

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 28 - nummer 1 - maart 2017



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 - Dieter Burssens -
Nathalie De Bleeckere - Eef Goedseels -
Bie Melis - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys -
Bea Vandewiele - Evi Verduyck -
Liesbet Verplanken - Nicole Vettenburg

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. (5 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.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (6 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.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (6 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.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (6 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?

JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (6 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.

JUBILEUMNUMMER "25 jaar Welwijs" (2015), 156p. (8 euro)

In dit jubileumnummer worden een aantal artikels uit de vorige jaargangen opgenomen die handelen over het thema 'diversiteit'. Daarnaast biedt een index een overzicht over alle bijdragen van de voorbije 25 jaar en worden alle verschenen cartoons van Jan De Graeve - tussen 2005-2014 - gebundeld.

Radicalisering insluiten, polarisering uitsluiten

Polarisering als valkuil

Chris WYNS

“Vergeet de mannen met baarden: de nieuwe jihadi is een blanke puber.” Dat mochten we in De Standaard van 4 en 5 februari 2017 lezen. Het artikel bouwde op de inzichten van Rik Coolsaet en van een islamologe van de dienst terrorismebestrijding die verder onbekend wenste te blijven. Het legt sterke nadruk op sociale frustratie als stuwende factor bij een nieuwe groep van potentiële jihadi's. Jonge mensen tussen 20 en 24 die 'autoradicaliseren' en zich razendsnel laten verleiden tot een vorm van 'gebruiksterrorisme'.

De school werkt dagelijks met die zogenaamde blanke pubers. Wat is haar opdracht daarin? En hoe kan de school die opdracht scherp stellen?

Het is vandaag bon ton om te polariseren. Sociale media lenen zich eerder tot polarisering dan tot nuanceren. Wat kan je zeggen in 140 tekens? Racistische uitspraken worden meer dan enkele jaren geleden acceptabel geacht. Maar polarisering zet ons aan tot culturaliseren. Dat wil zeggen dat we de nationale, etnisch-culturele of religieuze achtergrond van een persoon niet alleen als het belangrijkste kenmerk van zijn of haar identiteit zien maar vooral ook als de belangrijkste verklaring voor zijn of haar gedrag.

Voor de school is dit een grote valkuil. Onderwijs heeft wel eens de neiging om cultuur te zien als oorzaak voor de dingen die mislopen. Ongewild maken we deel uit van een aantal processen die we - als we er over nadenken - liever anders zouden zien verlopen. Het gaat dan onder andere over spijbelgedrag, over het watervalstelsel in ons onderwijs of over het gedrag van pubers.

Het is geen goed idee om een jongere te herleiden tot één aspect van zijn of haar identiteit

en hun ouders zijn er in minstens even grote mate onderhevig aan. Het is geen goed idee om een mens in het algemeen en een jongere in het bijzonder te herleiden tot één aspect van zijn of haar identiteit. Die reductie heeft een grote, negatieve invloed op zijn of haar identiteitsontwikkeling die rechtstreeks leidt naar frustratie en een gebrek aan geworteld zijn. Daarover gaat dit artikel.

Onaanvaardbaar gedrag van jongeren linken we bijvoorbeeld meestal aan de situatie en de context, behalve als het over leerlingen met een migratie-achtergrond gaat, dan wordt het gemakkelijker aan hun cultuur gelinkt. Overigens trappen niet alleen directies en leraren in die val, het gaat in alle richtingen en leerlingen

Op 4 oktober 2016 organiseerde Welwijs een studievoormiddag over **'Radicaal integraal. Emanciperend werken aan radicalisering in onderwijs en welzijn'**. De sprekers waren bereid hun inleiding uit te schrijven tot een artikel voor Welwijs.

In het decembernummer 2016 vond u reeds twee bijdragen over de studiedag, nl. 'Radicale vragen bij de aanpak van radicalisering' van D. Burssens en 'Contact tussen bevolkingsgroepen vermindert vooroordelen. Een toepassing in de schoolcontext' van E. Onraet & A. Van Hiel.

In voorliggend nummer komen nog drie sprekers aan het woord in volgende artikels: 'Radicalisering insluiten, polarisering uitsluiten. Polarisering als valkuil' (C. WYNS), 'Bounce.Veerkracht en dialoog als (vroeg)preventief antwoord op gewelddadige radicalisering' (de inleiding van G. Winters werd uitgeschreven door E. Goovaerts) en 'Radicaal voor jongeren. De impact van het (de)radicaliseringsbeleid op jongeren in jeugdwelzijnswerk' (N. Henkens).

De gebruikte presentaties vindt u op: www.welwijs.be/publicaties.

Wat hebben jongeren nodig om op een gezonde manier 'groot' te worden

Jongeren worden 'groot' door ervaringen op te doen. Ze denken erover na, delen ze met vrienden en leren ervan. Jongeren leren voor een stuk op school maar ook thuis en in hun vriendenkring. Zij spiegelen zich aan al die werelden en kiezen voor zichzelf een plaats. Jongeren ontwikkelen zo een persoonlijke identiteit: persoonlijke kenmerken zorgen ervoor dat zij uniek zijn. Tegelijkertijd ontwikkelen zij een sociale identiteit waar de focus op de interactie met anderen ligt. Die sociale identiteit bevestigt hen in wie ze zijn, zorgt ervoor dat ze waardevol zijn en dat ze zich kunnen wortelen. Door veel ervaringen op te doen ontwikkelen kinderen een 'intern kompas' (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Dat kompas hebben ze nodig om hun weg te bepalen in deze wereld. Ze hebben ook ruimte

- en dus vertrouwen - nodig om hun kompas te testen. Thuis en de school zijn daarin belangrijk maar meer nog zorgt vooral hun netwerk ervoor dat zij uitgroeien tot sterke jongeren.

Kansarmoede als rem op identiteitsontwikkeling

De jongeren waar ik aan denk, wonen in Molenbeek. Het Molenbeek dat de voorbije maanden ettelijke keren in het nieuws kwam. Zij wonen klein behuisd. Hun ouders zijn vaak werkloos. Die jongeren brengen hun vakanties binnenshuis door. Hun ouders betrouwen het niet buiten. Voetballen of een andere sport beoefenen is er vaak niet bij omdat de mogelijkheden beperkt zijn of omdat de financiële middelen er niet zijn. Het internet is hun enige vriend. Meestal volgen ze aso in een Brusselse school. Meer dan 60% van alle Brussels Nederlandstalig secundair onderwijs is aso! Dat loopt niet van een leien dakje. Veel heeft te maken met de Nederlandse taal waar zij mee worstelen en waar de school geen antwoord op vindt. Maar er steken ook heel wat problemen vanuit kansarmoede de kop op. Ons onderwijs eist veel, ook buiten de school. Thuis komen veel jongeren moeilijk aan werken toe terwijl net daar het verschil wordt gemaakt.

De keuze voor algemeen secundair onderwijs is geen toeval. De hoop van de ouders op een positieve schoolcarrière weegt op veel van die jongeren. Er worden grote (financiële) inspanningen geleverd voor hun studie en dat weten ze. De verwachting dat ze dokter of advocaat zullen worden, is een zware last op hun schouders. Zij willen hun ouders niet teleurstellen.

Ze komen regelmatig in conflict op school. Zij begrijpen hun leraren niet, hun taal niet maar ook niet wat ze nu eigenlijk willen. En de leraren begrijpen hen niet. Thuis komt dat niet vaak ter sprake. Zij willen hun ouders niet ongerust maken.

Sterke jongeren

Jongeren hebben vitamines nodig om te groeien. Vansteenkiste & Soenens (2015) vatten dit samen in A, B en C: Autonomie, verBinding en Competentie.

A Jongeren hebben ruimte nodig om te groeien. Autonomie geeft vrijheid. Als mens heb je dan het gevoel dat je jezelf kan zijn, dat je de baas bent van je eigen handelen, denken en voelen. Die ruimte heb ook ik mijn kinderen gegeven door hen naar de jeugdbeweging te brengen, door hen te laten voetballen, door hen in te schrijven in een toneelvereniging of in de plaatselijke fanfare enzovoort. De jongeren waar ik aan denk, krijgen die ruimte niet. Al in het geheel niet in de stad waar hen een GAS-boete wacht als ze de openbare ruimte innemen. Volwassenen hebben voor hen de naam 'hangjongeren' bedacht. De jongeren zelf zien dat nooit zo. En dus komen die gasten na de paasvakantie de school binnen en zetten de boel op stelten omdat ze twee weken aan hun appartementje gekluisterd waren.

B De betrokkenheid van en op anderen zorgt voor sterke en warme banden. Die verbondenheid heeft zowel betrekking op de kwaliteit (diepgang, intimiteit) als op de kwantiteit (kameraadschap, breed sociaal netwerk) van menselijke relaties. Verbinding zorgt voor veiligheid. Veiligheid heb ik nodig om mezelf te kunnen zijn. Als ik mezelf mag zijn, kan ik wortelen. Jongeren hebben nood aan groepen om zich mee te identificeren en om de ervaringen die ze opdoen een

plaats te geven. Die groepen zijn hun familie, hun vriendenkring, hun sportvereniging, hun school, hun moskee of kerk, het jeugdhuis enzovoort. De jongeren waar ik aan denk voelen zich vaak niet geworteld in onze maatschappij omdat ze niet het gevoel hebben dat ze erbij horen.

C Competentie vervult de behoefte dat wat jongeren doen ook ergens toe leidt. Zij kunnen een opdracht op een succesvolle en effectieve manier aanpakken en dat geeft zelfvertrouwen. De jongeren waar ik aan denk, voelen zich weinig competent. Het gaat niet goed op school en daarbuiten krijgen ze weinig kansen om hun talenten te ontwikkelen.

Autonomie, betrokkenheid en competentie zorgen voor een veilig gevoel. En die veiligheid hebben jongeren uiteindelijk nodig om zichzelf te kunnen zijn.

Autonomie, betrokkenheid en competentie zorgen voor een veilig gevoel

(De-)motiverende grenzen

Uiteraard zijn grenzen nodig en noodzakelijk. De ruimte die hier wordt bedoeld, kan niet zonder grenzen. Maar de manier waarop deze grenzen getrokken worden, bepaalt of ze ook motiverend zijn. Grenzen bestaan nooit op zichzelf, ze zijn er omdat er ruimte is. Voor elke grens is er een reden. Zij moeten bovendien de toets van de 'rede'lijkheid doorstaan. Grenzen zullen alleen maar motiveren als ze voldoende ruimte en vrijheid bieden. Zo denkt een voetballer bij een voetbalveld niet automatisch aan de grenzen, wel aan het veld waarop hij mag spelen. De buitenlijnen begrenzen zijn spel, hij kan niet oneindig in dezelfde richting blijven lopen. De doelwachter neemt een speciale plaats in het team in. Hij heeft zijn eigen gebied waar hij de bal met de handen mag vastnemen. Het is duidelijk waarom die grens er is. Het gebied dat hij toegewezen krijgt, verhindert dat hij in het midden van het veld de bal met de handen vastneemt en de anderen zo het spelen onredelijk bemoeilijkt...

Voetbalgrenzen zijn motiverend. De grenzen die de jongeren uit Molenbeek worden opgelegd, frustreren hen. Zij begrenzen hun ruimte en autonomie op een manier die zij als discriminerend ervaren. Onze maatschappij reduceert hen tot één aspect van hun persoonlijkheid, het moslim-zijn, en duwt hen zo van zich af.

Pubers en identiteitsontwikkeling

Sterke persoonlijkheden zijn authentieke persoonlijkheden. Daar werken jongeren gestaag aan. In de puberteit tekent dat proces zich heel scherp af. Pubers denken en handelen zwart-wit. Zij kunnen hun gedrag niet goed remmen. Zij reageren beter op positieve dan op negatieve feedback, maar krijgen vaak vooral negatieve feedback. Dat zorgt er dan weer voor dat hun reacties heftig en ongecontroleerd zijn en dat ze kortetermijnbeslissingen nemen, uiteraard risicovol en onbezonnen.

Paradoxaal is dat pubers in hun zoektocht of ontwikkeling naar authenticiteit gemakkelijk andere persoonlijkheidskenmerken aan nemen. Een aangenomen persoonlijkheid is geen authentieke persoonlijkheid maar voor de puber is het een middel op weg naar... Het is zoals het dragen van kleren en sieraden in een zoektocht naar

IK PROBEER TOLERANT
TE ZIJN EN PROBLEEM-
JONGEREN NIET METEEN



ALS POTENTIËLE
CRIMINELLEN TE
ZIEN.



MAAR
GEWOON ALS
MOSLIM.



wat best uitdrukt wie je bent. Anderzijds kan de aangenomen persoonlijkheid ook vreemde vormen aannemen.

Bij die ontwikkeling hoort radicaliteit. Het is er onlosmakelijk mee verbonden. Pubers zijn en denken zwart-wit. Zij worstelen met de lelijke dingen van de wereld. En wat is radicaliteit anders dan dat? In de huidige sfeer maakt dat ons bang. En als we angstig zijn, reageren we als mens en leraar niet altijd juist. Onze reactie grijpt rechtstreeks in op dat A, B, C. En dat stond al niet zo sterk.

Het eerste wat scholen dan doen, is autonomie afnemen door te straffen. De ruimte waarbinnen de jongeren zich mogen bewegen en ontwikkelen, wordt ingeperkt. De grenzen worden wat minder motiverend. We verlaten tegelijkertijd het pad van de verbinding. We gaan in ontbinding. En we tonen dat ook, verbaal en lichamenteel. 'Tot hier en niet verder.' 'Hier stopt mijn engagement.' Dit alles zorgt ervoor dat jongeren nog minder kansen krijgen om zich competent te voelen. Zij worden herleid tot één kenmerk van hun gelaagde persoonlijkheid: zij zijn moslim!

Wat doet polarisering met jongeren?

De huidige polarisering vergroot de uitdaging in niet geringe mate. In onze maatschappij organiseren mensen die gelijklopende interesses, overtuigingen en belangen hebben zich in politieke partijen, in het middenveld, maar ook in moskeeën en dergelijke. Vanuit die organisaties gaan zij de discussie aan met andere overtuigingen en belangen. Daaruit groeit het compromis. Dat is een normaal democratisch proces: zoeken naar een evenwicht tussen het eigen-

belang en het groepsbelang. Een normaal democratisch proces toont ook veel respect voor de belangen van de minderheid. De huidige tijdsgeest maakt dat steeds moeilijker. Het pragmatisme moet plaats ruimen voor het onwrikbare principe. De eigen identiteit wordt gebetonneerd. De andere moet dus wel ongelijk hebben, hij wordt een tegenstander, een vijand, iemand die het zwijgen moet opgelegd worden. President George Bush kon het niet treffender verwoorden na 9/11: 'You are either with us or against us'. In de gepolariseerde wereld is alles voor of tegen, zwart of wit. Nadenken is er niet nodig en niet gewenst.

Een gebetonneerde identiteit is iets heel anders dan een gelaagde en dynamische persoonlijkheid. Jongeren zijn alleen nog maar moslim tussen andere moslims. Zij worden achterdochtig bekeken en moeten zich om de haverklap verantwoorden. Er is opeens ook geen plaats meer voor hun terechte vragen. Een gebetonneerde identiteit is een gereduceerde identiteit.

Reductie maakt jongeren kwetsbaar. Ze worden gedwongen om één kant te kiezen. Weg met hun andere talenten, met hun interesse in wereldpolitiek, of hun artistieke talent, hun sportiviteit, hun humor, hun gevoel voor nuancering. Zij zijn nu een potentieel gevaar. De polarisering komt bovenop de persoonlijke, familiale en socio-culturele valkuilen. Er is in hun wereld veel dat frustratie veroorzaakt en gevoelens van discriminatie en achterstelling oproept.

Mogen zij dan niet zwart-wit denken? Elke puber denkt zwart-wit. Hun verontwaardiging en boosheid mogen en moeten grof zijn. Leraren en opvoeders mogen dat echter niet bevestigen. Als ook zij zich achter hun eigen muren verschuilen, wordt de grofheid norm(aal) en ontmoeting en verbinding een onmogelijke opgave. De dialoog zorgt er dus mee voor dat jongeren hun identiteit op een evenwichtige, genuanceerde manier kunnen ontwikkelen. De school creëert de omgeving om dat waar te maken.

'All radicalisation is local'

I(slamitische)S(taat) pikt gefrustreerde jongeren op en biedt hen een identiteit aan die een antwoord is op hun verlangen naar erkenning, waardering en bevestiging. Zij worden gelokt met de lusten van het leven en het hiernamaals. Zij krijgen een nobel doel aangereikt, larger than life. We moeten vaststellen dat een organisatie als IS daarin beter scoort dan onze maatschappij. In de Standaard van 15 juni lezen we in een interview met Rik Coolsaet: "Het zijn heel erg uiteenlopende groepen met heel uiteenlopende persoonlijke situaties. Maar volgens Coolsaet hebben ze één ding gemeen: het zijn mensen die menen dat ze geen toekomst hebben. 'Door naar Syrië te reizen of een daad te plegen in naam van IS, overstijgen ze zichzelf: van een Zero worden ze plotsklaps een Hero.'" En in het artikel van 4 en 5 februari wordt verwezen naar de Amerikaanse socioloog-psycholoog Erich Fromm: 'Een ideologie slaat alleen aan als ze inhaakt op een persoonlijke behoefte.'

Een normaal democratisch proces toont ook veel respect voor de belangen van de minderheid

Het gaat niet alleen over kansen grijpen maar veeleer over kansen krijgen

teld. Wie niet geworteld is, is kwetsbaar.

Wat hierboven staat, zorgt ervoor dat de uitdaging die de school wacht - en bij uitbreiding de maatschappij - niet kan overschat worden. Radicalisering begint bij ons. Vandaag roeien we met die gedachte tegen de maatschappelijke stroom in.

Dialoog staat daarin centraal omdat extremisme begint waar de dialoog stopt. We moeten met zijn allen voorbij het gedrag van de puber op zoek naar zijn behoeften. Wat hebben jongeren nodig en wat kan de school hen bieden? Het gaat dan niet alleen over kansen grijpen, dat legt de verantwoordelijkheid alleen bij de jongeren,

De jongeren die vatbaar zijn voor dit discours voelen zich gefrustreerd, gediscrimineerd en achtergesteld en ze vinden dat deze maatschappij hen geen perspectief biedt. Ze hebben niet het gevoel erbij te horen. Ze zijn niet gewor-

maar veeleer over kansen krijgen, dat is de verantwoordelijkheid van onderwijs en maatschappij.

De hierboven beschreven dialoog kan alleen tot stand komen in een verbindend schoolklimaat. Verbinding is structurele ontmoeting. Verbinding neemt diversiteit als uitgangspunt en vertrekt van talent. De school is de plaats waar jongeren schools leren maar ook de plaats waar zij vrienden ontmoeten, waar zij ervaringen opdoen en daarover reflecteren en waar zij die ervaringen ook kunnen delen. Als de school hen de nodige ruimte en vertrouwen geeft om te groeien, als dat mag met vallen en ook weer opstaan, dan kunnen alle jongeren uitgroeien tot veelkleurige en veelgelaagde persoonlijkheden. Persoonlijkheden die met beide voeten in de wereld staan, kansen krijgen en kansen grijpen. Voor veel jongeren is de school de enige plaats waar dat kan.

Graag zien

Hoe kan een leraar, een opvoeder dit alles met zijn leerlingen bereiken?

Het antwoord vinden we eerder in deze tekst: Autonomie, relationele verbondenheid en Competentie. Leraren zijn autonoom als ze zichzelf kunnen zijn en als ze voldoende vrijheid hebben om die rol zelf te kunnen invullen. Leraren zijn competent als ze het gevoel hebben dat ze de dagelijkse zorg voor hun leerlingen kunnen opnemen en als ze ook moeilijke situaties aankunnen. En last but not least, leraren zijn relationeel verbonden als ze zich door hun collega's en directie gesteund weten en op een fijne manier omringd.

Net als de ouders hun kinderen graag moeten zien om ze te kunnen opvoeden, moeten leraren hun leerlingen graag zien. Wie zijn of haar leerlingen niet graag ziet, kan bovenstaande behoeften niet invullen. Graag zien vraagt een engagement, de bereidheid om uit je comfortzone te stappen, betrokkenheid bij de wereld van je leerling, die wereld willen leren zien en kennen.

Chris WYNS

Pedagogisch begeleider
Katholiek Onderwijs Vlaanderen

BRONNEN

- Coolsaet, R. (2016). 'All radicalisation is local': the genesis and drawbacks of an elusive concept, Egmont Paper, 84, 48p.
- Katholiek onderwijs Vlaanderen. (2016). *Katholieke Dialoogschool: 'Eigentijds Tegen draads'*, Verslag van congresdag op 2 juni 2016.
- Vansteenkiste, M. & Soenens, M. (2015). *Vitamines voor groei. De ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*, Leuven: Acco.

AANBEVOLEN LITERATUUR

- Hoe riskant is de eenzame terrorist? De Standaard, 15 juni 2016.
- Ze spreken amper Arabisch en kennen hooguit een handvol Korancitaten - De Standaard, 4 februari 2017.



BOUNCE

Veerkracht en dialoog als (vroeg)preventief antwoord op gewelddadige radicalisering

Ellen GOOVAERTS

*Met **BOUNCE** bieden we een antwoord op de vraag: ‘Hoe maak je jongeren en hun omgeving veerkrachtiger?’ Veerkracht is het vermogen om ‘op te veren’ wanneer men geconfronteerd wordt met uitdagende situaties of tegenspoed. Het is leren van gebeurtenissen, en op een positieve, sterke en respectvolle manier omgaan met moeilijke situaties. Of met de woorden van een jongere:*

*“Veerkracht is zoals veren van een auto. Autoveren moeten goed genoeg veren om alle putten en hobbels op de weg te kunnen ‘overleven’, om heelhuids op de bestemming aan te komen. Zo is het ook in het leven; onze veerkracht dient goed genoeg te zijn om de uitdagingen, moeilijkheden en conflicten te kunnen overleven en onze toekomst te bereiken.” (deelnemer **BOUNCE** ^{young}, jongere)*

Onze kijk op radicalisering, hoe we jongeren veerkrachtiger maken en hoe we hun omgeving meenemen in dit proces, lees je hieronder. Op het einde van het artikel geven we enkele tips en handvatten mee over hoe je met jongeren in dialoog kan gaan.

Radicaal zijn: een gevaar?

Radicalisering is reeds geruime tijd hot topic in onze samenleving. Volgende vragen komen telkens opnieuw naar boven: Wat is radicalisering? Hoe en waarom radicaliseert iemand? Hoe ga je om met jongeren van wie je vermoedt dat ze aan het radicaliseren zijn? Het onderscheid tussen radicaal zijn en gewelddadige radicalisering wordt daarbij niet of amper gemaakt.

Nochtans is radicaal zijn of een radicale mening hebben op zich een goede zaak. Iemand met een radicale mening staat kritisch tegenover de huidige manier van samenleven en wil bepaalde politieke, economische, religieuze, sociale... zaken grondig veranderen. Hij biedt tegengewicht, maar staat daarbij wel open voor dialoog en nuance en kan in gesprek gaan met de ander die zijn mening niet deelt. Pas wanneer iemand zijn overtuigingen met geweld gaat afdwingen, zonder enige ruimte voor dialoog, is er sprake van gewelddadige radicalisering.

Radicaal zijn is bovendien een onderdeel van ieders groei en ontwikkeling. Het is eigen aan jonge mensen om de wereld in vraag te stellen. Ze zijn op zoek naar wie ze zijn, en hebben complexe vragen.

Denk maar eens terug aan je eigen adolescentie, aan leeftijdsgenoten die je toen kende of aan adolescenten uit je onmiddellijke omgeving. Hoe ontwikkelde jouw en hun identiteit zich? Hoe ‘radicaal’ was je of waren de anderen om je heen in die tijd? Welke positieve elementen uit die periode kun je of kunnen anderen uit die ervaringen halen? Wat kan je hiervan leren wanneer je naar jongeren kijkt?

De samenleving biedt echter niet altijd een antwoord op deze com-

plexe vragen waar adolescenten mee worstelen. Veel jongeren geven aan het gevoel te hebben dat ze de trein missen, benadeeld worden, verloren lopen in de veelheid aan informatie,... Als zo'n jongere iemand ontmoet die eenvoudige antwoorden kan bieden, die hen het gevoel geeft erbij te horen, kan dit een uitweg en veiligheid bieden.

Hierboven staan enkele risicofactoren opgesomd die een rol zouden kunnen spelen in de voedingsbodem van een radicaliseringsproces. Dit proces is echter ingewikkeld en kent een multifactoriële oorzaak¹. Uit onderzoek² blijkt dat jongeren die weerbaar en veerkrachtig zijn, hiertegen beter gewapend zijn.

