komt uitgebreid aan bod. Op basis van een sociale netwerkanalyse worden de bestaande netwerken in de hulpverlening in kaart gebracht.

Over gevestigden en buitenstaanders. Armoede, diversiteit en stedelijkheid

VERSCRAEAGEN, G., DE OLDE, C., OOSTERLYNCK, S., VANDERMOERE, F. & DIERCKX D.

Leuven, Acco, 2014, 319p., 25 euro

Armoede en een moeilijke omgang met diversiteit verdelen de samenleving in gevestigden en buitenstaanders. Wie tot de groep van gevestigden behoort heeft ruime toegang tot de materiële middelen die nodig zijn voor een comfortabel leven. Hij of zij geniet ook een vanzelfsprekende maatschappelijke waardering en domineert de politieke besluitvorming. Buitenstaanders ontberen dit alles. De dynamiek tussen gevestigden en buitenstaanders is het scherpst zichtbaar in de stad. Het centrum OASeS van de universiteit Antwerpen doet al 25 jaar onderzoek naar armoede, diversiteit en stedelijkheid.

Ter gelegenheid van het 25 jarig bestaan presenteert dit boek een staalkaart van recent onderzoek van Centrum OASeS. Het boek bevat bijdragen over het activeerings- en bijstandsbeleid, de problematiek van de schuldenlast, netwerken tussen hulpverleningsorganisaties, een structurele visie op armoede, solidariteit en diversiteit in een achtergestelde stadswijk, verenigingen en vestigingspatronen van migranten en hun positie in suburbane gemeenschappen, de verstatelijking en centralisatie van de integratiesector, stedelijk burgerschap en poëzie-activisme onder jongeren.

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 preventiebegrip? (*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** Ouderbetrokkenheid in secundaire scholen
Aan de slag met de coachingstool ‘Samen met Ouders’
Celine Mertens, Ruben Vanderlinde & Piet Van Avermaet
- 8** ‘Mama, papa, doen jullie mee?’
Groeien in Kuregem, een project waar ouder-kindinteractie voorop staat
Sigrid Arents
- 11** De schoolbeleving van jongeren in Vlaamse en grootstedelijke secundaire scholen
Lieve Bradt en Maria Bouverne-De Bie
- 15** Diversiteit in het onderwijs: probleem of meerwaarde?
Noel Clycq
- 19** **Katern**
Superdiversiteit vereist interculturalisering
De worsteling van onderwijs en welzijn met een nieuwe realiteit
Dirk Geldof
- 23** Occasioneel spijbelen in Vlaanderen
Wat kunnen scholen (nog meer) doen?
Gil Keppens en Bram Spruyt
- 26** Leer(r)echt
Laurent Thys
- 30** Ervaringsdeskundigen als tandempartners in hogeschoolopleidingen
Kristel Driessens en Wim De Clerck
- 34** **Webwijs**
Thema’s
Jan Tallon
- 37** **Agenda en documentatie**
Evi Verduyckt