BOUNCE ^{young}, veerkrachtraining

Met **BOUNCE** ^{young} bieden we een antwoord op de vraag ‘hoe maak je jongeren veerkrachtiger?’. Tijdens deze training gaan we met jongeren op zoek naar wie ze zijn, welke talenten ze bezitten, wat ze belangrijk vinden, waar ze voor willen vechten, naar wie ze opkijken.... We dagen hen uit om een mening te hebben, deze te geven en te beargumenteren in groep. We keuren hun mening niet af, zelfs niet als ze radicaal is, maar we vragen hen wel hoe ze tot die mening zijn gekomen. En we vragen daarbij door.... We maken hen bewust van hun kijk, leren hen omgaan met verschillende meningen en leren hen kritisch te zijn. Op die manier maken we hen veerkrachtiger en werken we (vroeg) preventief ten aanzien van gewelddadige radicalisering.

BOUNCE ^{young} is een programma voor jongeren van 12 tot 18 jaar oud. In tien actieve groepstrainingen trainen en versterken de jongeren de verschillende aspecten van hun veerkracht: zelfkennis en

BOUNCE is een preventief programma dat werd ontwikkeld om gewelddadige radicalisering in een vroeg stadium te voorkomen. BOUNCE bestaat uit drie tools, die onderling met elkaar verbonden zijn en elkaar aanvullen.

BOUNCE ^{young} is een trainingstool om aan de slag te gaan met jongeren; BOUNCE ^{along} is een bewustmakingstool voor ouders en begeleiders en BOUNCE ^{up} is een train-de-trainer voor begeleiders en hulpverleners. Iedere tool kan ingezet worden binnen zowel onderwijs, jeugdwerk als welzijn.

In dit artikel worden tips uit de tool 'BOUNCE ^{along}', een bewustmakingstool voor ouders en begeleiders, aangehaald. BOUNCE ^{along} behandelt vijf thema's: (1) een positief standpunt, (2) veerkracht versterken, (3) veerkrachtige relaties en communicatie, (4) bezorgdheden en uitdagende situaties en (5) informatie en invloed.

BOUNCE ^{up} is een train de trainer - tool voor eerstelijns werkers. Deze tool onderricht hen in het werken met BOUNCE ^{young} en BOUNCE ^{along}.

BOUNCE is het resultaat van een twee jaar lange samenwerking tussen Arktos en FOD Binnenlandse Zaken Unit R en werd mogelijk gemaakt dankzij de financiële steun van de Europese Unie.

Meer info over BOUNCE: www.BOUNCE-resilience-tools.eu en www.arktos.be/BOUNCE

zelfbewustzijn, sociale vaardigheden, interactie met anderen, zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen, eigen keuzes maken en ervoor gaan, omgaan met allerlei situaties.

Wanneer een BOUNCE ^{young} opgezet wordt, worden de ouders en betrokken begeleiders (leerkrachten, begeleiders, jeugdwerkers, welzijnswerkers,...) altijd geïnformeerd over de inhoud en de doelen van de trainingssessies. Dit kan op verschillende manieren: via flyers, via persoonlijk contact met de trainer of via een infosessie. Ouders en begeleiders kunnen ook op een dieper niveau betrokken worden via een BOUNCE ^{along}.

BOUNCE ^{along}, bewustmakingstool

Met **BOUNCE** ^{along} reiken we ouders en begeleiders³ een tool aan om op een positieve, constructieve manier met jongeren in interactie te gaan en om bewust te worden van de eigen rol in de preventie van gewelddadige radicalisering.

We organiseren, bijvoorbeeld, een workshop voor ouders en jeugdwerkers waarin ze bewust worden gemaakt van het positieve perspectief op jongeren en op het omgaan met zorgen en uitdagende situaties.

BOUNCE ^{along} behelst 5 thema's die zowel in een aparte sessie, als in een gezamenlijke sessie aangeboden kunnen worden.

Tijdens het thema 'een positief perspectief' dagen we ouders en begeleiders uit om hun manier van kijken onder de loep te nemen. Aan de hand van een associatieoefening staan we stil bij de betekenis van woorden en hun verschillende associaties. De interactie hierover verhoogt het bewustzijn van hoe we naar termen kijken. Daarnaast gaan we aan de hand van een conflictsituatie op zoek naar de bedoelingen, idealen, context en gevoelens achter (negatief) gedrag. We verbreden het perspectief om naar de situatie te kijken en worden ons bewust van de aspecten binnen een conflictsituatie

waarop we geneigd zijn ons te richten. Op die manier stimuleren we een open visie en interactie.

Tijdens het thema 'versterking van veerkracht' zoeken we samen met ouders en begeleiders hoe ze een rol kunnen spelen bij het versterken van de veerkracht van jongeren. We laten hen kennismaken met enkele oefeningen uit BOUNCE ^{young}, en bekijken op welke manier ze hun jongere(n) kunnen ondersteunen.

Het thema 'veerkrachtige relaties en communicatie' biedt tips aan ouders en begeleiders om veerkrachtige relaties en communicatie aan te gaan. Aan de hand van een persoonlijke ervaring of een beschrijving van een uitdagende situatie bekijken we waarop we elkaar en jongeren op een positieve manier kunnen benaderen.

Tijdens het thema 'zorgen en uitdagende situaties' ondersteunen we ouders en begeleiders in het omgaan met hun zorgen en uitdagende situaties. We bespreken een voorbeeldsituatie en komen tot tips en manieren om te reageren op een situatie.

Tot slot versterken we, tijdens het thema 'informatie en ondersteuning' ouders en begeleiders in het zoeken van informatie en het uitbouwen van een netwerk in het kader van preventie van gewelddadige radicalisering. We gaan samen op zoek naar bronnen voor informatie en ondersteuning vanuit een situatie. We bieden geen 'juiste' antwoorden. Elke situatie is immers verschillend en heeft nood aan een aanpak op maat.

Door ouders en begeleiders samen te brengen rond een thema, leren ze elkaar kennen, delen ze ervaringen, wisselen ze tips uit,... en wordt een netwerk gecreëerd waarbinnen ze ondersteuning kunnen vinden.

"Het belangrijkste van de avond is de idee dat iedereen veerkrachtig is/ kan zijn. Iedereen heeft dit in zich, we moeten daarvan uitgaan. Bij sommige jongeren staat de veer erg onder druk, maar ook bij hen is het een veer die we moeten versterken."
(deelnemer BOUNCE ^{along}, ouder)

BOUNCE ^{along} is de voorbije twee jaar 42 keer georganiseerd in Vlaanderen. De tool kent enkele sterke punten: de confrontatie met de eigen (soms onbewuste negatieve) kijk op radicalisering, het groepsproces, de positieve aanpak en het praten met jongeren over moeilijke thema's op een constructieve manier⁴.

Dit laatste bleek ook vaak het meest uitdagend: de dialoog aangaan en blijven behouden met jongeren. We gaan hier dan ook verder op in.

Dialoog aangaan en blijven behouden met jongeren

We moeten onszelf, als begeleider en/of ouder, soms overwinnen om een moeilijk gesprek te voeren. Onze eigen gedachten maken ons namelijk onzeker: hebben we wel genoeg kennis? Is het onderwerp niet te gevoelig? Ben ik wel de juiste persoon om hier iets over te vragen? Deze gedachten houden ons tegen om in gesprek te gaan met jongeren. Hoe kunnen we toch die stap zetten, zodat we ook op die manier aan jongeren het belang van dialoog leren?

Positieve kijk

Binnen **Arktos** en binnen **BOUNCE** vertrekken we vanuit het geloof in de kracht van elke persoon. We geloven dat iedereen geboren is met talenten en kwaliteiten. We zien de kracht van elkeen; van onszelf, de jongeren en hun omgeving, en we bouwen daarop voort.

We vertrekken bij het zoeken naar antwoorden op onze vragen graag vanuit de vraag 'wat werkt?'. Zo werd tijdens een vergadering met leerkrachten en ouders op een school gevraagd om de volgende vraag te beantwoorden: 'Hebt u een voorbeeld van een geval waarin de school een moeilijke situatie met betrekking tot uw kind op een goede manier aanpakte?'. Deze vraag maakt het mogelijk de sterke elementen te vinden die behouden of zelfs versterkt moeten worden in de toekomst. Deze vraagstelling wil echter niet zeggen dat we problemen of negatieve gevoelens moeten negeren. Onze primaire focus is wel het werken rond positieve elementen en het versterken ervan.

Jongere = volwaardige persoon

Vanuit deze positieve kijk benaderen we elke jongere als een volwaardige persoon. We wijzen jongeren niet af om wat ze zeggen. Integendeel, we nemen hen serieus, we luisteren naar hen en we vragen hen hun mening te beargumenteren. Op die manier krijgen we een beeld van hun achterliggende drijfveren, waarden en idealen. Deze vormen immers het referentiepunt waarmee ze zaken benaderen. Ook als begeleider communiceren we eerlijk, transparant en respectvol.

Zo kan een begeleider praten met een jongere over een frustratie. De begeleider kan verwijzen naar zijn eigen ervaring van zich gefrustreerd voelen in zijn jeugd, en kan dit in verband brengen met de frustratie van de jongere, zonder hierbij zijn eigen ervaring en emoties van dat moment centraal te plaatsen.

We zijn er ons van bewust dat we vaak een ander referentiepunt hebben en gaan hierover in dialoog met de jongeren. Tegelijkertijd geven we aan jongeren mee dat we niet allen dezelfde mening moeten hebben; dissensus is juist eigen aan en de kracht van een democratische samenleving.

Volg het ritme van de jongere

We volgen het ritme van de jongeren, ook in communicatie. Om over attitudes en waarden te praten, is er vertrouwen en een goede relatie nodig. We investeren dan ook in regelmatige, positieve contacten met jongeren. We tonen belangstelling en waardering voor de jongeren en de manier waarop ze hun leven leiden. Zo bouwen we een relatie met hen op en versterken we deze. Hierdoor komt er meer ruimte voor dialoog, ook wanneer situaties uitdagender zijn.

Zo zal de begeleider voor een sessie begint, een kort praatje maken met de jongere(n). De begeleider toont belangstelling voor de andere activiteiten en interesses van de jongeren, en voor hun leven. Ook binnen de training **BOUNCE** ^{young} is er een opbouw in de communicatie en interactie. In de eerste sessies wordt er meer gesproken over interesses, het dagelijks leven en dergelijke. Na een paar sessies zal er meer interactie en openheid zijn over emoties, meningen, identiteit, banden, waarden, idealen,....

Jongere = (mee) eigenaar van de training

We zoeken actief naar gelegenheden waar jongeren hun mening kunnen zeggen, oplossingen kunnen vinden, keuzes kunnen maken en zich gehoord kunnen voelen. We laten hen deelnemen en beslissingen nemen in allerlei situaties.

We laten jongeren dan ook deelnemen bij het opmaken van regels en afspraken. Op die manier voelen ze zich er meer verbonden mee en zullen ze zich waarschijnlijk spontaan meer aan deze regels en afspraken houden. Meer nog, ze zullen zelfs anderen corrigeren die dat niet doen. Daarnaast laten we hen experimenteren met de keuzes die zij maken, en laten hen af en toe zelfs falen. Ook dat laatste versterkt immers hun veerkracht. Samen met de jongere zetten we de faalervaring om in een leerervaring.

Diversiteit als leerkans

We dagen jongeren uit om verschillende mensen, culturen,... te leren kennen en maken hen bewust van stereotypen en vooroordelen. We laten hen onder meer foto's zien van dezelfde mensen maar die iets aan hun uiterlijk veranderd hebben, waardoor ze een andere persoon lijken. En we laten hen bij elke foto vertellen hoe ze denken dat die mensen zijn. Op die manier worden ze bewust van hun vooroordelen op basis van uiterlijk.

Veiligheid = de basis

Tijdens alle momenten hebben we oog voor de fysieke en mentale veiligheid van de jongeren. We zijn ons bewust dat een situatie onveilig kan aanvoelen voor een jongere (bijvoorbeeld als hij/ zij moet spreken in de groep over een gevoelig onderwerp). Dit gesprek voeren op een individueel moment kan dan meer aangewezen zijn.

Concrete tips

Geloof als begeleider in je eigen kracht

Om de drempel te overwinnen en ten allen tijde de dialoog met de jongeren aan te gaan, moet je geloof hebben in de kracht van de jongeren, maar ook in je eigen kracht. Vertrouw op de impact van je eigen boodschappen en gedrag.

Wees je bewust van je eigen vooroordelen, referentiekader, angsten..., maar laat dit niet in de weg staan om zaken te bevragen. Enkel door het te bevragen, kan je te weten komen of de invulling van het gedrag of de uitspraak die we (onbewust) zelf maken, klopt met de werkelijkheid. De persoonlijke situatie en leefomstandigheden van jongeren en hun ouders kunnen erg verschillen van je eigen leefomstandigheden. Hun meningen over onderwerpen zullen waarschijnlijk ook verschillen. Het is dan ook een uitdaging voor iedereen om niet het eigen persoonlijke referentiekader als de enige waarheid te beschouwen. Het is ook belangrijk om de verschillende gezichtspunten en de verschillen in mening die daarmee gepaard gaan, te erkennen en te waarderen.

Een 'samen' verhaal

In sommige gevallen is er terecht een zorg dat jongeren risico lopen om (gewelddadig) te radicaliseren. Zorgen maken over jongeren is een teken dat we geven om het welzijn van de jongere. Ga ook in deze gevallen de dialoog niet uit de weg, en roep waar nodig hulp

in van ondersteunende netwerken: je collega's, het Netwerk van Islamexperten, de theologische infolijn, de opvoedingslijn,....

“Het BOUNCE verhaal is een ‘samen verhaal’. Het is iets dat we samen met iedereen moeten doen. We kunnen het niet alleen, om veerkrachtig te zijn hebben we nood aan een netwerk.” (deelnemer BOUNCE ^{along}, leerkracht)

Kort en krachtig

Kortom: wees nieuwsgierig, maar niet veroordelend. Vertrouw op de kracht van elkeen en maak, daar waar nodig, gebruik van het netwerk!

Ellen GOOVAERTS

Stafmedewerker Arktos vzw

Arktos is een Vlaams expertisecentrum voor kinderen en jongeren van 6 tot 25 jaar voor wie de aansluiting op school, werk en samenleving minder evident blijkt. Toch zien we een kracht in elk van hen. We verbinden hen met zichzelf en hun omgeving, en we versterken hen in hun talenten en vaardigheden, in alle mogelijke levensdomeinen. Daarnaast ondersteunen we ouders, scholen, partner en overheden bij het omkaderen van deze kinderen en jongeren. Ook in het beleid laten we ons kritisch optimisme horen waar nodig of gewenst.

NOTEN

- 1 Euer, K. ea (2013). STRESAVIORA Research Report (www.bounce-resilience-tools.eu/nl/downloads)
- 2 Euer, K. ea (2013). STRESAVIORA Research Report (www.bounce-resilience-tools.eu/nl/downloads)
- 3 Onder ‘begeleider’ verstaan we een welzijnswerker, een leerkracht, een jeugdwerker, een trainer,....
- 4 Marion, A., Goovaerts, E., (2016). Bounce resilience tools. Impact - Evaluation Toolkit. (www.impacteurope.eu)



Radicaal voor jongeren

De impact van het (de)radicaliseringsbeleid op jongeren en jeugdwelzijnswerk

Nina HENKENS

Sinds het ontstaan van het fenomeen van de Syriëstrijders en de IS-aanslagen in Europa werd in België een breed en intensief deradicaliserings- en antiterreurbeleid opgezet. Dit beleid beperkt zich niet tot repressieve maatregelen. Ook het jeugdwerk en het onderwijs worden ingezet om radicalisering bij moslimjongeren tegen te gaan. Volgens Uit De Marge, steunpunt voor jeugdwerk en jeugdbeleid voor kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties, is dit beleid gebaseerd op enge veronderstellingen en gekleurde analyses. Als gevolg wordt de handelingsruimte van jeugdwerkers en de mentale en fysieke ontwikkelingsruimte van jongeren kleiner - zo blijkt uit de praktijk. 'Positieve identiteitsontwikkeling' wordt vaak naar voor geschoven als de oplossing voor dit probleem, maar is dweilen met de kraan open als het jeugdwerk er niet in slaagt de maatschappij een spiegel voor te houden. Een jeugdwerkpraktijk die in de eerste plaats gebaseerd is op de pedagogische noden van jongeren en een antiracistische houding blijken noodzakelijk om het hoofd te bieden aan de druk waar jeugdwerkers en jongeren onder gebukt gaan.

Dit artikel is een neerslag van een lezing die gegeven werd door Nina Henkens en Pascal Debryne op de Welwijs studiedag "Radicaal Integraal. Emanciperend werken aan radicalisering in onderwijs en welzijn" op 4 oktober 2016.

Radicalisering - what's in a name?

Radicalisering is een begrip dat door sociale wetenschappers een 'empty signifier' wordt genoemd. Het is wetenschappelijk omstreden, maar politiek erg krachtig. Er is geen éénduidige wetenschappelijke definitie en het kan dus niet gemeten worden. In de praktijk zien we dat het begrip voortdurend in onderhandeling is. Wanneer zijn jongeren radicaal? De invulling hangt vaak af van het referentiekader van de betreffende ouder, leerkracht, jeugdwerker of politieagent. In de praktijk probeert men radicalisering af te meten aan een aantal gedragskenmerken die een voorspeller zouden zijn voor het deelnemen aan terroristische activiteiten. Zo heeft de gemeente Ninove een onlinemeldpunt radicalisering opgezet waar bepaalde gedragskenmerken afgevlakt kunnen worden en verschenen de 'radicaliseringslijstjes' van een aantal scholen al in de krant¹.

'Radicalisering' werd als term geïntroduceerd in de sociale wetenschappen door de Nederlandse veiligheidsdienst AIVD. Dit gebeurde na 9/11. Vóór de aanslagen op de Twin Towers werd terrorisme vooral verklaard vanuit contextuele analyses. Omgevingsfactoren (oorlog, ongelijkheid, uitsluiting, conflicten, ...) waren voldoende om de motieven van aanslagplegers te verklaren. Na 9/11 werd terrorisme meer en meer verklaard vanuit een psychologisch en individueel perspectief. Veel vaker wordt er nu gekeken naar de persoonlijke kenmerken en trajecten van terroristen: hun opvoeding en levenspad, en vooral; welke ideologie heeft hen aangezet tot het plegen van terroristische daden? Voor dat laatste wordt na 9/11 nadrukkelijk gewezen in de richting van de islam (en bepaalde stromingen zoals het salafisme en het wahabisme). Zowel in de we-

tenschappelijke literatuur als in het publieke debat tekenen deze twee stromingen (contextuele versus ideologische/individualistische stroming) zich steeds duidelijker af. Het is vooral die laatste benadering die het deradicaliseringsbeleid in België en de rest van Europa sterk beïnvloedt.

Daarbij is het belangrijk om op te merken dat jongeren van nature 'radicaal' zijn. De puberteit is de fase waarin grenzen worden afgetaast en jongeren hun plaats zoeken in de samenleving. 'Wie ben ik? Hoe positioneer ik mij tegenover het gezag, waar plaats ik mij in de sociale spanningsvelden?' Het zijn vragen die naar boven komen tijdens de puberteit en adolescentie. De prefrontale cortex, het gedeelte van de hersenen dat onder andere dient voor sociaal gedrag en impulsbeheersing, is nog volop in ontwikkeling, en is pas helemaal ontwikkeld rond de leeftijd van 25 jaar. Gevolg: 'pubergedrag'. Het huidige klimaat zorgt ervoor dat pubergedrag van moslimjongeren sneller als 'radicaal' en 'problematisch' gecategoriseerd wordt. Langs de andere kant weten sommige jongeren heel goed welk gedrag tegenwoordig volwassenen de stuipen op het lijf jaagt en aandacht oplevert... Het onderscheid tussen rebellie verpakt als radicalisering, pubergedrag en religieus fanatisme is soms moeilijk te maken maar wel cruciaal.

Geen Syriëstrijders zonder Syrië

Verschillende wetenschappers hebben hier scherpe kritiek op geleverd. Arun Kundnani, politiek wetenschapper uit Groot-Brittannië, expliciteert een aantal verborgen gebreken van het begrip radicalisering:

- Het overbenadrukt het individuele en het religieuze aspect van motieven voor terrorisme.
- Het veronderstelt dat islamitische religieuze ideologieën de druppels zijn die de emmers van gefrustreerde mensen laten overlopen en hen aanzetten tot terroristische daden.
- Het veronderstelt dat islamitisch geïnspireerd geweld inherent verschillend is van andere vormen van geweld.
- Het begrip gaat voorbij aan het feit dat terrorisme politiek gemotiveerd geweld is en dus relationeel: het werkt volgens het principe actie en reactie. ('It's not terrorism when we do it!')

Hoewel Kundnani het erg scherp stelt, kunnen we de link maken met ons deradicaliseringsbeleid. De interventies via school, jeugdwerk en sociaal werk zijn erop gericht individuen te ondersteunen in de psychologische en religieuze trajecten die zij al dan niet zouden kunnen afleggen naar het plegen van terroristische daden. Macrofactoren zoals maatschappelijke uitsluiting, racisme en geopolitiek (o.a. de betrokkenheid van België bij oorlogsinterventies in het Midden-Oosten) worden weinig tot niet aangepakt in het deradicaliseringsbeleid.

Welk deradicaliseringsbeleid?

Het deradicaliseringsbeleid in België is erg versnipperd omdat zowel de lokale, Vlaamse en federale bestuursniveaus hier bevoegdheden in opnemen. We doen een poging om de belangrijkste beleidslijnen te schetsen die een invloed hebben op jongeren en het jeugdwerk:

- Nieuwe subsidielijnen voor jeugdwerkprojecten die als doelstelling hebben 'positieve identiteitsontwikkeling ter preventie van gewelddadige radicalisering'².
- De aanstelling van lokale radicaliseringsambtenaren in verschillende steden en gemeenten.
- Het subsidiëren van trajectbegeleiding en hulpverlening voor jongeren en gezinnen met 'deradicaliseringsmiddelen' in verschillende steden en gemeenten.
- Parlementaire initiatieven om het beroepsgeheim van hulpverleners te versoepelen.
- Het opstarten van Lokale Integrale Veiligheidscellen (LIVC)³ en de verschillende oproepen naar jeugdwerkers om deel te nemen aan deze overlegplatformen, o.a. door de Minister van Jeugd.
- Het militariseren en repressiever worden van bepaalde lokale politiekorpsen, zoals bijvoorbeeld in Antwerpen of de Brusselse Kanaalzone.
- Het ontwikkelen van een deradicaliseringsbeleid door de verschillende Vlaamse onderwijskoepels.

Buiten het nemen van concrete maatregelen mogen we ook het effect van uitspraken van beleidsmakers in de media niet onderschatten; bijvoorbeeld de oproep van het Gemeenschapsonderwijs aan leerkrachten om een 'alternatief discours' aan te bieden. Ook het OCAD stelde leerkrachten voor hun verantwoordelijkheid ('Radicalisering in de kiem smoren voor die ontaardt in gewelddadig extremisme - 'De leerkracht wordt terreurspotter'). Verschillende jeugdwerkers en onderwijzers van personen die betrokken waren bij aanslagen of vertrokken waren naar Syrië werden achteraf door de pers opgezocht met de vraag waarom zij dit niet hadden kunnen voorkomen. Bij de herziening van het Plan R (Actieplan Radicalisme⁴) vorig jaar werd aangekondigd dat 'leerkrachten en jeugdwerkers worden ingeschakeld om radicalisering te bestrijden.' Het is duidelijk dat het deradicaliseringsbeleid zorgt voor een vermenigvuldiging van het veiligheidsbeleid en welzijnsbeleid. De vraag wat

dan juist preventief beleid is, en wat er dan net voorkomen moet worden, wordt veel moeilijker te beantwoorden.

Effecten van het deradicaliseringsbeleid: minder mentale en fysieke ruimte voor jongeren, een kleiner handelingskader voor jeugdwerkers

In gesprekken met jongeren en jeugdwerkers, tijdens interviews, vormingen en projectmomenten, weerklinken de echo's van maatschappelijke polarisatie en deradicaliseringsbeleid. Het probleem lijkt prominenter in de grootsteden (Antwerpen, Brussel) maar vindt ook stilaan zijn weg naar de rest van Vlaanderen.

Zowel in het dagelijks leven als in de werking wordt de mentale en fysieke ruimte van moslimjongeren in de grootsteden ingeperkt door het antiterreur- en deradicaliseringsbeleid dat hand in hand gaat met etnische profilering. Dat moslimjongeren heel vaak potentiële verdachten zijn maken de pijnlijke verhalen uit onze werkingen duidelijk. Veel jeugdwerkers met een moslimachtergrond maken dezelfde kwetsende en vernederende behandelingen mee. De afgelopen jaren werden moslimjongeren - en jeugdwerkers uit onze werkingen staande gehouden tijdens activiteiten, opgepakt toen ze vlyerden voor hun organisatie, geweigerd op werkgerelateerde vluchten, verdacht van ronselen tijdens vindplaatsgericht werk, uit de klas gehaald omdat ze een hoofddoek droegen, onder schot gehouden omdat ze voldeden aan het signalement van een 'terrorist', etc. Indirect horen we ook meer verhalen over islamofobie en racistische beledigingen naar jongeren en, jammer genoeg, ook naar kinderen.

"Toen ik ging zwemmen met de tieners riep een omstaander naar hen dat ze ISIS-kinderen waren"
(S, jeugdwerker uit Antwerpen)

De ervaringen uit eerste en tweede hand en het (de)radicaliseringsdiscours dat op sommige momenten erg hevig is, zorgt ervoor dat jeugdwerkers soms onzeker zijn over werken met moslimjongeren. Soms denken ze dat ze bepaalde gesprekken niet kunnen voeren of niet in staat zijn om te werken rond bepaalde onderwerpen omdat ze zelf geen moslim zijn of niet genoeg kennis hebben van de islamitische wetteksten. Bepaalde uitspraken of gedrag van moslimjongeren worden door jeugdwerkers te snel gelinkt aan de islam (en dus aan mogelijke radicalisering) waardoor de reactie er een is van wantrouwen en verontrusting (handelingsdrang of handelingsverlegenheid) in plaats van een pedagogische reflex. Uit De Marge pleit er dan ook voor om, los van de religieuze achtergrond van jongeren, altijd in de eerste plaats op zoek te gaan naar pedagogische vragen en antwoorden⁵. Denk aan bv. de nood aan positieve erkenning, experimenteer-ruimte en duidelijke grenzen.

Het bespreken van bepaalde gebeurtenissen (aanslagen) in de klas of de jeugdwerking is iets dat veel jeugdwerkers en leerkrachten moeilijk vinden. Het te midden van de eigen emoties en verwarring ook omgaan met de meningen van jongeren vereist veel reflectie. Open en constructieve gesprekstechnieken zijn gelukkig wel iets waar leerkrachten en jeugdwerkers in kunnen oefenen maar sommige zaken - zoals het vertrek naar Syrië van mensen uit de gemeenschap of bepaalde vragen die jongeren hebben - zijn nog erg moeilijk te bespreken en worden meer en meer taboe. Jeugdwerkers worden door jongeren zeker niet altijd als vertrouwenspersonen beschouwd als ze het gevoel hebben dat het onderwerp te gevoelig is of het risico inhoudt op een of andere manier gesignaleerd te wor-

den. Plaatsen waar jongeren op een veilige manier dingen kunnen bespreken en moeilijke vragen kunnen stellen aan competente en betrouwbare volwassenen verdwijnen. Gelukkig zien we dat jeugdwerkingen en zelforganisaties net daarin weer gaan investeren, zoals bij de Meeting Spaces van MSC Ahlan in Antwerpen.

Ook is er soms onduidelijkheid over het omgaan met vertrouwelijke informatie en zien we dat hier en daar de discretieplicht niet nageleefd wordt onder druk van lokale besturen en politiek. Gevolg, op sommige plaatsen nog meer wantrouwen in het jeugdwerk.

Veel jeugdwerkers weten niet hoe ze moeten omgaan met de verhalen van jongeren over het racisme en de uitsluiting die zij meemaken. Niet alleen wordt veel racisme genormaliseerd en geïnternaliseerd ('Het zal toch nooit veranderen' of 'Ik hoor dat zelfs al niet meer'), het reageren op racistische incidenten en de rapportage van discriminatie mist in Vlaanderen nog steeds een institutioneel kader, en het is een opdracht voor het jeugdwerkerswerk om de krachten te bundelen met organisaties als Unia en het Kinderrechtencommissariaat. Met deze partners werkt Uit De Marge regelmatig samen om te zien hoe we de klachtenprocedures - met de hulp van jeugdwerkers - zo laagdrempelig mogelijk kunnen maken voor kinderen en jongeren, en vooral voor die in kwetsbare situaties. Verder worden jeugdwerkers gevormd om ook gepast te reageren op racisme tegen en onder kinderen. Werk van de Kinderrechtencoalitie en psychologe Birsan Taspinar toonde al aan hoe schadelijk racisme is voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren.⁶

Hoewel er wetgeving en meldpunten zijn om discriminatie te melden mist België volgens het Comité voor de Rechten van het Kind een uitgebreide strategie die alle vormen van discriminatie aanpakt. Vijftien jaar geleden engageerde België zich op de Wereldconferentie tegen Racisme in Durban om een nationaal actieplan tegen racisme te ontwikkelen. Het is er tot op heden niet en de aanvallen van politieke verantwoordelijken op hun eigen anti-discriminatie-instituten beloven weinig goeds voor de toekomst. Het is ook opmerkelijk dat hoewel het 'actieplan ter preventie van radicaliseringsprocessen die kunnen leiden tot extremisme en terrorisme' van de Vlaamse Regering vermeldt dat maatregelen enkel zinvol zijn als er tegelijkertijd wordt gewerkt aan een strenge veroordeling en aanpak van o.a. racisme en discriminatie- hier verder geen enkele actie aan gelinkt wordt of budget voor wordt vrijgemaakt.

Samengevat zorgen de maatschappelijke polarisering en het deradicaliseringsbeleid ervoor dat het werk van jeugdwerkers moeilijker wordt. Het is belangrijk dat zij hierin genoeg ondersteund worden via coaching, vorming, intervisie ... Ondersteuning waar als gevolg van besparingen en een groeiende werkdruk steeds minder tijd voor is op sommige plaatsen.

Positieve identiteitsontwikkeling: mag het iets meer zijn?

Het preventief jeugdwerk tegen radicalisering wordt vaak benoemd onder de noemer 'positieve identiteitsontwikkeling'. Zowel jongeren als jeugdwerkers houden er niet van om gelinkt te worden aan het begrip radicalisering en verkiezen deze term. Ook de overheid hanteert de term in projectoproepen, maar vermeldt erbij dat het gaat over preventie van gewelddadige radicalisering.

Er is geen vaste omschrijving van 'positieve identiteitsontwikkeling'. In de praktijk zien we dat het begrip heel verschillend wordt ingevuld in verschillende organisaties, afhankelijk van hun geschiedenis, doelgroep, lokale omstandigheden. We zien jeugdwerkers die

circusmethodieken gebruiken, anderen proberen via film aan positieve beeldvorming te doen, nog anderen kiezen ervoor om jongeren vorming te geven rond islam ... De projecten hebben gemeenschappelijk dat ze jongeren via activiteiten succeservaringen willen bieden met zichzelf en anderen, ontmoetingen faciliteren tussen verschillende groepen, talenten aanboren ... Jongeren bouwen dus zelfvertrouwen op en krijgen de ruimte om al hun deelidentiteiten te ontwikkelen. Kortom, positieve identiteitsontwikkeling maakt deel uit van kwalitatief emancipatorisch jeugdwerk en biedt een antwoord op het hierboven beschreven gebrek aan mentale en fysieke ontwikkelingsruimte bij (moslim)jongeren. Het hoeft natuurlijk geen betoog dat deze praktijk al decennialang bestaat binnen het jeugdwerkerswerk, los van de doelstelling om radicalisering bij jongeren te voorkomen. Bovendien houdt 'positieve identiteitsontwikkeling ter preventie van gewelddadige radicalisering' een contradictie in terminis in: identiteitsontwikkeling ten dienste van een veiligheidsbeleid is een stigma. Het subject wordt hier immers al meteen weggezet als een potentiële jihadist; zijn of haar ontwikkeling staat niet ten dienste van persoonlijk geluk of ontwikkeling, maar wel ter preventie van een mogelijk gevaar.

En ook hier moeten we opletten dat we niet dweilen met de kraan open. Want hoeveel experimenteeruimte we jongeren ook bieden, hoeveel gesprekken we ook aangaan, hoeveel successen we ook boeken samen, als de jongeren het jeugdhuis uitstappen worden ze vaak geconfronteerd met een hele andere realiteit. Jongeren uit minderheden, en vooral moslimjongeren, krijgen bijna constant de boodschap dat hun (levensbeschouwelijke) identiteit problematisch is, potentieel gevaarlijk, niet te combineren met de westerse samenleving. Tegen de enorme maatschappelijke afkeuring is het jeugdwerkerswerk maar klein bier. Samen met de jongeren strategieën ontwikkelen hiertegen is dan ook noodzakelijk. Het jeugdwerkerswerk zal zo een kritische emancipatiemachine zijn voor jongeren uit de marge, in plaats van een verlenging van het veiligheidsapparaat.

Nina HENKENS

Stafmedewerker Uit De Marge vzw
Steunpunt Antwerpen
Junostraat 2 - 2600 Antwerpen

NOTEN

- 1 Zie <http://www.hln.be/regio/nieuws-uit-ninove/stad-voert-strijd-tegen-radicalisering-bij-jongeren-a2693613/>
- 2 Zie de reactie hier op van Uit De Marge: <http://www.mo.be/ opinie/deradicaliseringsbeleid-moet-radicaal-anders>
- 3 Het LIVC is een multidisciplinair lokaal overlegplatform waar informatie tussen de sociale diensten en preventiediensten van de stad, de stadsdiensten, de lokale politiezone en de Lokale Task Force (LTF) rond radicalisering gedeeld kan worden. De primaire functie van het LIVC is dus informatiedeling tussen lokale partners en doorstroming naar de hogere overheid (en vice versa). De burgemeester vormt hierbij de brug tussen de sociale diensten en veiligheidsactoren. De LIVC heeft als doel om Foreign Terrorist Fighters (FTF) op te volgen. Dat zijn personen die onderweg naar Syrië onderschept zijn, teruggekeerd zijn uit Syrië of over wie er ernstige aanwijzingen zijn dat ze zouden vertrekken. In de praktijk zien we dat op verschillende plaatsen de LIVC een plek is waar alle soorten bezorgdheden en signalen rond 'radicalisering' gebundeld worden.
- 4 https://www.besafe.be/sites/besafe.localhost/files/u18/brochure_radicalisme_nl.pdf
- 5 Zie ook de visietekst van vzw Motief hierover: 'De impact van het deradicaliseringsdebat op jongeren.' http://motief.org/phocadownload/pedagogischefocusradicalisering_motief.pdf
- 6 Zie "Het zal wel aan mij liggen... Omgaan met de effecten van discriminatie en racisme op kinderen" https://www.kinderrechtencoalitie.be/sites/default/files/wysiwyg/Kinderrechtenfora/kinderrechtenforum_nr_11_het_zal_wel_aan_mij_liggen_omgaan_met_de_effecten_van_discriminatie_en_racisme_op_kinderen.pdf

Schoolloopbanen met hindernissen

Wat kunnen we hieruit leren?

Mieke MEIRSSCHAUT, Geert MALFLIET en Sarah VERSLIJCKE

Scholen vragen zich af hoe kwetsbare leerlingen onderwijs kunnen krijgen op maat van hun onderwijsbehoeften en met optimale kansen om betrokken te leren. In een praktijkonderzoek brengen onderzoekers van de Arteveldehogeschool en de scholengemeenschap Edith Stein acht schoolloopbanen met hindernissen in beeld. We beluisteren telkens het perspectief van de leerling zelf, één van de ouders, een leerkracht en een leerlingbegeleider. We vinden bevestiging voor de krachtige rol die een leerkracht speelt in het succes van een schoolloopbaan. We stellen ook vast dat elke leerkracht hierbij moet ondersteund worden, o.a. door een kwaliteitsvolle leerlingbegeleiding. Voor kwetsbare leerlingen is er iemand nodig die de rode draad bewaakt, en zo de leerling helpt bij het nemen van de hindernissen in zijn schoolloopbaan.

Vroegtijdig schoolverlaten en het M-decreet: twee uitdagingen

Recente cijfers stellen dat net geen 12 procent van de Vlaamse jongeren de school vroegtijdig verlaat ("Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs", 2014). In de grote steden kan dat cijfer stijgen tot 25 procent. De uiteenlopende en vaak samenhangende risicofactoren die ongekwalificeerde uitstroom uitlokken zijn intussen voldoende gekend. Vroegtijdige schoolverlaters bevinden zich in een heel kwetsbare positie. Uit heel wat onderzoek (o.a. Lamote & Van Damme, 2011) blijkt dat zij gemiddeld een aanzienlijk hoger risico lopen op werkloosheid, onstabiel en slecht betaald werk, gezondheidsproblemen en een laag persoonlijk welbevinden. De verschillende overheden becijferen dan weer de hoge maatschappelijke en economische kost van dit fenomeen ("Conceptnota Samen tegen schooluitval", 2016).

Geen wonder dus dat zowel op Europees, Vlaams en lokaal niveau maatregelen worden genomen en plannen worden gesmeed om het probleem gericht aan te pakken. In Gent bijvoorbeeld resulteerde dit in het voorjaar van 2016 in een "Gents Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten". Het kabinet van de schepen van onderwijs formuleerde in overleg met het onderwijsveld negen am-

bitieuze doelstellingen en 30 acties, die zij samen met de lokale onderwijsactoren wil realiseren. De meeste Gentse scholen hebben een charter ondertekend om actief aan dit plan mee te werken.

Tegelijkertijd doen scholen sinds de aankondiging van het M-decreet (2014) extra inspanningen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften alle kansen te geven om te leren, in de eerste plaats in het gewoon onderwijs. Toch maken directies, leraren en opvoeders, vooral in het buitengewoon onderwijs en de B-stroom van het gewoon onderwijs, zich al geruime tijd zorgen over de mogelijke gevolgen van dit decreet en de bijhorende paradigmawisseling.

Samen op weg gaan met heel heterogene klasgroepen is deze scholen nochtans niet vreemd. In vaak moeilijke omstandigheden bie-

HOE VROEGER
MEN DE SCHOOL
VERLAAT,



HOE LATER MEN
ERGENS ANDERS
BINNENRAAKT



den zij onderwijs en vorming aan de meest kwetsbare jongeren uit onze samenleving. Voor deze leerlingen zoeken directies en leraren-teams dagelijks een passend antwoord op tal van moeilijkheden, zoals socio-economische achterstelling, schooltaalachterstand, leerproblemen en -beperkingen, onderbroken schoolloopbanen en een groter risico op problematisch spijbelen en ongekwalificeerde uitstroom. In de loop van de jaren hebben geëngageerde schoolteams al heel wat bruikbare expertise verworven om hun leerlingen stap voor stap opnieuw zelfvertrouwen te geven en een leerproces op gang te brengen dat perspectieven biedt op een diploma en/of doorstroming naar tertiair onderwijs of zinvol werk.

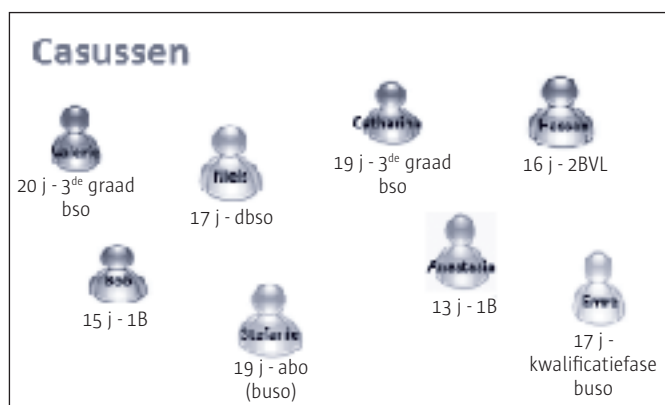
Toch blijven de uitdagingen groot. Dat bleek duidelijk toen vier scholen uit de scholengemeenschap (SG) Edith Stein Gent in mei 2014 heel uitdrukkelijk vroegen om rond dit thema de krachten te bundelen. Heel wat van hun zorgvragen bleken gemeenschappelijk te zijn. *Hoe kunnen we de leerlingen uit de B-stroom en uit het observatiejaar van opleidingsvorm 3, type 1 in het buitengewoon secundair onderwijs (buso) nog beter begeleiden? Zijn deze leerlingen correct georiënteerd en zo niet, hoe kunnen we hen zorgzaam heroriënteren? Is er een mogelijkheid om het 'type basisaanbod' (een nieuw type in het buso) samen met het gewoon onderwijs te organiseren? Welke expertise missen we nog binnen de eigen school? Hoe kunnen we methodieken en ervaringen onderling uitwisselen?*

Vergelijkbare vragen waren eerder al opgedoken in het overleg met basisscholen waarin de vraag naar een optimale, warme overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs structureel op de agenda staat. Ook de medewerkers van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) deelden voornoemde zorgen en zij waren eveneens vragende partij voor expertisedeling.

Onderzoek 'M-decreet: motiveren tot kwaliteitsvolle leertrajecten'

Voor een antwoord op bovenstaande vragen kan het uitwisselen van kennis, ervaringen en praktijkvoorbeelden duidelijk niet volstaan. Hiervoor is onderzoek nodig. De scholengemeenschap startte op 1 september 2014 samen met onderzoekers van de Arteveldehogeschool een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Volgende onderzoeksvragen lagen voor:

1. Hoe realiseren scholen kwaliteitsvolle leertrajecten voor leerlingen die naar het buitengewoon secundair onderwijs of de B-stroom worden doorverwezen?
2. Welke factoren bepalen de kwaliteit van een leertraject voor deze leerlingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs, in het licht van het M-decreet?



We onderzochten de successen en valkuilen in de schoolloopbanen met hindernissen van de volgende acht leerlingen:

Om een grondig zicht te krijgen op de factoren die de kwaliteit van de schoolloopbaan mee bepaald hebben, gingen we voor elke schoolloopbaan in gesprek met de leerling zelf, de ouders, een leerkracht en een leerlingbegeleider uit de huidige school. We maakten kennis met acht leerlingen, stuk voor stuk bijzondere meisjes en jongens met een complex verhaal, met kleine en grote talenten en kleine en grote problemen. Uit de verhalen blijkt dat zij naast sterke, fijne, positieve momenten ook vaak moeilijke en problematische situaties meegemaakt hebben.

Schoolloopbanen met hindernissen

Ter illustratie: de schoolloopbaan van **Stefanie (19 jaar)**

Haar schoolcarrière loopt op zijn einde. Stefanie is geboren in België. Ze spreekt op school voornamelijk Nederlands, maar thuis Turks. Haar vader spreekt vloeiend Nederlands. Haar moeder is geboren in Turkije. Ze begrijpt en spreekt weinig Nederlands. Vandaar dat haar vader het meeste contact heeft met de school.

Stefanie beleeft een leuke tijd tijdens het basisonderwijs. Ze heeft veel vriendinnen en een goede band met haar leerkrachten. Ze dubbelt het tweede leerjaar en maakt de overgang naar 1B (so) na haar vijfde leerjaar. Ze maakt op die manier de overstap samen met leeftijdsgenoten. In het eerste middelbaar loopt alles vlot, vanaf het tweede jaar gaat het minder, vooral door de grote invloed van medeleerlingen, zo zegt ze zelf. Spijbelen, weinig interesse tonen tijdens de lessen en mindere schoolprestaties zijn hiervan het gevolg. Na een testafname door het CLB in het beroepsvoorbereidend leerjaar wordt de overstap gemaakt naar het buitengewoon onderwijs. De test is volgens Stefanie geheel onaangekondigd, waardoor ze geen idee heeft van de mogelijke gevolgen. De overstap naar de school voor buitengewoon secundair onderwijs (buso) is niet gemakkelijk voor haar, vooral door haar onbekendheid met buitengewoon onderwijs. Omdat een andere studierichting meer aansluit bij haar interesse, verandert ze na één schooljaar al van school. Deze wissel duurt slechts één week. Stefanie komt op de nieuwe school namelijk terecht in een klas met enkel jongens, wat haar vader onaanvaardbaar vindt. Ze keert snel terug naar de vorige buso-school. Ondertussen is Stefanie wel tevreden op school.

De Alternerende Beroepsopleiding (ABO) die ze nu volgt, moet haar op weg helpen naar werk. Het combineren van studeren en werken is niet evident, maar zorgt volgens Stefanie wel voor een beter toekomstperspectief voor leerlingen uit het buso.

Vijf, zes, zeven tot acht keer veranderen van school is gebruikelijk in deze leertrajecten. Uit onze casussen leiden we af dat die overstappen cruciale, maar ook zeer kwetsbare momenten in een schoolloopbaan kunnen zijn. Het was voor deze jongeren vaak zeer moeilijk om mee te doen op school, om een plaatsje in de groep te vinden en om iets te leren. Zeker sinds het M-decreet (2014) doen scholen redelijke aanpassingen om in te spelen op wat een leerling nodig heeft. Het bleek echter niet eenvoudig om een zicht te krijgen op de **redelijke aanpassingen**¹ die in de loop van de schoolloopbaan ingevoerd werden om deze leerlingen te helpen. Het lijkt erop dat er weinig ondersteunende maatregelen zijn genomen. Het kan natuurlijk evengoed zijn dat deze maatregelen niet altijd werden geformaliseerd, dat zij nog niet of te weinig besproken werden met ouders en leerlingen of dat de betrokkenen zich dit niet herinneren. Verder onderzoek kan dit uitklaren.

Daarnaast stellen we vast dat bijna al deze leerlingen één tot drie jaar dubbelden in hun schoolloopbaan. Je kan je de vraag stellen of



een jaar **overzitten** ook als een redelijke aanpassing is ingezet, om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van een leerling. Welke andere maatregelen zijn er dan voorafgegaan aan het zittenblijven? Onderzoek trekt het effect van zittenblijven sterk in twijfel (voor een overzicht, zie Hattie, 2009, p. 180-182). Meer nog, follow-uponderzoek toont geen verschil tussen de prestaties van zittenblijvers en die van leerlingen die wel mochten overgaan (Shepard & Smith, in Hattie, 2009). Bovendien blijkt dat een jaar overzitten de kans verdubbelt dat een leerling de school niet zal afmaken (Foster, 1993, in Hattie, 2009).

Wanneer een schoolloopbaan goed verloopt, benoemen ouders en school in dit onderzoek vaak de **goede samenwerking**. Vertrouwen in de school, voelen dat het leerkrachtenteam het beste voorheeft met je kind en dat samen met de school waarmaken, goed en snel

geïnformeerd worden over wat er goed en fout loopt op school, telefoontjes en huisbezoeken,... zijn allemaal elementen die ouders waarderen. Heel wat onderzoek toonde al aan dat zowel ouders als kinderen beter worden van een goede samenwerking met de school (voor een overzicht: Mitchell, 2015, p 74-85).

“We betrekken er ook de ouders bij door op huisbezoek te gaan om o.a. uit te leggen hoe ons onderwijssysteem in elkaar zit.” (Leerlingbegeleidster, Bob, 15 jaar)

Dat die samenwerking niet vanzelfsprekend vlot verloopt, blijkt duidelijk. Ouders zijn soms moeilijk te betrekken door de eigen negatieve ervaringen met school, omdat ze zich niet bekwaam voelen om hun kind te begeleiden, of omdat ze de taal niet kennen. Soms groeien kinderen op in complexe thuissituaties en is het als school moeilijk om ouders tijdig te overtuigen van het belang van professionele ondersteuning van hun kind. Soms hebben ouders zoveel andere problemen thuis, dat ze geen ruimte of energie overhouden om zich te bekommeren om wat hun kind op school doet.

“Mijn thuiscontext heeft mijn schoolloopbaan moeilijk gemaakt.” (Catharina, 19 jaar)

“Bob voelt zich niet goed, beetje stress. Bob gaat niet naar school tot mijn geld komt, dus probleem door mij.” (Mama van Bob, 15 jaar)

Leerkrachten en CLB-medewerkers klagen dat ze niet altijd tijdig de juiste informatie hebben over wat er in het verleden al gewerkt of niet gewerkt heeft voor een leerling. Het is **elke keer een beetje opnieuw beginnen**.

“We moeten het zelf allemaal ontdekken en vaak is het kwaad al geschied.” (Leerlingbegeleidster, Hassan, 15 jaar)

We zien hoe betrokken leerkrachten en leerlingbegeleiders zijn en met welke goede bedoelingen en inspanningen ze leerlingen proberen vooruit te helpen. De **band tussen leerling en leerkracht** maakt op een aantal momenten echt het verschil voor een leerling. Leerlingen durven te leren (en fouten te maken) wanneer ze weten dat de leerkracht hen een kans geeft, dat de leerkracht in hen gelooft.

(Over de talentenshow op school) “Ik doe dat enorm graag, maar ik dacht van ‘ja, ik ga de eerste stap niet zetten om naar daar te gaan, want het gaat toch al te laat zijn. En dan plotseling kwamen ze toch naar mij om het mij te vragen, omdat ze er mij echt bij wouden... en dat gaf mij gewoon een gewaardeerd gevoel ook.” (Valerie, 18 jaar)

“Catharina heeft een warme, zorgzame school nodig, waar elke leerling als individu benaderd wordt.” (Leerkracht, Catharina, 19 jaar)

Scholen geven aan dat de problematiek van een leerling soms zo groot en moeilijk is, dat ze het gevoel hebben niet genoeg te kunnen doen. Dat is frustrerend.

“Deze problematiek is eigenlijk té complex voor onze school.” (Leerlingbegeleidster, Catharina, 19 jaar)

“Met meer begeleiding had Valerie niet in het bso gezeten.” (Leerkracht, Valerie, 18 jaar)

Ter illustratie: de schoolloopbaan van **Niels (16 jaar)**:

Niels groeit op in een bijzonder onstabiele, moeilijke thuiscontext. Wanneer hij zes is, worden hij en zijn zussen voor het eerst geplaatst in een gezinsvervangend tehuis. Daarna volgen nog verschillende plaatsingen in gezinsbegeleidende voorzieningen. Tussendoor woont Niels telkens thuis bij zijn vader en moeder, maar dit in vaak schrijnende situaties. Op school gaat het relatief goed tot in het vierde leerjaar. Dan wordt hij omwille van problematisch gedrag op school buitengezet. Dat gebeurt opnieuw in het midden van het zesde leerjaar. Niels brengt de laatste maanden van zijn lager onderwijs door in een andere school. Hij start het secundair in een school voor tso. Hij droomt ervan kok te worden. Het loopt in dat schooljaar echter zo fout, zowel thuis als op school, dat hij door de jeugdrechter geplaatst wordt in een Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentrum. Na een aantal weken observatie wordt Niels naar het buitengewoon onderwijs type 3 georiënteerd. Hij verblijft er ook in het internaat van de school. Omwille van gedragsproblemen wordt hij echter ook in deze school geschorst. Hij komt hierna nog in twee andere scholen voor buitengewoon onderwijs terecht waar hij telkens buitengezet wordt. Uiteindelijk kan Niels, na overleg met het CLB, starten in een school voor deeltijds beroepsonderwijs. Hij heeft er ondertussen zijn certificaat voor keukenmedewerker behaald en kan nu doorstromen naar de opleiding hulpkok. Op het einde van het schooljaar echter wordt Niels geplaatst in een gesloten gemeenschapsinstelling, dit omwille van een misdrijf dat hij pleegde bij de start van dit schooljaar.

Uit de acht schoolloopbanen leiden we heel wat noden en kansen af. We formuleerden hierbij enkele aanbevelingen voor scholen, leerlingbegeleiders en leerkrachten om een continuüm van zorg² uit te bouwen en op die manier alle leerlingen optimale kansen tot leren te geven.

We richten de aanbevelingen ook expliciet naar het onderwijsbeleid, omdat we vaststellen dat ook scholen behoefte hebben aan ondersteuning bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling.

De leerkracht doet ertoe!

Wanneer we inzetten op het uitbouwen van de brede basiszorg hebben we in de eerste plaats aandacht voor de rol van de leerkracht. Onder het motto: “De leerkracht doet ertoe” (cfr. Handelingsgericht werken; Pameijer et al., 2010) vragen we dat leerkrachten gestimuleerd en ondersteund worden bij het investeren in de relatie met hun leerlingen. De impact van leerkrachten op de motivatie van leerlingen is namelijk zeer groot (Van Steenkiste, 2010). Leerlingen kunnen beter leren wanneer ze zich begrepen voelen en leren vertrouwen te stellen in de leerkracht.

Het erkennen van leerkrachten als eerste aanspreekpunt voor hun leerlingen is zeer belangrijk. Elke leerkracht heeft tijd en gelegenheid nodig om een leerling goed te leren kennen, bv. door meerdere vakken of uren in eenzelfde klasgroep of een extra klasuur. Elke klasleerkracht heeft tijd nodig om leerlingen waar nodig individueel te begeleiden, om gesprekken met leerling en ouders te voeren, om samen te zoeken naar redelijke aanpassingen, om af te stemmen met collega's, CLB en andere partners.

Om die eerstelijnsfunctie ten aanzien van leerlingen te kunnen opnemen is ook professionalisering belangrijk, meer specifiek over het omgaan met leerlingen met behoeften op sociaal-emotioneel vlak, op vlak van gedrag, Kennis delen en intervisie over praktijkverhalen, zowel in het gewoon als het buitengewoon onderwijs is heel zinvol. Het doelgericht inzetten van team teaching kan in complexe situaties ook ruimte en kansen bieden aan zowel leerlingen als leerkrachten.

De leerlingbegeleiding doet ertoe!

Uit dit onderzoek kwam ook dat het erkennen en waarderen van het ambt van leerlingbegeleider zeer belangrijk is. Kwaliteitsvolle leerlingbegeleiding wordt gezien als een voorwaarde voor het slagen van een schoolloopbaan. Elke leerkracht heeft hierin een verantwoordelijkheid, want de leerlingbegeleiding wordt bij voorkeur gedragen door het hele schoolteam. Daarnaast is er nood aan een kernteam ‘leerlingbegeleiding’ dat intensief bezig is met het uitbouwen en uitdragen van het zorgcontinuüm van de school. Dit team ondersteunt leerkrachten. Het begeleidt ook ouders bij het ondersteunen van de schoolloopbaan van hun zoon of dochter door hen te informeren en op een eenvoudige manier te betrekken bij wat hun kind leert.

Een belangrijke taak van het kernteam is de afstemming met het CLB. Bij het uitbouwen van een zorgcontinuüm bekijkt men samen welke leerlingen een prioritair intens en lang traject nodig hebben. Dan kan ook afgesproken worden of de begeleiding best kan gebeuren door de leerlingbegeleiding van de school zelf, vanuit het CLB of vanuit een andere instantie.

Om te garanderen dat een kernteam ‘leerlingbegeleiding’ bestaat uit mensen die bewust kiezen voor deze opdracht, met de vereiste kennis, vaardigheden en attitude, bevelen we een organiek ambt van leerlingbegeleiding aan. Deze aanbeveling wordt ook onderbouwd in ander onderzoek (Struyf et al., 2015).

Op maat van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerlingenpopulatie en het schoolteam kan een school ervoor kiezen het kernteam leerlingbegeleiding ook te versterken met: a) een brugfiguur, om moeilijker te bereiken ouders te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind, b) een taalcoach, ter ondersteuning van leerkrachten van anderstalige nieuwkomers, c) een tolk, om ook anderstalige ouders bij een oudercontact te bereiken en d) een ‘rode-draadfiguur’.

De bovenstaande aanbevelingen ‘de leerkracht en de leerlingbegeleiding doen ertoe’ kaderen ook binnen het belang van geïntegreerde zorg zoals terug te vinden in de literatuur (Jacobs & Struyf, 2013; Struyf et al., 2015). Dat betekent dat leraren de begeleiding van leerlingen integreren in hun pedagogische aanpak, dat de leerlingbegeleiding ingebed is in de schoolwerking, met een gedragen zorgvisie en een goed uitgebouwde samenwerking tussen leraren, CLB, ouders en hulpverleners (Struyf et al., 2015).

De rode draad in een kwetsbaar leertraject

Uit het onderzoek blijkt tot slot dat er voor bepaalde kwetsbare leerlingen nood is aan iemand die de ‘rode draad’ in de schoolloopbaan bewaakt. ‘Een rode-draadfiguur’ volgt de leerling door de volledige schoolloopbaan. Hij/zij zorgt voor een warme overdracht van informatie, vormt de brug tussen verschillende betrokkenen, onderhoudt intensief contact met ouders, organiseert overleg en communicatie over school- en studiekeuzes. Uit deze kwetsbare schoolloopbanen leerden we dat het veranderen van school een zeer kwetsbaar moment in een schoolloopbaan is. Het begeleiden van leerlingen (en ouders) op die scharniermomenten is een belangrijke taak van de rode-draadfiguur.

Het is raadzaam grondig te onderzoeken waar en hoe een ‘rode-draadfiguur’ kan ingezet worden (als onderdeel van de interne of van de externe leerlingbegeleiding van een school).

De weg kwijt? Routeplanner

De kansen en voorwaarden om de rode draad binnen een kwetsbaar leertraject te bewaken worden momenteel onderzocht. Scholengemeenschap Edith Stein en de Gentse CLB's van alle netten stellen samen een rode-draadfiguur ter beschikking van de Gentse secundaire scholen. Dit gebeurt met flankerende middelen van de Provincie Oost-Vlaanderen. Deze zgn. 'routeplanner' begeleidt een aantal kwetsbare jongeren naar een kwaliteitsvol leertraject met perspectief op een diploma.

We merkten in dit onderzoek dat de uitdagende schoolloopbanen van de jongeren niet altijd binnen de grenzen van de onderwijssector blijven. Er zijn vaak ook duidelijke linken met de welzijnssector en integrale jeugdhulp. Ook in *het ontwerp van het decreet betreffende de Integrale jeugdhulp* (2013) werd er verwezen naar een "trajectbegeleider" die de minderjarige bijstaat gedurende het volledige hulpverleningsproces om de continuïteit te bewaken. De opvolging van de leerling en het faciliteren van een kwaliteitsvolle samenwerking zien ook wij als belangrijkste taak voor de routeplanner. Jammer genoeg werd de 'trajectbegeleiding' geschrapt in het finale decreet.

'Kansen kunnen motiverend werken'

Wij hopen dat we kunnen leren uit de verhalen van deze leerlingen, ouders en schoolteams. Als onderzoekers hebben wij zelf geleerd hoe waardevol het is om vanuit een neutrale, objectieve positie te luisteren naar al die verschillende perspectieven op de schoolloopbaan. Het was confronterend om te horen dat sommige verhalen haaks op elkaar lijken te staan of dat mensen elkaars perspectief



helemaal niet kennen of verkeerd inschatten. Onze wens is dat elke leerkracht de tijd krijgt en neemt om op zo'n onderzoekende manier het perspectief van leerlingen, ouders en collega's te beluisteren.

We besluiten met een uitspraak van Niels (16 jaar). Als er iets is wat we uit zijn schoolloopbaan moeten leren, is het: *"Dat ge niet direct een jongere moet doorverwijzen (in onderwijs) naar iets veel lagers zonder dat je hem geholpen hebt om zich te bewijzen."*

Niels vindt het belangrijk dat we leerlingen kansen geven: *"...want kansen kunnen motiverend werken. Eén kans kan zoveel veranderen!"*

Mieke MEIRSSCHAUT*, Geert MALFLIET en Sarah VERSLIJCKE*****

* Mieke Meirsschaut, onderzoeker in de BNB Zorgverbreding & remediërend leren, Buitengewoon onderwijs en Schoolontwikkeling, Arteveldehogeschool
** Geert Malfliet, coördinerend directeur Scholengemeenschap Edith Stein
*** Sarah Verslijcke, orthopedagoge, Scholengemeenschap Edith Stein

Wil je meer weten? Het volledige onderzoeksrapport kan je opvragen via geertmalfliet@sg-edithstein.be of mieke.meirsschaut@arteveldhs.be

REFERENTIES

- Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* (12 maart 2014). Geraadpleegd op 23/12/2016 via <https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1024474.html>.
- Gents Plan Vroegtijdig Schoolverlaten* (2016). Stad Gent, geraadpleegd op 23 december 2016 via <https://stad.gent/sites/default/files/article/documents/Bijlage%20Gents%20plan%20vroegtijdig%20schoolverlaten.pdf>
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Nederlandse vertaling van Visible Learning. Abimo uitgeverij, Sint-Niklaas.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: what do secondary education teachers think? Research into teachers task perception and guidance provision, and the effect of a supportive network at school. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1567-1586.
- Lamote, C. & Van Damme, J. (2011). *Iedereen gekwalificeerd. Een samenvatting van kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerd uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader*. Leuven: KU Leuven, Onderzoeksgroep Onderwijs en Opleidingskunde.
- Mitchell, D. (2015). *Wat echt werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Uitgeverij PICA: Huizen.
- Ontwerp van decreet betreffende de integrale jeugdhulp* (3 juli 2013), geraadpleegd op 23 december 2016 via http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/ons/regelgeving/ontwerpdcreet_integrale-jeugdhulp.pdf
- Pameijer, N., van Beukering, T., Van de Veire, H., de Lange, S., & Schulpen, Y. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Acco: Leuven.
- Samen tegen schooluitval* (2016). Conceptnota, Vlaamse Regering, geraadpleegd op 23 december 2016 via <https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2015-2016/g620-1.pdf>
- Struyf, E., Verschuere, K., Vervoort, E., & Nijs, S. (2015). *Leerlingenbegeleiding in een internationaal perspectief, een reviewstudie*. Eindrapport, beleidssamenvatting. Universiteit Antwerpen & KU Leuven.
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22, 6-15.
- Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs* (2014). Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, Brussel. Geraadpleegd op 23 december 2016 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/vroegtijdig-schoolverlaten>

NOTEN

- 1 Redelijke aanpassingen zijn aanpassingen of maatregelen die een schoolteam neemt voor een leerling om ervoor te zorgen dat hij optimaal kan participeren in het onderwijs, ondanks zijn beperking of probleem. Sinds het M-decreet (2014) is elke school verplicht om redelijke aanpassingen te doen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
- 2 <http://www.prodiagnostiek.be/>

Het Ris-K-project Leuven

Verbindend werken op de breuklijn tussen school en gezin*

Laurent THYS

Là est la pierre de touche: enseigner à ceux qui veulent apprendre n'a jamais fait problème. Enseigner aux autres est affaire de pédagogie. (Meirieu & Le Bars, 2001)

Ris-K is een letterwoord dat staat voor Risicosituaties op School positief doen Kantelen. In de periode 2011-2013 zette het Leuvens Lokaal OverlegPlatform voor Secundair Onderwijs (LOP SO Leuven), met de steun van de stad Leuven, het Ris-K-project op. De zes Leuvense secundaire scholen met het hoogste percentage GOK-leerlingen (GOK betekent 'gelijke onderwijskansen') werden daarbij vanuit jongerenwelzijn en jeugdvormingswerk ondersteund in hun zoektocht naar hoe ze zelf, curatief en preventief, kunnen omgaan met jongeren die dreigen uit de schoolse boot te vallen. Het Ris-K-project werd geleid door een net- en sectoroverstijgende stuurgroep Ris-K. Laurent Thys, voormalig directeur van VCLB Leuven, stond in voor de coördinatie.

Dit artikel biedt een beknopt overzicht van het opzet en de resultaten van Ris-K in de hoop dat dit de lezer zal inspireren bij de eigen inzet voor het vrijwaren van de onderwijskansen van de meest kwetsbare jongeren.

De missie van Ris-K

Aanklappend opkomen voor de meest kwetsbare jongeren

Onze slechte leerlingen - leerlingen die de naam hebben dat het nooit iets met ze zal worden - komen nooit alleen naar school. Er komt een ui de klas binnen: een aantal lagen verdriet, angst, ongerustheid, rancune, boosheid, onbevredigde behoefte, een woeste onverschilligheid en dit alles tegen een achtergrond van een verleden vol schaamte, een heden dat weinig goeds te bieden heeft en een verloren toekomst. (Pennac, 2010)

Ris-K wil ertoe bijdragen om ook voor de leerlingen die Pennac beschrijft het recht op leren blijvend te garanderen. Het gaat om een engagement ten voordele van jongeren die in een zo kwetsbare verbinding staan met hun school dat ze definitief dreigen af te haken of uitgesloten te worden. Ris-K weigert hen resoluut te bestempelen als 'onschoolbaar'.

Intense samenwerking tussen school en schoolexterne diensten

Ris-K zet in op een sterke samenwerking tussen scholen en CLB's enerzijds en voorzieningen of initiatieven voor jeugdzorg binnen jongerenwelzijn, jeugdvormingswerk of jeugdhulpverlening anderzijds. Deze samenwerking is er nu al via time-outprojecten die jongeren in een situatie van verbroken relatie met de klas of school 'opvangen' met het oog op een schoolse re-integratie. Aan deze samenwerking wil Ris-K een outreachdimensie toevoegen.

* Dit artikel verscheen in 2015 in Caleidoscoop. Onze dank voor de toelating tot overname aan Caleidoscoop en de auteur.
Thys, L. Het Ris-K-project Leuven. Verbindend werken op de breuklijn tussen school en gezin. Caleidoscoop, 2015, 27, 2, 13-19.

In plaats van de leerlingen die op een breuk met de school afstevenden te verwijzen naar schoolexterne initiatieven, wil Ris-K de begeleiders verbonden aan deze initiatieven naar de school brengen.

Op die manier kan men op school en met de context oplossingen zoeken die een verdere zinvolle en succesvolle deelname aan het onderwijs moeten mogelijk maken.

Open (onder)zoekende ingesteldheid

Ris-K installeert een samenwerkingsverband tussen alle betrokkenen - met inbegrip van de leerling - in de probleemsituatie. Er wordt een platform voor samen denken en werken gemaakt waaraan ieder vanuit zijn of haar eigen rol kan deelnemen.

Binnen Ris-K spreken we steeds over 'risicosituaties op school' en dus niet over risicojongeren.

We zoeken samen naar 'een positieve kanteling' en dus niet naar een effectieve behandeling. Ris-K kiest voor een sociaal-cultureel perspectief in de hulpverlening in de plaats van een individueel-medisch perspectief, daarmee ingaand tegen de 'tendens om het subject verder te objectiveren en te isoleren van de sociaal-culturele betekenisgehlen' (Breeur, 2012).

Het belang van preventie

De ambitie van Ris-K reikt verder dan het mogelijk maken van een ad-hocsamenwerking over de schoolgrenzen heen rond concrete cases. Ris-K wil ook werk maken van preventie van vroegtijdige schooluitval.

Acties op het domein van de curatie

Ris-K ontwikkelt acties op het curatieve domein. Men voorziet opvang en begeleiding van jongeren die zich effectief in een problematische situatie bevinden en waarbij schooluitval dreigt. De samenwerking rond concrete cases van dreigende schooluitval vertaalt zich in het inzetten van een van de vier mogelijke ondersteuningsmodules. Dit gebeurt via het systeem van rugzakfinanciering (zie verder).

Vier ondersteuningsmodules

1. Module co-begeleider. De school doet een beroep op een bijkomende begeleider verbonden aan Koinoor, een aanbieder van lange time-outprojecten vanuit jongerenwelzijn. Deze begeleider komt naar de school om met de leerling, zijn of haar ouders en de betrokken interne begeleiders, CLB-medewerker en eventueel de leerkracht (klastitularis) op zoek te gaan naar herstel van een werkbare verbinding op school.

2. Module klasgroepbegeleiding. De school doet een beroep op een begeleider werkzaam in Arktos, een organisatie voor jeugdvormingswerk. Ze werken, in overleg met de leerling(en) en de leerkracht - voornamelijk de klastitularis - aan het 'keren' van negatieve klasgroepdynamieken. Deze module wordt ingezet als negatieve klasgroepdynamieken aan de basis liggen van de probleemsituatie, waarbij afhaken van één of meer leerlingen dreigt.

3. Module ronde tafels. Het Netwerk Leerrecht Leuven stelt de methodiek van de Ronde Tafels ter beschikking. Iedereen die ten aanzien van de jongere een verantwoordelijkheid draagt of direct betrokken is bij de probleemsituatie, wordt door een externe mediator van het Netwerk samengebracht. Het doel is een gemeenschappelijk gedragen probleemformulering om de aanwezige krachten te activeren en te richten op het realiseren van wat voor en door de jongere op schools vlak van belang wordt geacht. Deze Ronde Tafels worden per case minstens driemaal 'gezet' in functie van ontwerp, opvolging en afronding van een traject.

4. Module teamcoaching. De organisatie ACHT (Agressie en Conflict Hantering en Training) biedt teamcoaching aan. Men ondersteunt de bij de probleemsituatie betrokken leerkrachten, interne leerlingenbegeleiders en CLB-medewerkers in het zoeken naar oplossingen, zonder dat daarbij direct met de jongeren of zijn omgeving wordt gewerkt.

Deze vier modules worden met de betrokken aanbieders - Koinoor, Arktos, Netwerk Leerrecht en Acht - concreet uitgewerkt in de vorm van 'aanbodfiches'. Bij de start van ieder schooljaar worden ze aan de deelnemende scholen gepresenteerd met opgave van hun beschikbaarheid (d.w.z. voor hoeveel cases en in welke periode van het schooljaar).

Het systeem van rugzakfinanciering

De samenwerking tussen school en aanbieder wordt mogelijk gemaakt via het systeem van de rugzakfinanciering. Vanuit de cel leerlingenbegeleiding - waaraan de CLB-medewerker deelneemt - wordt via de projectcoördinator een van de vier modules voor bijkomende ondersteuning aangevraagd. De aangesproken aanbieder neemt binnen de week na de aanvraag contact op met de school voor een intakegesprek. Op het intakegesprek gaat men na of het goed zit met de afstemming tussen vraag en aanbod. Als dat het geval is, wordt samen een begeleidingstraject ontworpen en uitgevoerd.

De besluitvorming over welke module wordt ingezet, ligt bij de cel leerlingenbegeleiding. Ook de regie van het traject blijft in handen van de school. De CLB-medewerker kan - maar moet niet - daarbij het voortouw nemen. Het is degene die het best geplaatst is, rekening houdend met de concrete situatie, die de contactpersoon met de aanbieder is en de regierol opneemt. Vaak is dit een interne begeleider of zelfs een klastitularis.

Elke school kan voor maximaal 3 cases per kalenderjaar een beroep doen op Ris-K. Per case wordt een bedrag van 1000 euro ter beschikking gesteld voor de financiering van de interventies vanuit de aanbieder. Voor iedere case wordt gerekend op een 25-tal contacturen. Iedere case wordt afgesloten met een evaluatie waarna de voorziene vergoeding wordt uitbetaald.

Acties op het domein van de preventie

Preventie blijft voortdurend in de focus van het Ris-K-project. Het is de bedoeling om de effectiviteit van de aanpak van probleemsituaties met dreigende schooluitval naar de toekomst toe te verhogen. Het uiteindelijke doel is de school zo (in) te richten dat dergelijke probleemsituaties zich in de toekomst (veel) minder zullen voordoen. Vanuit die optiek wil Ris-K acties ontwikkelen op drie niveaus. Die acties versterken de draagkracht van het begeleidingsteam, de school als geheel en de samenwerking binnen een regionaal net- en sectoroverschrijdend netwerk.

Drie niveaus

1. Het begeleidingsteam. Iedere case binnen Ris-K wordt benaderd als een leercase. Bij de afsluiting van een traject rond een individuele leerling evalueren de partners telkens de voorbije samenwerking. Ze engageren zich ook om op het einde van ieder schooljaar met de Ris-K-medewerkers uit de zes scholen, hun CLB's en de vier aanbiederinstaties samen te komen voor een diepgaande reflectie op het voorbije werkjaar. Samen met een externe procesbegeleider bouwen ze zo aan een eigen effectieve praktijktheorie. Tegelijk maken ze werk van het versterken van het netwerk.

2. De school als geheel. Men mag niet verwachten dat een school zich via de weg van reflectie zal transformeren naar een systeem zonder uitsluiting of, positief gesteld, naar een systeem waarbij iedere leerling de school ervaart als een context die het hem of haar mogelijk maakt om een eigen levensproject te ontdekken en vorm te geven. Daartoe is een benadering gericht op de relatiecultuur binnen het schoolteam en op de organisatie van de school als geheel nodig. Ris-K zocht bijkomende middelen om een training waarderend organiseren en waarderend coachen te voorzien maar slaagde er helaas niet in dit deelproject gefinancierd te krijgen. De 'school-als-geheel'-gerichte preventie beperkte zich tot de organisatie van een vormingsdag voor geïnteresseerde leerkrachten over 'omgaan met norm- en regeloverschrijdend gedrag op school'.

3. Het regionaal netwerk. Ris-K is geen structureel ingebed initiatief, maar een project waarvan de tijdelijkheid een inherent kenmerk is. Dit betekent dat men de resultaten van het project zichtbaar moet maken en dat die resultaten uiteindelijk verankerd dienen te geraken in de regulier gesubsidieerde instituties. Daarom zijn rapportering en verspreiding van de resultaten belangrijk. Verschillende regionale stakeholdersgroepen (o.a. directies van scholen, interne leerlingenbegeleiders, CLB-teams secundair onderwijs, schoolbegeleiders van de voorzieningen) kregen via hun

overlegplatforms regelmatig informatie over Ris-K. Op het einde van het project nodigden we allen uit op een slotconferentie. Alle bijeenkomsten georganiseerd door Ris-K droegen de stempel van de methodiek van waarderend onderzoek (appreciative inquiry²). Net zoals bij het curatieve luik ligt de focus op het creëren van open onderzoekende samenwerkingsverbanden met de focus op ‘wat al werkt’.

Resultaten en evaluatie: rugzakfinanciering

Deelnemers

Ris-K voorzag een budget voor 42 cases. In totaal liepen er 32 volledige cases. Vijf opgestarte cases werden afgebroken (voornamelijk door afhaken van de jongere zelf als gevolg van veranderingen in de leefsituatie). Het feit dat het voorziene budget niet volledig gebruikt werd, is wellicht een gevolg van de onbekendheid met het systeem van financiering bij de start van het project. In het laatste jaar van Ris-K stelden we immers een stijging van het aantal cases vast. De scholen gaven dan ook aan dat het volume ontoereikend was om aan de behoeften te voldoen. Verder valt op dat alle deelnemende scholen minstens vijf keer een beroep hebben gedaan op het systeem van rugzakfinanciering. Geen enkele school haakte dus af. Voor ons betekenen deze cijfers dat er binnen onderwijs een behoefte aan en een bereidheid is tot een Ris-K-benadering.

Opvallend is dat de gevraagde ondersteuning bijna steeds de module co-begeleider of de module klasgroepbegeleiding betrof. Ronde tafels en teamcoaching kwamen nauwelijks aan bod. We veronderstellen dat de modules co-begeleider en klasgroepbegeleiding de voorkeur kregen omdat ze een directe interventie op leerlingenniveau inhouden. In acute situaties (escalaties, problematisch afwezigheden, demotivatie) waaraan al een lange intensieve begeleiding vanuit de school en CLB voorafging, is men allicht minder geneigd om ‘nog eens te overleggen’, hoe zinvol dat ook is.

Effecten bij de leerlingen

De effecten bij leerlingen zijn vooral ‘te meten’ bij de module co-begeleiding. Dankzij die begeleiding werd voor de leerling het perspectief op het afmaken van het schooljaar opengehouden. We zien dat er bij deze leerlingen minstens een breuk in het lopende jaar vermeden werd. Vaak werd het verderzetten van de schoolloopbaan in de andere school ook positief voorbereid. Of het daar dan verder wel lukte, is binnen het project niet meer opgevolgd.

Hierbij merken we op dat de module van co-begeleider vaak werd ingezet in combinatie met time-out. Ris-K werd dan aangevraagd samen met de opstart van een korte time-out of als vervolg op een lange time-out, vooral als nazorg en om de transitie naar de school te kunnen begeleiden. Alle betrokkenen vonden die inzet zeer zinvol.

De beperktheid van het geboden perspectief (nl. het jaar afmaken) en de combinatie met time-out geven aan dat de scholen Ris-K vooral activeerden wanneer ‘het kalf zo goed als verdronken was’. Voor het curatieve aanbod van Ris-K meldden ze vooral de zogenaamde ‘quasi hopeloze gevallen’ aan. Dit wil niet zeggen dat de inzet van Ris-K als onvoldoende zinvol werd ervaren. Immers, om het met Pennacs woorden te zeggen ‘een weggegooid schooljaar (voorkomen, n.v.d.r.) is niet niks, een eeuwigheid in een vissenkom’.

Effecten bij andere betrokkenen

Het feit dat de aanvragen voor bijkomende hulp het laatste werkjaar toenamen, wijst op een enthousiasme bij de deelnemende scholen. Uit een expliciete bevraging bij die scholen blijkt dat ze overwegend positief reageren, met de nadrukkelijke wens om op dezelfde basis te kunnen verder werken.

Scholen en de schoolexterne diensten gaven wel vaak aan dat Ris-K van hen heel wat extra tijd, middelen en energie heeft gevraagd. Een en ander is ook niet verlopen zoals verwacht. Sommige begeleidingen konden niet direct worden opgestart en het ontbrak vaak aan tijd en aan een geschikt instrumentarium voor een grondige nabespreking.

Resultaten en evaluatie: acties gericht op preventie

Leereffecten

De deelnemers aan de modules voor bijkomende ondersteuning geven aan dat Ris-K voor hen een stimulerende ervaring is geweest. Door de inbreng van de co-begeleider en de klasgroepbegeleidingen werd de probleemsituatie herkadert. Daardoor ontstond opnieuw ruimte voor engagement. Enkele deelnemers vanuit de school wilden de methodieken beter leren kennen. Zowel directies als CLB-medewerkers en leerlingenbegeleiders stelden nadrukkelijk de vraag de leerkrachten sterker bij de ondersteuning te betrekken. Het succes van die ondersteuning hangt immers vaak af van de betrokkenheid van de leerkrachten.

De begeleiders van de schoolexterne diensten rapporteren aangezien verrast te zijn door de openheid van de school en door haar bereidheid om zich verder te engageren. Er groeide geleidelijk een cultuur van wederzijds respect en waardering. Dat wil niet zeggen dat het samenwerken rond een ‘case’ vanuit verschillende perspectieven steeds van een leien dakje liep, maar nergens kwam het tot een breuk omdat er een Ris-K-forum was waarop men de negatieve en positieve ervaringen ter sprake kon brengen.

Ontwerp van een eigen praktijktheorie

Uitgaande van de eigen ervaringen zochten interne leerlingenbegeleiders, CLB-medewerkers en schoolexterne begeleiders naar factoren die de samenwerking succesvol maakten. Op basis daarvan kwamen we tot richtlijnen voor het tot stand brengen van een waarderend en oplossings(kracht)gericht samenwerken. Volgende elementen zijn daarvoor van belang:

1. **De bereidheid** van alle actoren om op zoek te gaan naar een gedeelde ambitie, waarmee ook de leerling zich (echt van binnenuit) wil of kan verbinden.
2. **Een duidelijke structuur** die de tijd en ruimte voor het overleg afbakt, de noodzakelijke rollen toewijst (bv. wie coördineert) en de afspraken of procedures vastlegt.
3. **Een communicatiecultuur** die een open, reflectieve, zoekende en niet-beoordelende ingesteldheid bij ieder bevordert. Alles wat relevant geacht wordt voor de probleemsituaties moet men op tafel kunnen leggen ‘om te leren’. Tijdens de gesprekken in Ris-K verwoorden de deelnemers dit als ‘het creëren van een open zoekruimte’.
4. **Een gerichtheid op of gevoel voor het proces**. Men gaat samen een traject waarbij men verschillende ‘fasen’ of stadia moet doorlopen: van het verkennen van elkaars probleempercepties en -belevingen, over het vinden van een gezamenlijke focus en het genereren

van mogelijkheden voor acties, naar afspraken over engagementen en over de opvolging ervan tot en met de borging via nazorg.

Dit is een eerste aanzet tot formulering van succesfactoren voor een samenwerking rond een gedeelde zorg tussen mensen met verschillende perspectieven en posities. Het is de bedoeling om dit in de toekomst verder te verkennen en uit te diepen.

Slotconferentie

We sloten het Ris-K-project af met een conferentie waarop vertegenwoordigers van de diverse regionale stakeholdersgroepen werden uitgenodigd: de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs (directies, interne leerlingenbegeleiders en leerkrachten), CLB-medewerkers, directies en begeleiders van voorzieningen of initiatieven in de jeugdzorg, het jeugdvormingswerk en de jeugdhulpverlening. Op de conferentie boden we niet enkel een terugblik op het afgelopen Ris-K-project, maar er werd ook een ontwerp gemaakt voor de toekomst, met name voor een Ris-K II. De stad Leuven had hiervoor al de nodige financiering toegezegd. De aanbevelingen voor Ris-K II die op de conferentie naar voor kwamen, zijn:

1. **zet in op vroegtijdige detectie:** wees alert wanneer zaken dreigen te ontsporen. Ga op zoek naar oorzaken en ga preventief te werk;
2. **investeer in de kwaliteit van relaties:** zorg voor gelijkwaardigheid, respect, verbondenheid, authenticiteit en verantwoordelijkheid. Ga waarderend met iedereen om;
3. **investeer in een positief schoolklimaat:** zorg voor open communicatie, veiligheid en samenwerking in het team. Het is de beste voedingsbodem voor 'betrokken leren' en 'geëngageerde zorg' in de klas en op school;
4. **maak een kwetsbare en zoekende opstelling mogelijk:** kijk naar de situatie (niet eenzijdig naar de leerling). Doe dat onbevooroordeeld. Luister naar het verhaal (de beleving) van de jongere vanuit een positieve ingesteldheid. Zorg in het team voor een bemoedigend, ondersteunend klimaat met ruimte voor dialoog en experiment;
5. **maak werk van een zorgbeleid vanuit een gedragen visie:** geef voorrang aan preventie en investeer in een positief relatiebeleid met aandacht voor herstelgericht werken, vermijden van escalatie... Heb aandacht voor de ontwikkeling van 'zorgvaardigheden' bij leerkrachten, onder andere door coaching en opleiding;
6. **zet een coöperatief samenwerkingsverband op:** bouw een netwerk uit van geëngageerde partners die elkaar kennen, ondersteunen, waarderen en vertrouwen. Laat leerlingen, leerkrachten, CLB-medewerkers, en deskundigen uit jongerenwelzijn, jeugdwerk en jeugdhulpverlening meedenken. Maak tijd voor dialoog vanuit een gedragen visie en met zorg voor de positieve randvoorwaarden.

Een positief relatiebeleid op school als inzet

Investeren in een positief relatiebeleid op school volgens de zes besproken lijnen is enorm belangrijk. Er zijn al heel wat goede methodieken en materialen voorhanden. Echter, dit betekent niet dat de leerkracht voortaan ook maatschappelijk werker of therapeut moet worden. Helemaal niet zelfs. Het beste wat een leerkracht kan doen om uitsluiting van een leerling te voorkomen, is alles in het werk stellen om de leerling bij de les te krijgen en te houden. Zelf als leerkracht bij de zaak (de leerstof) zijn, is daarbij essentieel, net als de aandacht voor de ondersteuning die iedere leerling nodig heeft om de beweging naar de les toe te kunnen maken.

Een grondig herontwerp van de school

Bij het inzetten op een positief relatiebeleid, mogen we niet blind zijn voor de effecten van de structuur van ons onderwijs. Ons hiërarchisch, selecterend systeem creëert bij veel (via de 'waterval') afvallende leerlingen een 'losersgevoel' met demotivatie en negatief zelfbeeld als gevolg. De vroege opdeling in onderwijsvormen is ervoor verantwoordelijk dat heel wat jongeren niet de kans krijgen om hun identiteit te ontdekken en om een eigen levensproject vorm te geven. De traditionele manieren van lesgeven en de schoolse leerlogica's blokkeren bij heel wat leerlingen de actieve betrokkenheid. De enge visie op algemene vorming legt een hypotheek op de toekomstige sociaal-culturele participatiekansen. Kortom, het systeem is dringend toe aan een fundamenteel herontwerp. Sleutelen in de marge en aan de relaties is noodzakelijk, doch onvoldoende (zie Meirieu & Le Bars, 2001; Nicaise e.a., 2014).

Ris-K II

De stad Leuven heeft Ris-K II, het vervolgproject van Ris-K, goedgekeurd voor de periode 2014-2017. In Ris-K-II zal naast het curatieve luik, meer worden ingezet op preventie van schooluitval. Ook het coachen van interne leerlingenbegeleiders en leerkrachten, die op hun beurt de expertise in de school brengen, zal belangrijker worden. De bedoeling is dat de deelnemende scholen een eigen preventieplan ter voorkoming van risicosituaties op schooluitval ontwikkelen. Ze doen dit in overleg met welzijnspartners en in samenspraak met de scholen die aan het Ris-K-Project deelnemen. In oktober 2017 wordt het Ris-K II traject afgesloten met een tweede slotconferentie waarop de resultaten van het Ris-K II traject worden voorgesteld. Het plan is ook om een permanent net en sector overschrijdend regionaal lerend netwerk op te zetten rond de problematiek.

Laurent THYS*

laurentthys.cc@gmail.com

* Laurent Thys is co-auteur van het boek *Leer(r)echt in Riszas. Institutionele Pedagogie (IP) Praktijk en reflectie (2014)*.

MEER LEZEN?

Thys L., Lowyck, J., & Janssens, B. (2014). *Eindrapport Ris-K. Risicosituaties op school positief doen kantelen*. Eigen uitgave. Te vinden op www.lop.be (lop Leuven - secundair - Ris.K)

REFERENTIES

- Barrett F., Fry R., Wittock H. (2010). *Appreciative Inquiry. Het Basiswerk*. Leuven: Lannoo Campus.
- Breeur, R. (2012). *De tijd bestaat niet. Essays over domheid, vrijheid en emoties*. Nijmegen: Vantilt.
- Meirieu, P., & Le Bars, S. (2001). *La machine-école*. Parijs: Gallimard
- Nicaise, I., Kavadias, D., Spruyt, B., & Van Houtte, M. (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Antwerpen: Epo.
- Pennac, D. (2010). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.

NOTEN

- 1 'De kunst van het waarderend onderzoeken betekent hernieuwde aandacht voor de sterke kanten (wat al werkt, n.v.d.r.) die al in elke relatie en in elk systeem aanwezig zijn. Dankzij die aandacht voelen meer deelnemers zich aangesproken om samen te werken en om een nieuw positief en gedeeld beeld van een gewenste toekomst na te streven. Appreciative inquiry is een onderzoeksmethode voor het ontdekken van nieuwe mogelijkheden.' (Barrett, Fry & Wittock, 2010).

Offline en digitale vormen van relationeel geweld bij tieners

Joris VAN OUYTSEL, Michel WALRAVE en Koen PONNET

Experimenteren met romantische relaties is voor veel jongeren een belangrijke ervaring die ook bijdraagt tot hun identiteitsontwikkeling. Het kan echter ook nadelig zijn wanneer jongeren zich in relaties bevinden waarin dwang, controle, of druk voorkomt. Dit artikel geeft een overzicht van verschillende vormen van relationeel geweld onder tieners en bespreekt de resultaten van Vlaams onderzoek naar relationeel geweld bij jongeren.

Romantiek in de adolescentie

Tijdens de adolescentie worden romantische relaties steeds belangrijker. Liefde en romantiek zijn in deze leeftijdsperiode belangrijke gespreksonderwerpen en staan centraal in de media die jongeren consumeren, zoals televisieseries, muziek(video's) en reclame. Het aangaan van romantische relaties draagt eveneens bij tot de identiteitsontwikkeling, de ontwikkeling van seksualiteit, en het ontwikkelen van interpersoonlijke vaardigheden door adolescenten (Collins, 2003).

De romantische relaties die adolescenten aangaan, lijken (nog) niet helemaal op die van volwassenen. Zo wonen tieners vaak bij hun ouders en hebben ze niet de mogelijkheid om samen te wonen met hun partner (Karney, Beckett, Collins, & Shaw, 2007). Een ander verschil ligt in het feit dat hun relaties soms van kortere duur zijn. Daarnaast heeft vergelijkend onderzoek vastgesteld dat jonge adolescenten een ander beeld hebben van hoe romantische relaties eruit moeten zien dan volwassenen. De relatieverwachtingen van adolescenten zijn in vergelijking met die van volwassenen minder gefocust op emotionele intimiteit en binding. Ze leggen een sterkere nadruk op passie en het bij elkaar zijn in vergelijking met volwassenen. Doorheen de puberteit, onder invloed van leeftijd en ervaring, beginnen de verwachtingen en belevingen van jongeren en volwassenen steeds meer op elkaar te lijken (Connolly, Craig, Goldberg, & Pepler, 1999).

Wat is relationeel geweld?

Hoewel het voor veel jongeren erg belangrijk en aangenaam kan zijn om te experimenteren met romantische relaties, bestaat de kans dat sommige tieners betrokken raken in een relatie waarin misbruik of geweld voorkomt (Lewis & Fremouw, 2001). De Amerikaanse *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) definiëren relationeel geweld als "fysiek, emotioneel of seksueel" geweld tussen twee personen in een datingrelatie (CDC, 2016, p. 1). *Fysieke vormen* van relationeel geweld zijn bijvoorbeeld het met opzet nippen, slaan, duwen of schoppen van een romantische partner (CDC, 2016). Uit onderzoek van het CDC blijkt dat 10,3% van de Amerikaanse jongeren tussen de 14 en de 18 jaar in de twaalf maanden voorafgaand aan het onderzoek met opzet werden geslagen, geduwd of verwond met een wapen of een object door hun vaste vriend of vriendin

(Kann et al., 2014). *Emotionele of psychologische vormen* van relationeel geweld bestaan uit "het bedreigen van een partner of het beschadigen van zijn/haar gevoel van eigenwaarde" (CDC, 2016, p. 1). Voorbeelden hiervan zijn schelden, pesten, met opzet iemand in verlegenheid brengen, contact met vrienden of familie verbieden, ermee dreigen om de relatie te beëindigen, de partner negeren, ermee dreigen de partner fysiek te kwetsen of ermee dreigen spullen van hem of haar te beschadigen (CDC, 2016; Offenhauer & Buchalter, 2011). Een Amerikaanse studie stelde bij een representatieve steekproef van jongeren tussen de 15 en 16 jaar vast dat 24,2% al eens slachtoffer is geworden van verbale vormen van relationeel geweld, zoals het beledigen, kleineren en bedreigen van de partner (Haynie et al., 2013). *Seksuele vormen* van relationeel geweld omvatten, volgens de beschrijving van de CDC, het dwingen van een partner om seksuele handelingen uit te voeren of seks te hebben tegen diens wil in of buiten zijn of haar wil om. Een voorbeeld hiervan is het dreigen om roddels over een partner te verspreiden indien hij of zij geen seksueel contact wil hebben (CDC, 2016).

In wetenschappelijk onderzoek naar relationeel geweld, werden tieners lange tijd genegeerd als mogelijke doelgroep en ging de aandacht vooral uit naar relationeel geweld bij volwassenen (Offenhauer & Buchalter, 2011). In de afgelopen decennia is het inzicht gegroeid dat relationeel geweld ook voorkomt bij jongeren en ook op hen een negatieve impact heeft (Offenhauer & Buchalter, 2011). Vanwege verbanden met risicogedragingen en negatieve gezondheidseffecten, wordt relationeel geweld bij adolescenten in de Amerikaanse wetenschappelijke literatuur en door het CDC ondertussen beschouwd als een probleem voor de volksgezondheid (CDC, 2016).

Het overgrote deel van het onderzoek naar relationeel geweld, welbevinden, en vormen van risicogedrag werd uitgevoerd in de Verenigde Staten. Slachtofferschap van relationeel geweld bij adolescenten werd daar onder meer in verband gebracht met midde-gebruik, zoals alcoholgebruik, het roken van sigaretten en zowel soft- als harddruggebruik (Foshee, Reyes, Gottfredson, Chang, & Ennett, 2013). Voorts werd slachtofferschap van relationeel geweld ook gelinkt aan seksueel risicogedrag (zoals het niet gebruiken van een condoom) (Silverman, Raj, & Clements, 2004). Ook werden verbanden gevonden met probleemgedrag zoals vechten met leeftijdgenoten (Roberts & Klein, 2003) en antisociaal gedrag (waaronder vandalisme en diefstal) (Roberts & Klein, 2003). Slachtofferschap

van relationeel geweld is in Amerikaans onderzoek eveneens in verband gebracht met symptomen van depressie (Haynie et al., 2013; Roberts & Klein, 2003), suicidale gedachten en gedragingen (Roberts & Klein, 2003; Silverman et al., 2004).

Naast het feit dat slachtoffers van relationeel geweld vaak betrokken zijn bij andere risico's en risicogedragingen, is de preventie van relationeel geweld op jonge leeftijd ook belangrijk voor het voorkomen van partnergeweld bij volwassenen (Smith, White, & Holland, 2003). Verschillende studies tonen namelijk aan dat relatiepatronen die zich tijdens de adolescentie ontwikkelen, de basis leggen voor gedrag binnen intieme relaties tijdens de volwassenheid. Zo zijn ervaringen van geweld tijdens de adolescentie gelinkt aan ervaringen van geweld als volwassene en aan het ervaren van relationeel geweld binnen het huwelijk (O'Leary, Malone, & Tyree, 1994). Vrouwen die slachtoffer waren van fysieke vormen van relationeel geweld tijdens de adolescentie hebben een grotere kans om slachtoffer van relationeel geweld te worden gedurende hun studententijd dan vrouwen die niet geconfronteerd werden met relationeel geweld tijdens de tienerjaren (Smith et al., 2003). Uit onderzoek blijkt dat 15,0% van de mannen en 22,4% van de vrouwen die ooit als volwassene slachtoffer waren van verkrachting, fysiek geweld en/of stalking door een partner, ook tussen de leeftijd van 11 en 17 jaar slachtoffer zijn geweest van een vorm van relationeel geweld (Black et al., 2011).

Digitale vormen van relationeel geweld

Digitale media hebben daders van relationeel geweld de mogelijkheid gegeven om via het internet en de mobiele telefoon hun slachtoffers lastig te vallen. Zogenaamd cyberrelationeel geweld kan bestaan uit emotionele of psychologische vormen van geweld, zoals het vragen van paswoorden of pincodes, herhaaldelijk bellen om te controleren wat de partner aan het doen is of het beledigen en bedreigen van de partner. Daarnaast bestaan er ook seksuele vormen van cyberrelationeel geweld, zoals de partner onder druk zetten om seksueel getinte foto's van zichzelf te versturen of de partner dwingen om via het internet of de mobiele telefoon seksuele handelingen te verrichten (Van Ouytsel, Walrave, Ponnet, & Temple, 2016). Digitale vormen van relationeel geweld verschillen van offline vormen doordat de dader de slachtoffers 24/7 kan lastigvallen. Omdat de daders van cyberrelationeel geweld de reacties van het slachtoffer niet meteen kunnen zien, zoals tranen of teleurstelling, zijn ze ook minder geremd om zich misbruikend tegenover hun partner te gedragen (Van Ouytsel et al., 2016).

Onderzoek naar relationeel geweld bij adolescenten in Vlaanderen

Hoewel er veel internationaal onderzoek naar relationeel geweld bij tieners bestaat, is onderzoek naar de context en de omvang van relationeel geweld in België eerder beperkt. Wel heeft eerder onderzoek bij volwassenen vastgesteld dat 14,0% van de Belgische volwassenen slachtoffer is geworden van psychologische vormen van relationeel geweld, 1,3% van fysiek relationeel geweld en 0,3% van seksueel relationeel geweld (Hellemans, Buysse, De Smet, & Wietzker, 2014). Een verkennende studie, die uitgevoerd werd bij 466 Vlaamse middelbare scholieren in het vijfde, zesde en zevende jaar verspreid over zeven middelbare scholen, stelde vast dat 23,1%

van de jongeren slachtoffer is geweest van een offline vorm van partnergeweld. De scholieren waren tussen 16 en 22 jaar oud en alle jongeren waren op het moment van de studie in een relatie. Van de respondenten meldde 15,1% dat ze fysiek werden pijn gedaan door hun partner (geslagen, gekrabbd, gebeten, geduwd) (d.i., *fysieke vormen van relationeel geweld*), 2,8% meldde dat hun partner ermee had bedreigd om hen te slaan, roddels te verspreiden of dingen stuk te maken van de partner of hem/haar op een andere manier pijn te doen (d.i., *psychologische vormen van relationeel geweld*), en 13,2% van de respondenten rapporteerde dat hun lief hen had uitgescholden, beledigd, bespot of andere dingen had gezegd om met opzet te kwetsen (d.i., *psychologische vormen van relationeel geweld*). Met betrekking tot *seksuele vormen van relationeel geweld* had 5,6% van de tieners ervaren dat ze door hun lief onder druk waren gezet om seksuele activiteiten te doen door aan te dringen, te smeken, te discussiëren, geweld te gebruiken of door ermee te dreigen om de relatie te beëindigen. Slachtofferschap van offline vormen van relationeel geweld was eveneens verbonden met andere risicogedragingen en een lager welbevinden. Zo bleek uit hetzelfde onderzoek dat jongeren die slachtoffer waren van offline vormen van relationeel geweld gemiddeld op een jongere leeftijd alcohol hadden geprobeerd dan jongeren die geen slachtoffer waren, ook was er een verband tussen het proberen van marihuana en slachtofferschap. De onderzoekers vonden eveneens een verband tussen onveilig seksueel contact en slachtofferschap van relationeel geweld. Jongeren die slachtoffer waren van relationeel geweld rapporteerden ook meer symptomen van depressie en een lagere eigenwaarde (Van Ouytsel, Ponnet, & Walrave, 2017). De onderzoekers bekeken eveneens digitale vormen van controle en stelden vast dat 39,4% van de jongeren reeds had meegemaakt dat hun partner hun e-mailberichten of berichten op de gsm had gelezen zonder toestemming. 45,8% van de respondenten rapporteerde dat hun partner hen berichten via het internet of de mobiele telefoon had verstuurd om te controleren wat hun partner aan het doen was en met wie ze op dat moment samen waren. Een kwart van de respondenten had meegemaakt dat hun partner hen meerdere keren na elkaar (5 keer en meer na elkaar) had gebeld om te controleren waar hun partner was en met wie ze op dat moment samen waren (Van Ouytsel, Ponnet, & Walrave, 2016).

Wat betekenen de resultaten voor de praktijk?

Samenvattend tonen de resultaten van deze Vlaamse studies aan dat een aanzienlijk deel van de jongeren geconfronteerd wordt met vormen van controle, dwang en geweld binnen hun relaties. Slachtofferschap van relationeel geweld wordt mogelijk weinig spontaan gemeld (Hamberger & Ambuel, 1998). Uit onderzoek blijkt namelijk dat jongeren vormen van relationeel geweld ook vaak niet als problematisch beschouwen omdat ze het verkeerdelijk als tekens van liefde interpreteren. Zo blijkt dat jongeren vormen van monitoring, zoals elkaars wachtwoorden uitwisselen, constant met elkaar in contact zijn of elkaars e-mails lezen, hoogstens als 'irritant' maar niet noodzakelijk als grensoverschrijdend gedrag beschouwen. Ze beseffen vaak niet dat schijnbaar onschuldige vormen van controle kunnen uitmonden in meer ernstige vormen van stalken en misbruik. Ook bestaat de kans dat ze dergelijk gedrag meenemen naar volgende relaties (Baker & Helm, 2010). Preventie-initiatieven kunnen jongeren helpen om zulke vormen van controle en monitoring tijdig als grensoverschrijdend te herkennen, vooraleer ze ontaarden

in een ernstigere vorm van offline of online misbruik (Baker & Helm, 2010). Voor begeleiders van jongeren, zoals leerlingbegeleiders of leraren in het kader van relationele of seksuele opvoeding, kan het daarom belangrijk zijn om actief een gesprek aan te gaan met jongeren die een kans lopen om met relationeel geweld geconfronteerd te worden. Hamberger and Ambuel (1998) suggereren om deze gesprekken heel ruim te beginnen en te starten met een algemeen gesprek over relaties die jongeren met hun peers hebben. Vanuit dit thema kan dan vervolgens dieper gefocust worden op romantische relaties en specifieke gedragingen zoals slaan, controleren, duwen en dreigen. Emotioneel geladen termen zoals 'geweld' of 'misbruik' kunnen volgens Hamberger and Ambuel (1998) beter vermeden worden. Met behulp van voorbeelden kan men samen met jongeren overlopen dat vormen van relationeel geweld geen onderdeel zijn van gezonde romantische relaties.

Aangezien er uit internationaal en Vlaams onderzoek blijkt dat het vertonen van risicogedragingen vaak samenhangt met slachtofferchap van relationeel geweld, zou een breed aangeleerde interventie mogelijk de onderliggende factoren kunnen aanpakken, zoals bijvoorbeeld leren omgaan met sociale druk of het leren oplossen van conflicten. De andere risicogedragingen die met relationeel geweld verbonden zijn, zoals alcoholgebruik of onveilig seksueel contact, gebeuren namelijk binnen de context van vriendschappelijke en romantische relaties (Foshee et al., 2014). Een voorbeeld van een programma dat meerdere risico's tegelijk aanpakt en specifiek focust op relationeel geweld bij jongeren, is het evidence-based Canadese preventiepakket *Fourth R*, dat focust op het aanleren van gezonde vriendschappelijke en romantische relaties en jongeren conflictoplossende technieken binnen hun peer- en romantische relaties aanleert. De naam van het programma verwijst naar drie basisvaardigheden 'reading, writing, and arithmetic' en voegt hier 'relationships' als een vierde component aan toe. In het preventieprogramma worden de domeinen persoonlijke veiligheid, seksualiteit en middelengebruik en -misbruik tegelijk behandeld met het oog op het versterken van interpersoonlijke vaardigheden. Het programma leert jongeren bijvoorbeeld hoe ze kunnen weigeren om een bepaald gedrag uit te voeren (zoals seksueel verkeer zonder condoom of weigeren om te roken of te drinken) en leert hen door middel van rollenspellen hoe ze hun interpersoonlijke en probleemoplossende vaardigheden kunnen verbeteren (bijvoorbeeld communicatiestijlen of actief luisteren). Uit wetenschappelijk onderzoek bleek dat het programma op die manier succesvol was in het verminderen van relationeel geweld onder jongeren en in het verhogen van condoomgebruik bij jongens (Wolfe et al., 2009). Daarnaast verhoogde het de vaardigheden van leerlingen om met groepsdruk om te gaan en verminderde het de betrokkenheid bij gewelddadig gedrag bij kwetsbare jongeren (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hughes, & Ellis, 2011).

Joris VAN OUYTSEL*, Michel WALRAVE**, en Koen PONNET***

* Joris Van Ouytsel (www.uantwerpen.be/joris-vanouyttsel) doet als FWO-aspirant bij MIOS, Universiteit Antwerpen onderzoek naar de rol van sociale media bij de beleving van romantische relaties en seksualiteit onder jongeren. Hij schreef samen met Michel Walrave het boek *Mediawijs Online. Jongeren en sociale media*, een praktische gids over het veilig gebruik van digitale media voor ouders en leraren (www.mediawijsonline.be).

** Michel Walrave (www.uantwerpen.be/michel-walrave) richt zich als hoofd van de onderzoeksgroep MIOS aan de Universiteit Antwerpen op het onderzoeken van het digitale mediagebruik van jongeren en gerelateerde risico's.

*** Koen Ponnet (www.uantwerpen.be/koen-ponnet) verricht bij de Universiteit Antwerpen, Universiteit Gent en Odisee onderzoek naar het offline en online risicogedrag van jongeren en volwassenen.

LITERATUUR

- Baker, C. K., & Helm, S. (2010). Pacific Youth and Shifting Thresholds: Understanding Teen Dating Violence in Hawai'i. *Journal of School Violence, 9*(2), 154-173.
- Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T.,... Stevens, M. (2011). The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 Summary Report. *Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.*
- CDC. (2016). Understanding Teen Dating Violence. Fact Sheet. 2016. Retrieved from <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/teen-dating-violence-factsheet-a.pdf>
- Collins, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 1-24.
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(4), 481-494.
- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Vivolo-Kantor, A. M., Basile, K. C., Chang, L.-Y., Faris, R., & Ennett, S. T. (2014). Bullying as a Longitudinal Predictor of Adolescent Dating Violence. *Journal of Adolescent Health, 55*(3), 439-444.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Gottfredson, N. C., Chang, L.-Y., & Ennett, S. T. (2013). A Longitudinal Examination of Psychological, Behavioral, Academic, and Relationship Consequences of Dating Abuse Victimization Among a Primarily Rural Sample of Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53*(6), 723-729.
- Hamberger, L. K., & Ambuel, B. (1998). Dating Violence. *Pediatric Clinics of North America, 45*(2), 381-390. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0031-3955\(05\)70013-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70013-4)
- Haynie, D. L., Farhat, T., Brooks-Russell, A., Wang, J., Barbieri, B., & Iannotti, R. J. (2013). Dating Violence Perpetration and Victimization Among U.S. Adolescents: Prevalence, Patterns, and Associations With Health Complaints and Substance Use. *Journal of Adolescent Health, 53*(2), 194-201.
- Hellemans, S., Buysse, A., De Smet, O., & Wietzker, A. (2014). Intimate partner violence in Belgium: prevalence, individual health outcomes, and relational correlates. *Psychologica Belgica, 54*(1), 79-96.
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Kawkins, J., Harris, W. A.,... Chyen, D. (2014). Youth risk behavior surveillance - United States, 2013. *MMWR Surveillance Summaries, 63*(4), 1-168.
- Karney, B. R., Beckett, M. K., Collins, R. L., & Shaw, R. (2007). *Adolescent Romantic Relationships as Precursors of Healthy Adult Marriages. A Review of Theory, Research, and Programs.* Retrieved from Santa Monica:
- Lewis, S. F., & Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 21*(1), 105-127.
- O'Leary, K. D., Malone, J., & Tyree, A. (1994). Physical aggression in early marriage: preresultant and relationship effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*(3), 594-602.
- Offenhauer, P., & Buchalter, A. R. (2011). *Teen dating violence: A literature review and annotated bibliography.* National Institute of Justice.
- Roberts, T. A., & Klein, J. (2003). Intimate partner abuse and high-risk behavior in adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157*(4), 375-380.
- Silverman, J. G., Raj, A., & Clements, K. (2004). Dating Violence and Associated Sexual Risk and Pregnancy Among Adolescent Girls in the United States. *Pediatrics, 114*(2), e220-e225.
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health, 93*(7), 1104-1109.
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., & Walrave, M. (2016). Cyber Dating Abuse Victimization Among Secondary School Students From a Lifestyle-Routine Activities Theory Perspective. *Journal of Interpersonal Violence.*
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., & Walrave, M. (2017). The associations of adolescents' dating violence victimization, well-being and engagement in risk behaviors. *Journal of Adolescence, 55*, 66-71.
- Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K., & Temple, J. R. (2016). Digital forms of dating violence - what school nurses need to know. *NASN School Nurse.*
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W.,... Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163*(8), 692-699.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Chiodo, D., Hughes, R., & Ellis, W. (2011). Observations of Adolescent Peer Resistance Skills Following a Classroom-Based Healthy Relationship Program: A Post-intervention Comparison. *Prevention Science, 12*(2), 196-205.

Effectieve leertijd: wat gebeurt er tijdens de klasdag?

Een onderzoek naar benutten van lestijden en inzetten van werkvormen

Lia BLATON

In dit artikel bespreken we de resultaten van een kwalitatief onderzoek naar effectieve leertijd in drie scholen met een hoog percentage indicatorleerlingen. Vanuit het beleid werd sterk ingezet op het omkaderen van deze scholen om hun onderwijskwaliteit te versterken. We zoomen in op het benutten van de leertijd en het inzetten van werkvormen tijdens de lessen. De resultaten tonen dat er grote verschillen zijn tussen scholen in de mate waarin leertijd benut wordt. Daarnaast zijn er ook verschillen tussen dat wat leerkrachten zeggen én doen op vlak van het inzetten van werkvormen.

Leerkrachten maken het verschil

Ongelijke kansen en leerproblemen worden meestal gelinkt aan allerlei achtergrondvariabelen van de leerlingen: sociaaleconomische situatie, etniciteit, thuistaal, ... Uit onderzoek (De Fraine, Van Damme, e.a. 2003) blijkt dat de factor 'taalachtergrond' of 'thuis-taal' minder bepalend is voor de onderwijskansen van kinderen uit etnische minderheidsgroepen dan de verschillen in het sociaaleconomische milieu waaruit de kinderen afkomstig zijn. Daar staat wel tegenover dat voor allochtone kinderen uit lagere sociaal-economische milieus, de onderwijspositie nog ongunstiger is dan die van autochtone kinderen uit vergelijkbare milieus. Maar zelfs na correctie voor deze kenmerken blijken er grote verschillen tussen scholen te bestaan in de mate waarin ze erin slagen om alle kinderen leerwinst te doen boeken (De Maeyer, Rymenans, e.a. 2003). Schooleffectiviteitsonderzoek bevestigt de kwalitatieve verschillen tussen scholen en benadrukt het belang van instructie-effectiviteit, een prestatiegericht klimaat, een uitdagend curriculum en de invloed van leerkrachtverwachtingen (Opdenakker & Van Damme, 2004).

De wijze waarop leerkrachten met kenmerken van leerlingen (sociaal-economisch en taal) omgaan, oefent een belangrijke invloed uit op de onderwijsresultaten van (anderstalige) leerlingen (zie o.a. Defraigne e.a. 2003). Met andere woorden, onderzoek wijst uit dat de leerkracht het verschil kan maken, maar kan onvoldoende verklaren hoe die leerkracht daarin slaagt (De Maeyer e.a. 2003, Maes e.a. 2002).

Effectieve leertijd en het creëren van een krachtige leeromgeving

Onderwijskwaliteit is een belangrijke parameter voor sociale ongelijkheid in het onderwijs. Wat in de klas gebeurt en hoe de leerkracht het leren organiseert, heeft een grote impact op het leren van leerlingen. Duru-Bellat (2004) concludeert uit een analyse van onderzoeken dat het effect van wat in de klas gebeurt voor 10 tot

15% van vooruitgang per jaar voor leerlingen verklaart. Ook John Hattie (2009) geeft een overzicht van factoren die het leren beïnvloeden. We belichten in het kader van het onderzoek dat we hier bespreken twee elementen: de effectieve leertijd en werkvormen.

Het leren in het onderwijs is georganiseerd: de dagen zijn ingedeeld en uren worden toebedeeld aan vakken (vb. maandag: 100 minuten wiskunde). In het basisonderwijs krijgen de leerlingen 28 of 29 lestijden van 50 minuten per week onderwijs- en opvoedingsactiviteiten. De leerplannen, een concretisering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen door de koepels van de onderwijsnetten, geven richtlijnen voor het inzetten van lestijden voor leergebieden. Effectieve leertijd bestudeert wat er in die leertijd gedaan wordt in termen van activiteiten en leren. Onderzoek (Duru-Bellat, 2004) toont aan dat in scholen met leerlingen met kansarme achtergronden, veel leertijd gebruikt wordt voor taken die bedoeld zijn om orde te houden in de klas. Tijdsbesteding is een determinant van leren, net zoals te weinig tijd benutten of besteden aan leerlingen een nadeel is voor voornamelijk de zwakste leerling.

Vincent (1999) werkte een formule uit voor academische leertijd als indicator voor kwaliteitsvol onderwijs. Een formule daarvoor is de volgende (uit Vincent, 1999, p.2):

Tijd voor leren - niet-instructietijd (overgangen, socialiseren, gedrag, routines) = academische leertijd.

Goodlad en Anderson (1987, in Vincent, 1999) deden observaties in klassen van het lager onderwijs en gaven aan dat ongeveer 70% van de tijd gependend wordt aan instructie. Van de resterende tijd wordt 20% gebruikt voor klasroutines, 5% aan gedrag en 3% aan sociale activiteiten. De variatie tussen scholen bleek enorm te zijn. In 1987 stelden Goodlad en Anderson vast dat de dominante instructieactiviteiten in de lagere school activiteiten zijn waarbij leerlingen individueel werken (en zelfstandig werkblaadjes invullen),

de leerkracht aan het woord is en er weinig interactie plaatsvindt. Volgende tabel geeft een samenvatting van de observatiedata (gemiddelden):

Tabel 1: Overzicht observatiedata (Goodlad & Anderson, 1987)

Activiteit	% van totale tijd
Schrijven (aanvullen van werkboek en invulblaadjes)	29,35
Luisteren naar uitleg/uiteenzettingen	19,5
Vorbereiden van taken	12,70
Lezen van instructies in lesboeken	5,57
Discussie	4,39
Kijken naar demonstraties	1,96
	(totaal: 73,74%)

Vincent (1999) bouwt verder op het model van Karweit (1987, in Vincent, 1999) en houdt daarbij rekening met de leerkracht én activiteiten van de leerling. In tabel 2 wordt het model weergegeven met een illustratief voorbeeld. Drie sleutelementen zijn: leertijd (actuele tijd gebruikt voor instructie), de kwaliteit van de instructie (inspanning van leerkracht en curriculum en methode) en het engagement van de leerling (inspanning en motivatie).

Om de kwaliteit van onderwijs te verbeteren moet volgens Vincent (1999) gewerkt worden aan de organisatie, de instructiekwaliteit, het engagement en betrokkenheid van de leerlingen. De effectieve leerkracht is die leerkracht die de tijd maximaliseert waarin leerlingen zelf actief zijn in termen van leren.

Werkvormen kunnen het verschil maken in de mate waarin leerlingen actief betrokken zijn bij de lesinhouden. Een krachtige leeromgeving biedt alle leerlingen gelijke kansen tot maximale ontplooiing. Enkele aspecten van zulke leeromgeving zijn (Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, 2009) de mate waarin

- de leerervaringen en leeractiviteiten van leerlingen centraal staan: leerlingen motiveren tot intense leeractiviteiten, hen opvolgen en ondersteunen is de cruciale taak van de leerkracht;
- in alle lessen, doorheen het curriculum, mogelijkheden worden gecreëerd voor alle leerlingen om tot actief leren, zelfexploratie en reflectie te komen;
- de ruimte gelaten wordt voor het eigen initiatief en eigen inbreng van de leerlingen;
- men diversiteit benut om rijke leerervaringen te laten ontstaan;
- een bonte waaier aan werkvormen gebruikt wordt om de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling tot intense en samen geconstrueerde interactie te komen.

De visie op een krachtige leeromgeving sluit aan bij het constructivistisch denken over leren (De Corte, Vandenberghe, & e.a., 1993). Leren wordt binnen deze visie beschouwd als

- actief: de leerders hebben het leren in handen;

Tabel 2: Effectieve leertijd (Vincent, 1999)

Leertijd	X	Instructiekwaliteit	X	Engagement van leerling	=	Effectieve leertijd
60 minuten wiskunde	x	50% goede instructiekwaliteit	x	90% van tijd is leerling betrokken op de taak	=	27 minuten effectieve leertijd

- cumulatief: leren bouwt voort op voorkennis;
- constructief: de wijze waarop kennis georganiseerd wordt speelt een grote rol;
- contextgebonden: leren gebeurt in een context;
- betekenisvol: de leerling geeft betekenis vanuit de eigen voorkennis;
- zelfregulerend en doelgericht: leren verloopt vlotter wanneer een leerling een goed beeld heeft van wat hij wil bereiken.

Tot slot wordt benadrukt dat kennis ontstaat en ontwikkelt in een sociale context: door samen te werken, kunnen leerlingen hun eigen denkproces en inzichten toetsen, zodat dat inzicht wordt uitgebreid, verdiept en verfijnd (Dochy, Heylen, & Van de Mosselaar, 2000).

Onderzoekresultaten

In dit onderzoek bestudeerden we het vierde en zesde leerjaar van drie scholen met een groot aantal indicatorleerlingen (meer dan 80% indicatorleerlingen, voor 2012 werd gesproken over gelijke-onderwijskansen met bijbehorende indicatoren). We voerden gedurende twee weken uitgebreide observaties uit. Daarnaast interviewden we leerkrachten en directie en namen vragenlijsten af bij het hele schoolteam (Blaton & Van Avermaet, 2010).

Schoolbeleid

Uit de schooldocumenten (schoolwerkplan en pedagogisch project) blijkt dat de drie scholen een constructivistische visie op leren ondersteunen. Leren is meer dan kennisoverdracht, leerlingen moeten zelf ontdekken en ervaringen opdoen. Groepswork is een belangrijk element om een krachtige leeromgeving te creëren. In de documenten van school twee vonden we een uitgebreid overzicht terug van het werken met CLIM (Coöperatief Leren In Multiculturele groepen) in de verschillende graden. School drie benadrukt daarnaast het werken met projectwerk en school één vermeldt een creatieve atelierwerking.

Observaties: tijdsbesteding¹

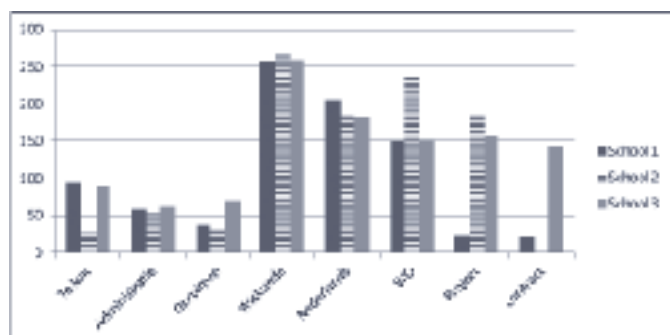
Het gebruik van de tijd in de klas is een belangrijke factor voor effectief onderwijs en onderwijskwaliteit. We noteerden telkens het startuur en het vak en telden het aantal minuten dat besteed werd aan de lessen. Als richtlijn hanteerden we het lessenrooster met de geplande lestijden en pauzes. De vakken lichamelijke opvoeding, godsdienst en muzische opvoeding werden uit de analyses gelaten, omdat in de verschillende scholen deze vakken niet altijd door de klasleerkracht gegeven werden, maar door een leraar lichamelijke opvoeding of een leermeester godsdienst of niet-confessionele zedenleer.

De analyses behandelen de vakken wiskunde, Nederlands en wereldoriëntatie. Daarnaast onderscheiden we ook projectwerk en contractwerk: dit waren duidelijk te onderscheiden lessen (opgenomen in het lesrooster) die in een aantal klassen geobserveerd werden. We voegden nog drie categorieën toe: “te laat”, “administratie” en

“opruimen”. Uit de observatiedata bleek namelijk dat heel wat lessen te laat begonnen werden na de speeltijd of de middagpauze. Daarnaast werd aanzienlijk wat tijd besteed aan administratieve zaken: het controleren van de agenda, ophalen van geld, uitdelen van informatie van ouders, etc. Een laatste categorie is opruimen. Wanneer opruimen hoorde bij het afronden van groepswork in het kader van bijvoorbeeld wereldoriëntatie, werd het beschouwd als deel van de activiteit. Opruimen vormt dus enkel een aparte categorie wanneer opruimen gebeurt los van een lesactiviteit.

Figuur 1 geeft een overzicht van het gemiddeld aantal minuten per week dat in elke school besteed wordt aan wiskunde, Nederlands, wereldoriëntatie, contractwerk, projectwerk, alsook de minuten die verloren gaan wegens te laat beginnen en de tijd die besteed wordt aan administratie en opruimen.

Figuur 1: Geobserveerde leertijd (gemiddeld aantal minuten per week van observaties in drie onderzoeksscholen)



Opvallend is dat in school 2 235 minuten per week aan WO besteed wordt, terwijl dat in de andere scholen 150 minuten is. Een verklaring hiervoor kunnen we vinden in contractwerk: deze werkvorm wordt niet gebruikt in school 2. De drie scholen besteden per week ook gemiddeld 50 minuten aan administratie. In de geplande leertijd wordt in één school tijd voorzien voor administratie (25 minuten per week). Tot slot stellen we vast dat in school 1 en school 3 tot bijna 100 minuten per week verloren gaan doordat de lessen te laat begonnen worden. Het contrast met school 2 is groot: daar categoriseerden we slechts 26 minuten per week als “te laat”.

Observaties: gebruik van werkvormen

Per vak brachten we in kaart welke werkvormen ingezet werden. Op basis van de observaties onderscheiden we volgende werkvormen.

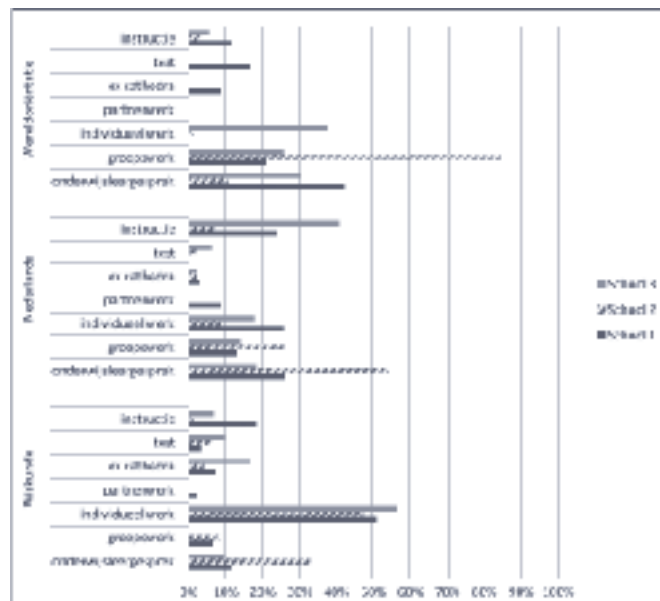
- Instructie: de leerkracht geeft instructie over de opdracht en legt uit wat leerlingen moeten doen.
- Test: de leerlingen maken een toets
- Ex cathedra: de leerkracht doceert
- Partnerwerk: de leerlingen werken in duo's
- Individueel werk: de leerlingen werken individueel aan een taak
- Groepswork: de leerlingen werken in groep
- Onderwijsleergesprek: de leerkracht voert een onderwijsleergesprek met de leerlingen door het stellen van vragen.
- Klassikale verbetering: het gezamenlijk overlopen van antwoorden

We berekenden gemiddelden (per week) per vak (in minuten) die besteed werden aan de verschillende werkvormen voor de drie scholen (figuur 2).

Illustratie: Wereldoriëntatie in school 2: 84% van de lestijd bestond uit groepswork; het onderwijsleergesprek nam gemiddeld 10,7% van de tijd in beslag, 3% van de lestijd bestond uit instructie en 1,5% uit individueel werk.

Het gebruik van werkvormen is sterk verbonden met het vak. In wereldoriëntatie wordt vaak gewerkt met groepswork en partnerwerk, bij Nederlands worden verschillende werkvormen gehanteerd en in wiskunde werken leerlingen voornamelijk individueel.

Figuur 2: Gehanteerde werkvormen per vak (% van lestijd)



Er zijn ook verschillen tussen scholen. Voor wereldoriëntatie springt school 2 er uit voor groepswork. In de andere scholen werd deze werkvorm veel minder geobserveerd en wordt door de leerkrachten vooral het onderwijsleergesprek gehanteerd. In school 3 worden leerlingen vaak individueel aan het werk gezet voor dit vak. In school 1 en school 3 wordt bij Nederlands vooral instructie gegeven en individueel gewerkt. In school 2 werken leerkrachten bij Nederlands vooral aan de hand van het onderwijsleergesprek en groepswork.

Rapportering van gehanteerde werkvormen in vragenlijsten versus observaties

In de vragenlijst vroegen we leerkrachten aan te geven welke werkvormen ze inzetten: (1) klassikale instructie of oefening, (2) groepswork, (3) partnerwerk, of (4) individueel werk. Leerkrachten rapporteren minder klassikale instructie en individueel werk en meer groepswork en partnerwerk dan in de klassen geobserveerd werd. Het gerapporteerd gedrag per vak komt overeen met wat we vaststellen in observaties, namelijk dat in wiskunde voornamelijk gewerkt wordt met klassikale instructie en individueel werk, dat Nederlandse lessen bestaan uit een combinatie van werkvormen en dat binnen wereldoriëntatie groepswork ingezet wordt..

Conclusies en aanbevelingen

Gehanteerde leertijd

Uit de observaties bleek dat een deel van de geplande leertijd verloren gaat door het te laat beginnen van de lessen en dat daarnaast

ook een groot aandeel aan administratie en opruimen (indien geen onderdeel van een activiteit) besteed wordt. Wanneer we de drie scholen vergelijken valt op dat in school 1 en school 3 per week (gemiddelde van twee weken observatie) bijna 100 minuten verloren gaan door te laat te beginnen. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn (1) een niet zo efficiënte organisatie van de verplaatsing van de speelplaats naar de leslokalen en (2) een schoolcultuur waarbij de speeltijd ‘gerokken wordt’ en te laat vertrokken wordt naar de klassen.

Tip: analyseer samen met uw leerkrachtenteam hoe de leertijd ingezet wordt bij verplaatsingen van en naar de klas maar ook tijdens lessen. Elke dag een paar minuten verliezen lijkt niet veel, maar opgeteld kan zo veel tijd verloren gaan.

Gehanteerde werkvormen

Algemeen wordt bij Nederlands een variatie aan werkvormen ingezet, domineert individueel werk bij wiskunde en wordt bij WO meestal groepswork ingezet. Een verklaring hiervoor vinden we ten dele in de handboeken: lessen wiskunde zijn vaak opgebouwd als klassikale instructie gevolgd door individueel werk, in lesmethoden taal worden vaak verschillende werkvormen afgewisseld en methodes voor wereldoriëntatie bevatten meer groepswork. Toch verklaart dit niet alles, we stelden vast dat leerkrachten bij de activiteiten uit de handleidingen vaak de werkvormen/opdrachten lieten vallen. Dit werd gedaan omdat leerkrachten sommige opdrachten niet interessant vonden of omwille van tijdsdruk (geen tijd om opdracht zo te laten uitvoeren) of omdat leerkrachten zich niet vertrouwd voelden met de voorgestelde werkvorm.

Tip: Professionaliseer je leerkrachtenteam op vlak van het benutten van diverse werkvormen in de klaspraktijk. In school 2 is er een actief beleid om leerkrachten te ondersteunen in het hanteren van interactieve werkvormen (waaronder Coöperatief Leren in Multiculturele Groepen), dit weerspiegelt zich in de observaties.

Observaties versus gerapporteerd

Leerkrachten rapporteren meer groepswork en partnerwork dan in realiteit geobserveerd werd en minder klassikale instructie en individueel werk dan in praktijk voorkomt. Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen: (1) het is moeilijk om gedrag te rapporteren (werkvormen die gebruikt worden); we stellen namelijk ook vast dat de leerkrachten van school 2 meer groepswork uitvoeren dan ze aangaven in een vragenlijst; (2) wat leerkrachten rapporteren is in overeenstemming met de dominante constructivistische visie op onderwijs, het is mogelijk dat eerder wenselijke antwoorden gegeven werden.

Tip: We stellen vast dat het omzetten van een constructivistische visie in praktijk veel vergt van leerkrachten: een andere houding en ingesteldheid t.o.v. het leren in de klas, de leerkracht wordt meer begeleider (zie ook Solomon & Battistich, 1996). Zorg er als school voor dat leerkrachten ondersteuning krijgen bij het in praktijk brengen van deze visie.

Lia BLATON

Steunpunt Diversiteit & Leren
(voormalig medewerker Steunpunt Diversiteit & Leren)
lia.blaton@ugent.be

BIBLIOGRAFIE

- Blaton, L., & Van Avermaet, P. (2010). *Eindrapport Omgaan met diversiteit in onderwijs. Fundamenteel diepteonderzoek naar krachtige leeromgevingen in drie GOK-scholen*. Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- De Corte, E., Vandenbergh, R. e.a. (1993). *Groeien in onderwijs 2. Handleiding voor leerkrachten basisonderwijs*. Leuven, Wolters.
- De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., Opendakker, M.-C. & Onghena, P. (2003). The effects of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 2003, 29, 841-859.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Daems, F., Van Petegem, P. & van den Bergh, H. (2003). *Effectiviteit van TSO- en BSO-scholen in Vlaanderen. Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de prestaties en het welbevinden op school van TSO- en BSO-leerlingen*. Leuven, Acco.
- Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaar, H. (2000). *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving. Handboek probleemgestuurd leren in de praktijk*. Leuven, Acco.
- Duru-Bellat, M. (2004). *Social Inequality at School and Educational Policies*. Paris, UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.
- Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P. & Van Damme, J. (2002). *Longitudoonaal onderzoek in het basisonderwijs. Van doelstellingen tot onderzoeksopzet*. Leuven, Steunpunt LOA.
- Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2004). Gelijke kansen in Secundaire scholen? Onderwijskundige en beleidsmatige implicaties van een onderzoek naar het verband tussen lesgroepsamenstelling, klaspraktijk, leerkrachtkenmerken, inzet en wiskunde-prestaties. *Impuls*, 2004, 35 (1), 60-70.
- Solomon, D. & Battistich, V. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64 (4), 327-348.
- Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (2009). *Visie*. Leuven/Gent, Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.
- Vincent, S. (1999). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 4: Instructional Organization*. New York, Northwest Regional Educational Laboratory.

NOTEN

- 1 Ter info: Op een week worden 1400 minuten lesgegeven in school 1 en 2. In school 3 is het 1425 minuten, waarvan 25 minuten voorzien worden voor administratie.

Coöperatief leren

Analyse van groepswork in de praktijk

Lia BLATON

In een eerste artikel bespraken we de effectieve leertijd en de wijze waarop werkvormen benut worden binnen vakken (Nederlands, wiskunde en wereldoriëntatie) in drie basisscholen. Dit artikel gaat verder in op hoe coöperatief leren vorm krijgt in deze basisscholen. We illustreren dit aan de hand van twee groepjes in het vierde leerjaar van twee scholen. De resultaten tonen dat er grote verschillen zijn tussen scholen in de mate waarin coöperatief leren kwalitatief ingezet wordt. Tot slot geven we, aansluitend bij de bevindingen van dit onderzoek, enkele tips voor de onderwijspraktijk.

Coöperatief groepswork

Studies wijzen uit dat goed uitgevoerd coöperatief groepswork effectief is en het leren van leerlingen verbetert. Daarom gingen we in dit onderzoek na hoe coöperatief groepswork in de klas geïmplementeerd wordt.

Coöperatief groepswork: wat is het?

Coöperatief groepswork verwijst naar een instructiestrategie waarbij leerlingen interactief samenwerken over verschillende onderwerpen. Er is een grote variatie in praktijken die als coöperatief groepswork bestempeld worden. Er zijn vijf basisprincipes waaraan voldaan moet worden bij echt coöperatief groepswork: (1) er is een sfeer van positieve onderlinge afhankelijkheid, (2) er is interactie, (3) de leerlingen zijn individueel verantwoordelijk voor de groeps-taak, (4) de sociale vaardigheden worden aangesproken en (5) er is aandacht voor het groepsproces (Cohen, 1994; Paelman, 2004).

Meerwaarde van coöperatief groepswork

Coöperatief groepswork is een belangrijke strategie in het onderwijs, die ervoor zorgt dat positieve leerresultaten verkregen kunnen worden voor alle studenten (Gillies, 2006). Tijdens coöperatief groepswork participeren leerlingen actief in gesprekken, onderbreken elkaar minder en dragen bij tot discussies op een hoger niveau. Het is dan ook niet verwonderlijk dat coöperatief groepswork ingezet wordt om kinderen op te voeden tot democratisch denken en handelen, tot samenwerken en actief leren. Coöperatief groepswork maakt gebruik van verschillen die er tussen leerlingen zijn (leermogelijkheden, geslacht, interesses, ...) en zet zo in op het leren omgaan met diversiteit. Door het werken in heterogene groepen leren leerlingen rekening te houden met de verschillen die er zijn, ermee om te gaan en te leren van elkaar (Förner, Kenter, & Veenman, 2002). Een beter klasklimaat is vaak het gevolg.

Een andere rol voor de leerkracht: begeleiden

Coöperatief groepswork vergt van leerkrachten een begeleidende rol. De leerkracht heeft als taak de leerling-leerlinginteractie te stimuleren en leerlingen aan te moedigen zelf oplossingen voor problemen te zoeken (Paelman, 2004; van Vugt, 2002). Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces (Ebbens, Ettekoven, & van Rooijen, 1997).

Coöperatief leren in Multiculturele Groepen (CLIM)

CLIM is een methode voor coöperatief leren ontwikkeld op basis van "Complex Instruction" door Elisabeth Cohen (Cohen E., 1994). Complex Instruction (CI) stelt het conceptueel denken, het veroveren van concepten en het ontwikkelen van denkvaardigheden centraal. In Vlaanderen werd CI vertaald in CLIM-pakketten (Paelman, 2004). De methode besteedt aandacht aan meervoudige intelligentie: traditioneel wordt in ons onderwijs namelijk veel waarde gehecht aan de verbale en logische intelligentie. In het CLIM-materiaal komen ook andere vormen van intelligentie, zoals visueel ruimtelijk, muzikaal-ritmisch, emotioneel, sociaal, etc. aan bod. De leuze luidt "Iedereen kan iets, niemand kan alles." Daarnaast staat de interactie centraal en wordt bij de groepssamenstelling en taakverdeling rekening gehouden met de status van leerlingen.

Coöperatief leren in multiculturele groepen

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek (Blaton & Van Avermaet, 2010) wilden we nagaan hoe leerkrachten CLIM in de praktijk uitvoeren. In het vorige artikel in dit nummer stelden we vast dat groepswork ingezet wordt door leerkrachten, maar dat dit afhangt van het vak, de leerkracht en het schoolbeleid. Uit de interviews en beleidsplannen van scholen bleek dat coöperatief leren gekend is. Daarom vroegen we aan alle leerkrachten om in de tweede observatieperiode te werken met CLIM.

Analysekader

Per CLIM-activiteit die de leerkrachten van de drie scholen (telkens vierde en zesde leerjaar) uitvoerden, brachten we de opdracht en inhoud in kaart. We filmden telkens twee groepjes leerlingen en schreven nadien alle interacties uit. We onderscheiden volgende categorieën van interacties (gebaseerd op Gillies, 2006; Gillies & Khan, 2008; Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003):

- Inhoud
- Opdracht
- Organisatie
- Orde
- Niet-relevant
- Interacties met leerkracht
 - o Antwoorden op vraag van leerkracht
 - o Leerkracht aanspreken om te helpen

We codeerden elke inbreng van de leerling (woorden). Leerlingen kunnen immers door het zeggen van één woord de interactie beïnvloeden. Bij de leerkrachten maakten we het onderscheid tussen tussenkomsten op klasniveau en tussenkomsten op niveau van de groep.

Analyse van het groepswerk: twee contrasterende groepen

Als illustratie van de analyses, geven we hier de resultaten voor twee groepjes leerlingen (telkens vier meisjes) uit het vierde leerjaar van twee scholen.

Groep 1, school 1

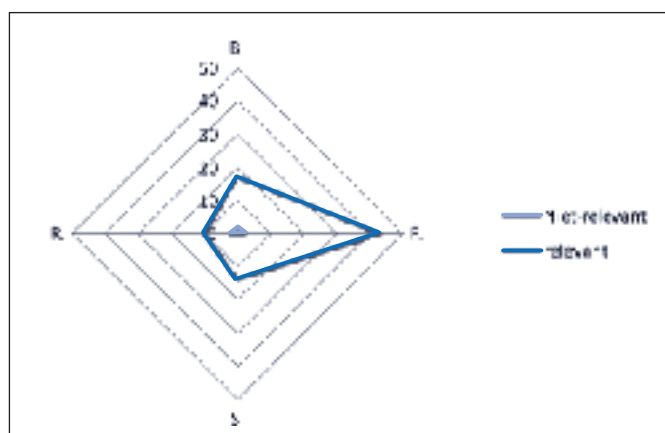
In het groepje van school 1 hebben de leerlingen drie opdrachten gekregen. Ze moeten de informatie opzoeken in verschillende boeken, waaronder een telefoonboek en een stratenplan. De leerkracht start deze les met een introductie die 21 minuten in beslag neemt. Het groepswerk zelf duurt 17 minuten.

- Een schets van het verloop van het groepswerk

F. en B. discussiëren bij de start over wie de leider is en wat er gedaan moet worden. Ze bespreken met de anderen de opdracht en wat er gedaan moet worden. De leerlingen halen er al snel de leerkracht bij die hen instructies geeft over hoe ze de opdracht moeten aanpakken. Tijdens het groepswerk wordt er af en toe iets gezegd, maar de leerlingen zitten vaak stilzwijgend in boeken te bladeren. De leerlingen verdwijnen ook af en toe van de tafel, zo blijft S. een hele tijd weg. Vooral F. en B. zitten te werken aan de opdracht.

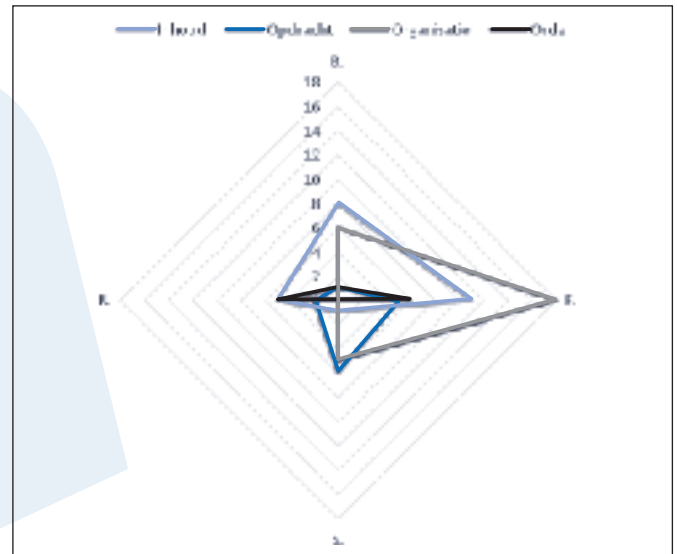
- Analyse van de interacties tijdens het groepswerk

In figuur 1 ziet u een spin met een overzicht van de relevante (met betrekking tot de opdracht) en niet-relevante (ditjes en datjes, niet over het leren of de opdracht) interacties. Voor elke leerling (B., F., R. en S.) staat aangegeven hoeveel relevante en niet-relevante spreekbeurten de leerlingen namen tijdens het gefilmde groepswerk. Wanneer we kijken naar de interacties zien we dat vooral F. 48 keer een relevante interventie doet in de groep. De andere drie leerlingen dragen af en toe bij.



Figuur 1: Relevante en niet-relevante interacties, groep 1, vierde leerjaar, school 1.

In figuur 2 vindt u een gedetailleerdere weergave van de relevante interventies: met betrekking tot de inhoud, de opdracht (wat moeten we doen), de organisatie (wie doet wat) en de orde (let op, luister, ...).



Figuur 2: Interacties groep 1, vierde leerjaar, school 1

We stellen vast dat er in dit groepje het vooral interventies zijn in de categorie organisatie, gevolgd door inhoud. F., die moet schrijven én vertellen, zegt heel vaak dingen die te maken hebben met organisatie (vb. F.: *“Ik moet schrijven.”*, F.: *“Het eerste wat we gaan doen is telefoon.”*). S. stelt heel wat vragen over de opdracht en wat gedaan moet worden. B. brengt enkele inhoudelijke zaken aan: wat zij in een van de boeken gelezen heeft, vertelt ze aan de anderen. Ook F. werkt op inhoudelijk vlak mee. Tot slot valt op dat er in dit groepje regelmatig ruzie is en dat leerlingen elkaar ter orde roepen (vb.: F.: *“Zwijg, zij is de leiding!”*; R.: *“Ik lieg niet!”*, B.: *“Die is de baas!”*)

De leerkracht wordt er twee keer door de leerlingen bijgehaald en komt een keer langs op eigen initiatief. De leerkracht intervenueert met 20 spreekbeurten. De leerkracht geeft instructies en stelt vragen over inhoud, de opdracht en de organisatie.

Groep 2, school 2

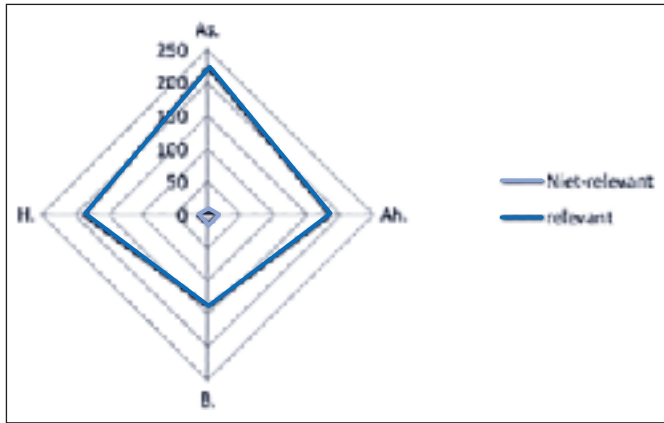
In deze klas wordt gewerkt met het CLIM-pakket “Zit er een schroefje los?”. De opdracht “Hoe bouwen we een speelpark” bestaat uit twee delen. Opdracht A gaat over krachtbronnen die maken dat voorwerpen kunnen werken of bewegen. In opdracht B moeten de leerlingen een speelpark bouwen waarbij alles kan bewegen. Het groepswerk wordt opgestart met een introductie van de leerkracht, deze duurt vijf minuten. Het groepswerk zelf duurt 50 minuten, de les eindigt tot slot met een bespreking (27 minuten) van de samenwerking.

- Een schets van het verloop van het groepswerk

De vier leerlingen van dit groepje vliegen er onmiddellijk in. Ze starten met het lezen van de opdrachtenkaart, bekijken hoeveel tijd ze krijgen en bestuderen de bronnenkaarten en formuleren antwoorden. Nadat ze opdrachtenkaart A behandeld hebben, beginnen ze vol enthousiasme aan opdrachtenkaart B. Het enthousiasme wordt hierbij alleen nog groter want ze ontdekken dat ze mogen knutselen: een speelpark waarbij alles beweegt. Tijdens het werken denken ze na over wat ze allemaal kunnen maken, over hoe ze het kunnen maken en of het wel voldoet aan het criterium “het moet bewegen”.

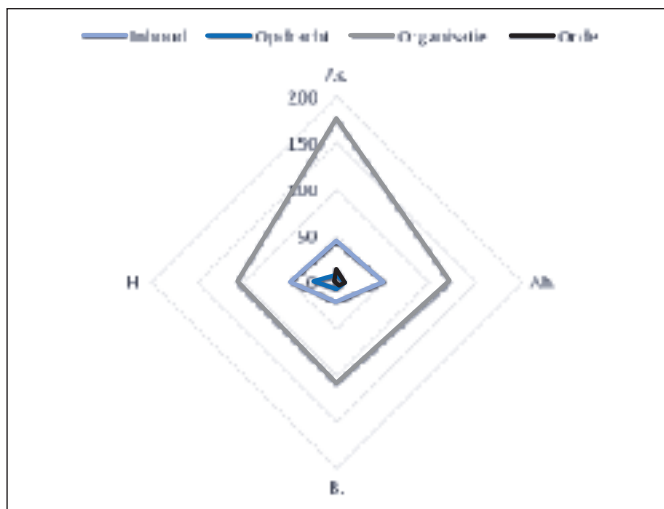
- Analyse van de interacties

Wanneer we naar de relevante en niet-relevante interacties kijken (Figuur 3), zien we dat er in dit groepje heel wat gezegd en besproken wordt (tot 230 bij de leerling As.). Slechts een beperkt aantal opmerkingen zijn niet-relevant en hebben helemaal niets met de opdracht te maken.



Figuur 3: Relevante en niet-relevante interacties, groep 1, vierde leerjaar, school 2

Wanneer we kijken naar de inhoud van wat er gezegd wordt tijdens het groepswerk, zien we een hele variatie aan categorieën voorkomen (figuur 4).



Figuur 4: Interacties groep 1, vierde leerjaar, school 2

In het eerste deel van de opdracht (activiteitenkaart A) moeten leerlingen krachtbronnen identificeren.

H. [tegen groep]: *“Allemaal samen bronnen bekijken. *Je ziet voorwerpen die door een kracht kunnen werken of bewegen.*”*

Ah. [tegen groep]: *“Ja dat draait zo door de wind.”*

H. [tegen groep] = wijst iets aan op de bronnenkaarten = *“ja da.”*

As. [tegen groep]: *“Nie bewegen.”*

Ah. [tegen Asma]: *“Jawel da’s door de wind, sommige dingen draaien door de wind.”*

As.[tegen groep]: *“Ja, da’s door de wind. A da’s zo’n dingen.”*
[wijst aan op kaart]

De leerlingen discussiëren ook over de antwoorden en wat juist ge-

daan moet worden volgens de opdracht.

Bij het tweede deel van de opdracht, wordt heel wat gediscussieerd: “wat gaan we maken?”; “hoe gaan we het maken?” en er wordt feedback gegeven over het idee of de aanpak. Ook de organisatie komt aan bod: “wie doet wat”, “hoe aanpakken” en “hoe verloopt de samenwerking”.

De tweede opdracht (opdrachtenkaart B) wordt als volgt opgestart door de leerlingen:

H. [tegen groep]: *“De materiaalmeester legt alle materiaal die je nodig hebt op tafel. Bouw een speelpark waar alles kan bewegen.*”*
=LLn. juichen en roepen samen= LLN: *“Yes!”*

Vervolgens gaan de leerlingen in op wat ze gaan maken (een glijbaan of een schommel) en hoe ze het gaan maken (welke materialen en hoe die materialen aan elkaar bevestigd kunnen worden) Er wordt ook gecontroleerd of wat gemaakt wordt wel voldoet aan het criterium “het moet bewegen”.

De leerkracht komt zes keer spontaan langs bij dit groepje. Ze kijkt of de leerlingen goed bezig zijn en één keer of de leerlingen de opdracht goed begrepen hebben en niet te snel de eerste opdrachtenkaart hebben afgehandeld: LK [tegen groep]: *“Julie zijn wel heel snel aan de B-activiteit begonnen, denk ik.”*

Het coöperatieve groepswerk in deze klas wordt op het einde van de les klassikaal geëvalueerd.

Lkr.: *“Heb je veel werk gehad met negatieve vorm van bemiddelen dus ik bedoel heb je veel ruzies moeten oplossen?”*

B. = knikt van neen =

Lkr.: *“Waarom niet?”*

B.: *“Juffrouw wij hebben samen de opdracht gelezen, wij hebben besproken wat wij moesten doen, en wij hebben overeengekomen.”*

Coöperatief groepswerk in de praktijk: belangrijkste bevindingen en tips

In dit artikel illustreerden we de werking van CLIM aan de hand van een vergelijking van twee klassen (vierde leerjaar) uit twee verschillende scholen. Hier behandelen we de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek (drie scholen, zes klassen) en koppelen er tips aan voor de praktijk.

Coöperatief groepswerk?

Uit de observaties en interviews blijkt dat een CLIM-les volgens leerkrachten een les is waarin in groepen gewerkt wordt. De meeste leerkrachten geven daarbij aan dat ook met rollen gewerkt wordt en dat iedereen een andere rol moet vervullen.

Tip: CLIM is uiteraard meer dan het werken met rollen in groep.

De aard van de opdracht en de wijze waarop leerkrachten begeleiden is cruciaal. Het is belangrijk om binnen coöperatief groepswerk aandacht te hebben voor volgende elementen: 1) er is een sfeer van positieve onderlinge afhankelijkheid, (2) er is interactie, (3) de leerlingen zijn individueel verantwoordelijk voor de groepstaak, (4) de sociale vaardigheden worden aangesproken en (5) er is aandacht voor het groepsproces (Paelman, 2004).

De kwaliteit van groepswerk verschilt tussen de scholen. In één school wordt actief ingezet op het begeleiden van leerkrachten om interactief te werken: dit loont.

Tip: Zet in op ondersteuning bij het in praktijk brengen van coöperatief groepswork bij het leerkrachtenteam. Professionaliseer leerkrachten, voorzie tijd voor leerkrachten om samen coöperatief groepswork uit te werken, uit te testen, bij elkaar te observeren en te evalueren.

De opdrachten

De opdrachten voor groepswork variëren heel erg. In het voorbeeld dat we hier behandelden wordt in de eerste klas gewerkt met een invulblaadje, de leerlingen moeten de antwoorden op de vragen opzoeken in boeken. In de tweede klas wordt gewerkt met opdrachten uit het CLIM-pakket. Opdrachten zijn bepalend voor interacties: het invullen van gesloten vragen waarvan het antwoord moet opgezocht worden, lokt veel minder interactie uit dan opdrachten waarbij samenwerking en discussie essentieel is.

Tip: Open taken zijn taken waarbij meerdere oplossingen mogelijk zijn en/of waarbij de manier om tot een oplossing te komen niet eenduidig is. In deze taken wordt beroep gedaan op een breed gamma aan ervaringen van de leerlingen: zowel wat leerlingen leerden op school als kennis en vaardigheden opgedaan thuis en in de buurt kunnen leerlingen inzetten om de taak tot een goed einde te brengen (Ernalsteen, 2004).

Duur?

Wat onmiddellijk opvalt, is de enorme variatie in duur van het groepswork. We zetten hier de verschillende tijden die aan groepswork besteed worden naast elkaar.

Tabel 1: Overzicht duur groepswork

	School 1	School 2	School 3
Vierde leerjaar	17 minuten	50 minuten	15 minuten
Zesde leerjaar	15 minuten	44 minuten	9 minuten

Deze verschillen zijn te verklaren door de opzet van het groepswork: de opdracht en de inhoud en de mate waarin leerlingen echt moeten samenwerken om tot een oplossing te komen.

In interactie: rijke uitwisseling tussen leerlingen

Wanneer groepswork écht coöperatief is (en dus aan de vijf randvoorwaarden voldaan is, zie 2.), wordt interactie en discussie bevorderd. Leerlingen leggen elkaar dingen uit, geven feedback, vullen elkaar aan en corrigeren. De mate van interacties over inhoud, zijn erg bepaald door de organisatie, opdrachten en opzet van het groepswork. We stelden daarnaast vast dat in klassen waar leerlingen minder ervaring hebben met groepswork, er meer gediscussieerd wordt over de organisatie (wie doet wat) en het handhaven van orde, dan in klassen waar leerlingen al meer ervaringen hadden met groepswork.

Tip: Samenwerken moet je leren. Leerlingen moeten leren om gezamenlijk aan opdrachten te werken. Daarom is het belangrijk om aandacht te besteden aan het samenwerken. Naast het opbouwen van leren samenwerken binnen een schooljaar, kan je uiteraard ook een lijn uitbouwen op schoolniveau zodat er van het eerste tot het laatste jaar aandacht is voor activiteiten waarbij leerlingen moeten samenwerken (Paelman, 2004).

Begeleidende rol van de leerkracht

Uit de observaties bleek dat de leerkrachten op een verschillende wijze de begeleidende rol invullen. Leerkrachten met ervaring met coöperatief groepswork kunnen al gemakkelijker de verantwoordelijkheid voor het leren en werken bij de leerlingen leggen. Leerkrachten met minder ervaring met groepswork, hebben de neiging om alle stappen bij de introductie (die vaak langer duurt dan het echte groepswork) uitvoerig te bespreken.

Tip: Ondersteun leerkrachten om interactieve werkvormen in praktijk te brengen.

Tip: Als leerkracht neem je bij groepswork een begeleidende rol op. Zorg er daarom voor dat je slechts een beperkte instructie moet geven om je leerlingen op weg te helpen. Vervolgens is het belangrijk om als leerkracht de verschillende groepen te begeleiden. Ga na of leerlingen de opdracht begrepen hebben, ga tijdens het groepswork na hoe het werk evolueert. Tijdens groepswork heb je als leerkracht de mogelijkheid om leerlingen te observeren: hoe werken ze samen, wat zijn sterktes en zwaktes, ...

Tot slot

Coöperatief groepswork heeft duidelijk zijn weg gevonden naar de onderwijspraktijk. Leerkrachten én scholen geven de meerwaarde aan voor het leren van leerlingen. We stellen vast dat er heel wat variatie is in de wijze waarop coöperatief groepswork vorm krijgt in de praktijk en willen graag scholen aanmoedigen om in het beleid in te zetten op het begeleiden van leerkrachten. Dit met het doel het volledige schoolteam te professionaliseren om coöperatief leren kwalitatiever in te zetten in de praktijk.

Lia BLATON

Steunpunt Diversiteit & Leren
(voormalig medewerker Steunpunt Diversiteit & Leren)
lia.blaton@ugent.be

BIBLIOGRAFIE

- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- Blaton, L., & Van Avermaet, P. (2010). *Eindrapport Omgaan met diversiteit in onderwijs. Fundamenteel diepteonderzoek naar krachtige leeromgevingen in drie GOK-scholen*. Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York/London, Teachers College Press.
- Ebbens, S., Ettekoven, S., & van Rooijen, J. (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Ernalsteen, V. (2004). *Peper en zout. Een bronnenboek voor intercultureel leren in de basisschool*. Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Förner, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2002). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort, CPS, onderwijsontwikkeling en advies.
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 2006, 76, 271-287.
- Gillies, R., & Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problem solving and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 2008, 47 (6), 323-340.
- Johnson, D. R., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Kagan, S. (1995). *Cooperative learning*. California, Kagan Cooperative Learning.
- Paelman, F. (2004). *CLIM-wijzer*. Antwerpen, Uitgeverij De Boeck.
- van Vugt, J. M. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn, HBUitgevers.

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

De campagne “Dekoloniseer de lokale samenleving” van Hand in Hand tegen racisme - Koloniale denkbeelden en machtsverhoudingen doordringen de hele maatschappij maar Hand in Hand is van mening dat de blinde vlek hierover makkelijker kan doorbroken worden door te vertrekken vanuit de lokale realiteit. <https://www.anti-racisme.be/>

Ondersteuning veerkracht vluchtelinggezinnen - de extra bijdrage van Patrick Meurs bij het rapport ‘Papieren rechten’. www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/ondersteuning-veerkracht-vluchtelinggezinnen

Juridisch: jongerenrechten en -plichten

Folder en lespakket over het recht op afbeelding - Hoe zit het met ons recht op privacy? Kunnen we weigeren om gefilmd te worden en kunnen we verbieden dat beeldmateriaal over ons verspreid wordt? www.privacycommission.be/nl/folder-en-lespakket-over-het-recht-op-afbeelding

Nieuwe publicatie ‘Papieren rechten. Kinderrechten in een migratiecontext’ - In 2016 werkte de Kinderrechtencoalitie een jaar lang rond het thema ‘kinderen in migratie’. We onderzochten hoe het gesteld is met hun rechten in ons land. We verzamelden informatie, spraken. www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/nieuwe-publicatie-papieren-rechten-kinderrechten-een-migratiecontextn met organisaties en hulpverleners, gingen op bezoek in opvangcentra.

Vormingsaanbod Jeugdrecht - De Kinderrechtswinkel heeft een uitgebreid vormingsaanbod klaar over jeugdrecht voor professionals: over privacy van minderjarigen, beroepsgeheim, bekwaamheid van minderjarigen en ouderlijk gezag, scheiding van ouders... teveel om op te noemen. www.tzitemzojeugdrecht.be

Jongerenwerking en jeugdhulp

De Katrol takelt gezinnen uit kansarmoede - Kansarme ouders willen dat hun kinderen het beter hebben dan zichzelf en zijn ervan overtuigd dat een diploma hen daarbij kan helpen. Daarnaast willen ze ook graag dat de samenleving hen leert kennen. Howest (Hogeschool West-Vlaanderen) onderzocht het effect en de kracht van opvoedingsondersteuning aan huis. www.weliswaar.be/de-katrol-takelt-gezinnen-uit-kansarmoede

Onlinegroeipijnen - Wat jongeren online beleven en hoe ze erover communiceren. www.weliswaar.be/onlinegroeipijnen

Position paper politie en minderjarigen - De politie staat ook ten dienste van kinderen en jongeren. In principe dan toch. Want veel jongeren ervaren dat wel even anders. Onze rondetafel met experts over de relatie tussen jongeren en politie wees heel wat verbeterkansen aan. www.kinderrechtencoalitie.be/sites/default/files/wysiwyg/pp_contact_politie_en_minderjarigen.pdf

Nieuwe of vernieuwde websites

www.cultuurzaam.be - toolkit voor een duurzame cultuur-, jeugd- en mediasector.

www.fuipunt.be - Op deze website kunnen lokale besturen en organisatoren van fuiven heel wat nuttige informatie vinden.

www.dekoloniseer.be - de campagnewebsite van Hand-in-Hand.

www.stem-academie.be - Ontdek op deze site hoe tof wetenschap en techniek kunnen zijn!

www.europaindeklas.be - Vernieuwde databank ‘Europa in de klas’. Deze databank kwam tot stand met financiële steun van het Erasmus+ programma van de Europese Commissie.

‘Departement Cultuur, Jeugd en Media’ (CJM) - is sinds 1 januari 2017 onze nieuwe naam. Door de overheveling van de bevoegdheid sport naar Sport.Vlaanderen was de oude departementsnaam niet langer correct.

Onderwijs, vorming en opleiding

Education and Training Monitor 2016 - De vooruitgang op de kerndoelstellingen van de EU 2020-doelstellingen voor onderwijs en opleiding is duidelijk merkbaar. Maar we moeten meer inzetten op inclusie, voornamelijk op de integratie van nieuwkomers. www.vleva.eu/nieuws/vooruitgang-op-onderwijsdoelstellingen-maar-inclusie-blijft-aandachtspunt

Wat is hbo5? - De opleidingen van het hoger beroepsonderwijs (hbo5) bereiden voor op een beroep en zijn gericht op de doorstroom naar hoger onderwijs. Het niveau van de opleidingen is hoger dan in het secundair onderwijs, maar lager dan in een professionele bacheloropleiding. <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoger-beroepsonderwijs-hbo5>

Onderzoek

De deeleconomie, een opportuniteit voor de allerarmsten? Een verkennende studie - Doelstelling van dit rapport is de deeleconomie te behandelen als een voorwerp van studie en reflectie, met name wat betreft de potentiële emancipatorische kracht ervan voor mensen die leven in armoede. Deze studie vormt een basis om toekomstige werkpistes te verkennen, in dialoog met actoren uit België en Europa. www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/

Naar een gendergelijk tijdsbeheer dankzij een hervorming van het ouderschapsverlof - De vrijdaggroep, een jongeren denktank ondersteund door de Koning Boudewijnstichting, heeft een hervorming van het ouderschapsverlof uitgewerkt waardoor vaders en co-ouders het eerste jaar na de geboorte van het kind 3 maanden vaderschapsverlof kunnen nemen aan 1400 euro per maand. www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/

Vrije tijd van jongeren die in voorzieningen of instellingen verblijven - Vandaag stelde de Artesis Plantijn Hogeschool de resultaten voor van een grootschalige bevraging van een 450-tal jongeren tussen 10 en 18 jaar die in een voorziening verblijven. Dit onderzoek brengt in kaart in welke mate deze tieners een passend vrijetijdsaanbod vinden en welke rol het bestaande jeugdwerkeraanbod daarin speelt. www.sociaalcultureel.be/jeugd/onderzoek/vrijetijd-jongeren-in-instellingen_onderzoeksrapport.pdf

Organisaties en jaarverslagen

- Jaarverslag Commissie Hoger Onderwijs - 2016 te downloaden op publicaties.vlaanderen.be
- Commissie inzake Leerlingenrechten. Jaarverslag 2016 te downloaden op publicaties.vlaanderen.be
- Jaarverslag Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) 2016 te downloaden op publicaties.vlaanderen.be
- Voorpublicatie Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2015-2016 www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistiek/2015-2016/statistisch-jaarboek2015-2016/publicatiestatistischjaarboek2015-2016.htm

Europese overheden

Wegwijzer in Europees en internationaal jeugdbeleid - De klemtoon ligt op beleid, niet zozeer op de praktijk van het werkveld. Wie is er allemaal actief op verschillende niveaus en wie zijn die actoren, hun netwerken en de instrumenten van het internationale jeugdbeleid? Daarnaast wordt er een beeld geschetst van de rol en mogelijkheden van particuliere spelers, zoals verenigingen of instellingen. Hoe kunnen zij op dit beleid inspelen? Welke mogelijkheden zijn er voor hen, in de vorm van subsidies, vorming en begeleiding, samenwerking, seminars of cursussen? www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking_doc/wegwijzer_internationaal_jeugdwerkbeleid%20_2017.pdf

Onderwijs verbeteren en moderniseren - Mededeling van de commissie aan het Europees Parlement, de Raad, het Europees economisch en sociaal Comité

en het Comité van de Regio's. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0941&from=EN>

Vlaamse overheid

Uitvoeringsbesluit bij het decreet vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid gewijzigd -

Na advies van de SARC en de Vlaamse Jeugdraad en daarna van de Raad van State keurde de Vlaamse Regering een aantal wijzigingen aan het uitvoeringsbesluit bij het decreet vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid definitief goed.

www.sociaalcultureel.be/jeugd/regelgeving_VJKB/2016_wijzigingsUB_decreet-vernieuwdJKRB_definitief.pdf

Denk mee na over uw overheid - Een online mediacampagne trachtte zoveel mogelijk burgers te overtuigen om mee te doen aan de bevraging. Er werden ook heel wat stakeholders rechtstreeks aangeschreven. Een overzicht van de reacties en de volgende te zetten stappen zijn terug te downloaden: <https://overheid.vlaanderen.be/denk-mee>

Het Groenboek met dertig voorstellen is te downloaden op <https://overheid.vlaanderen.be/sites/default/files/GROENBOEK%20BESTUUR%2020161028%20DEF.pdf>

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

- December 2016
- Ondernemingsplan en jaarrapportering Jongerenwelzijn
- Direct belang van de Vlaamse secundaire sector neemt af
- Advies over enkele voorstellen van opleidingsprofielen voor het secundair volwassenenonderwijs
- Advies van de SALV over het Groenboek bestuur
- Advies van de Minaraad over het Groenboek bestuur met principes en voorstellen voor een vernieuwende overheid.
- Methodologie Vlaamse werkbaarheidsmonitor. Rapport
- Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2016 zelfstandige ondernemers. Rapport
- Ecodesign in het Hoger Onderwijs. EHO-kit voor economische opleidingen
- Wettelijke redenen voor verblijf van buitenlandse immigranten. Een analyse voor de periode 2010-2015
- Woonsituatie van de moeder voor en na een geboorte
- Flemish education in figures 2015-2016

Januari 2017

- Toelatingsexamen arts en tandarts 2017
- 20 jaar peilen in Vlaanderen!: de survey sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen
- Bezorgd dat je kind radicaliseert? Contacteer ons (anoniem)
- Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2016 werknemers. Rapport
- Accessible holiday accommodations in Flanders and Brussels. Hostels, youth, and group holiday centres
- Accessible holiday accommodations in Flanders and Brussels. Hotels, Guest rooms, Holiday houses, Camping areas, Holiday centres
- Toegankelijke vakantieverblijven in Vlaanderen en Brussel. Hotels, gastenkamers, vakantiewoningen, kampeerverblijven en vakantiecentra.
- Séjours de vacances accessibles en Flandre et à Bruxelles. Auberges de jeunesse, séjours pour jeunes et groupes
- Séjours de vacances accessibles en Flandre et à Bruxelles. Hôtels, chambres d'hôtes, maisons de vacances, campings, centres de vacances
- Hoger onderwijs in cijfers. Beknopt. Academiejaar 2016-2017
- Toenemend alleenstaand ouderschap: Vlaanderen vergeleken met de EU15
- Toenemende gezinsverdunding: niet alleen een Vlaams probleem
- Familievriendelijk Vlaanderen en Brussel. Inspiratie voor vakantiemakers

Februari 2017

- Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015
- Inkomensstarief opvangsector
- Inkomensstarief voor ouders
- Aandeel geboorten bij ongehuwde paren stabiliseert
- Vrije tijd van jongeren in residentiële voorzieningen. Persoonlijke ruimte of hulpverleningsruimte?

* Adviezen van de Strategische Adviesraad Welzijn - Gezondheid - Gezin (SARWGG) - <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Advies over Overheidstoezicht in het kader van het gezondheids- en welzijnsbeleid

* Adviezen (SERV) - <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Advies over Gelijke kansen- en diversiteitsbeleid Vlaamse overheid..
- Modernisering secundair onderwijs, het addendum.
- Advies over het voorontwerp van het Onderwijsdecreet XXVII
- Advies Onderwijsdecreet XXVII - volwassenenonderwijs.
- Advies over het voorontwerp van decreet Overheidstoezicht op het gezondheids- en welzijnsbeleid.
- Advies Jongerenbonus.
- Advies: Activeringsstage

* Adviezen (SARWGG) - <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Advies: EVA uitbetaling gezinsbijslagen.
- Advies: Groenboek bestuur. te downloaden

* Adviezen van de Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media (SARC) - <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Advies: Groenboek bestuur - te downloaden op publicaties.vlaanderen.be

* Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad - <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Advies over de modernisering van het studieaanbod in het secundair onderwijs
- Advies over het taalbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs
- Advies van de VLOR over het eindrapport en het actieplan kleuterparticipatie
- Advies over Onderwijsdecreet XXVII - te downloaden: publicaties.vlaanderen.be
- Advies Groenboek bestuur. te downloaden: publicaties.vlaanderen.be
- Advies over de tariefstructuur van de studiegelden in het hoger onderwijs naar aanleiding van de conceptnota hbo5 - te downloaden: publicaties.vlaanderen.be
- Advies over de definitie van werkstudenten in het hoger onderwijs naar aanleiding van de conceptnota hbo5
- Advies over kleuterparticipatie

Regelgeving

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

* Studie- en beroepskeuze

- 09.12.2019 - Decreet betreffende de tijdelijke werkervaring, het regelen van stages en diverse bepalingen in het kader van de zesde staatshervorming (citeeropschrift: "Tijdelijkewerkervaringsdecreet van 9 december 2016") (B.S.17/01/2017)
- 23.12.2016 - Decreet aangaande de bekrachtiging van de codificatie sommige bepalingen voor het onderwijs, gecodificeerd op 28 oktober 2016 (B.S.13/02/2017)
- 13.01.2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vrijstelling van de voorwaarde om een Nederlandstalige equivalente opleiding aan te bieden voor de Master of Economics (B.S.14/02/2017)
- 13.01.2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vrijstelling van de voorwaarde om een Nederlandstalige equivalente opleiding aan te bieden voor de Master of African Studies (B.S.14/02/2017)
- 13.01.2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vrijstelling van de voorwaarde om een Nederlandstalige equivalente opleiding aan te bieden voor de Master of Business and Information Systems Engineering (B.S.14/02/2017)
- 20.01.2017 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het koninklijk besluit van 23 maart 1998 betreffende het rijbewijs, het koninklijk besluit van 10 juli 2006 betreffende het rijbewijs voor voertuigen van categorie B en het koninklijk besluit van 4 mei 2007 betreffende het rijbewijs, de vakbekwaamheid en de nascholing van bestuurders van voertuigen van de categorieën C1, C1+E, C, C+E, D1, D1+E, D, D+E (B.S.22/02/2017)

* Onderwijs en vorming

- 23.12.2016 - Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 28 oktober 2016 betreffende het tijdelijke project "schoolbank op de werkplek" rond duaal leren in de leertijd (B.S.26/01/2017)
- 23.12.2016 - Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 10 november 2016 betreffende het tijdelijke project "leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs" (B.S.01/02/2017)

- 23.12.2016 - Decreet tot wijziging van regelgeving over de taalexamenregeling van het personeel, de studiegebieden en de programmatieprocedure voor het secundair volwassenenonderwijs, de programmatie van opleidingen van het hoger beroepsonderwijs, een benoemingsstop voor het hoger beroepsonderwijs en de specifieke lerarenopleiding in de centra voor volwassenenonderwijs en bepaalde aspecten van alternerende opleidingen (B.S.13/02/2017)
- 23.12.2016 - Decreet aangaande de bekrachtiging van de codificatie sommige bepalingen voor het onderwijs, gecodificeerd op 28 oktober 2016 (B.S.13/02/2017)
- 23.12.2016 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de wijziging van bijlage 2 bij het besluit van de Vlaamse Regering van 30 juni 2006 tot vaststelling van de regels van de officiële spelling en spraakkunst van de Nederlandse taal (B.S.22/02/2017)

* Welzijn

- 20.01.2017 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 7 mei 2004 tot oprichting van het intern verzelfstandigd agentschap "Zorg en Gezondheid" (B.S.14/02/2017)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Slot van de campagne 'Samen Tegen Armoede' - De campagne was een succes en bracht Vlaanderen en Brussel in beweging, dankzij veel vrijwilligers en de enthousiaste steun van heel wat organisaties. www.welzijnszorg.be/nieuws/slot-samen-tegen-armoede

Prijs Armoede Uitsluiten 2017: wonen voor precare doelgroepen - Nomineer dan jouw organisatie voor de Prijs Armoede Uitsluiten 2017 en motiveer je kandidaatstelling. www.welzijnszorg.be/prijs-armoede-uitsluiten

Samen tegen onbetaalde schoolfacturen - Onder deze vlag trekken vanaf schooljaar 2017-2018 duo's van een vormingswerker en een ervaringsdeskundige naar scholen om **met het hele schoolteam een intensief traject** aan te gaan. www.welzijnszorg.be/project-samen-tegen-onbetaalde-schoolfacturen

Hervorming van de kinderbijslag doet armoederisico met slechts 0,9 procentpunt dalen - Welzijnszorg stelt vast dat het effect van de hervorming van de kinderbijslag op de kinderarmoedecijfers te beperkt is. De Vlaamse regering kiest te weinig voor de bestrijding van de kinderarmoede en zal zo nooit de eigen doelstelling, een halvering van de kinderarmoede tegen 2020, realiseren. www.welzijnszorg.be/persberichten/hervorming-kinderbijslag-laet-de-vlaamse-regering-haar-doelstelling-voor-een-halvering

Decenniumdoelen berekent de kost van de besparingen voor mensen met een laag inkomen - De maatregelen van de Vlaamse en Federale regering hebben een negatieve invloed op het inkomen van de 20% laagste inkomens in Vlaanderen: gemiddeld leveren ze €50 per maand in. www.decenniumdoelen.be/documenten/20170118_Persdossier_besparingen_def1.pdf

agenda en documentatie

Bind-Krachtvorming: Armoede en alcohol

Voor een groep mensen in armoede is het een vluchtweg die hen nog meer gevangen houdt in armoede. Wil je als hulpverlener alcoholmisbruik bij mensen in armoede bespreekbaar maken en deze cliënten daarin begeleiden? De vorming 'Armoede en alcohol' zet sterk in op de dialoog met coaches (*vrijwilligers met ervaring in armoede én het omgaan met alcoholmisbruik*) en biedt concrete handvatten voor begeleiders.

De vorming heeft plaats op volgende donderdagen: **20 april, 18 mei, 8 en 22 juni 2017**, telkens van 9u30 tot 16u30 in de Karel de Grote Hogeschool, Campus Zuid, Brusselstraat 45, 2018 Antwerpen (8 minuten wandelen van station Antwerpen Zuid).

Voor meer info, zie: naar <https://www.kdg.be/bind-kracht-armoede/vormingsaanbod/armoede-en-alcohol>

Garant-Tias-Congres

Op **17 mei 2017** wordt een congres georganiseerd over 'Onderwijs in een samenleving op zoek naar verbinding. Aansluiten, insluiten of uitsluiten?'. Dit mede bij gelegenheid van het verschijnen van het boek 'Sociologen over onderwijs' van Bram Eidhof, Mieke Van Houtte & Marc Vermeulen (Red.).

Dit Nederlands-Vlaamse congres is bedoeld voor iedereen die, op welke wijze ook, betrokken is bij het onderwijs: bestuurder, directielid, hoogleraar, docent, leraar, onderzoeker, begeleider, inspectielid, ambtenaar, politicus, beleidsbeïnvloeder, vakbondslid, ... en elke burger, onderneming, organisatie met maatschappelijke verwachtingen ten opzichte van onderwijs, zeker ook voor meedenkende ouders. Dit zowel omtrent primair, secundair als tertiair onderwijs. Het onderwijs, als belangrijke medevormgever van onze samenleving, wordt voortdurend aangesproken op zijn bijdrage aan de sociale samenhang, aan de arbeidsmarkt en economie en aan de culturele ontwikkeling van de maatschappij. De sociologie, met de studie van de maatschappij als onderwerp, heeft hierover een eigen zeg. Haar kijk op opvoeding en onderwijs vormt een onmisbare aanvulling op diverse andere perspectieven.

Praktisch: Woensdag, 17 mei 2017, 09.30 uur – 16.20 uur. Plaats: Universiteit Tilburg – Tias Building, Warandelaan 2, 5037 AB Tilburg.

Meer info: <http://www.garant-congressen.eu/nl/inschrijven/inschrijfformulier-garant-tias/>

Rouwkamp voor kinderen

Missing You vzw organiseert samen met de jeugdwerkorganisatie Koning Kevin ook dit jaar een rouwkamp voor kinderen, jongeren en jongvolwassenen. Op dit rouwkamp ontmoeten kinderen en tieners leeftijdsgenoten die net als zij iemand verloren zijn. Hier kan hij of zij praten over de persoon die wordt gemist, maar ook herinneringen ophalen. Via creatieve werkvormen zoals kleien, schilderen, collages, ... wordt er gewerkt rond het eigen verliesverhaal. In de voormiddag worden er sessies rond rouw begeleid door vrijwilligers van Missing You vzw, in de namiddag leven de deelnemers zicht uit tijdens de activiteiten die uitgewerkt zijn door vrijwilligers van Koning Kevin vzw. Er wordt steeds in kleine leeftijds-groepen gewerkt. Wie meer info wil kan mailen naar info@missingyou.be. Zij staan klaar voor een babbel en zullen alle vragen beantwoorden. Meer info is ook te vinden op www.koningkevin.be/missingyou.

Vormingsaanbod Uit De Marge

Uit De Marge is het Vlaams netwerk voor jeugdwerk met kinderen en jongeren in een maatschappelijk kwetsbare situatie. Hun kadervorming richt zich in de eerste plaats naar jeugdwerkers die met deze groepen werken, maar het aanbod staat ook open voor medewerkers van jeugddiensten of andere sectoren die met deze kinderen en jongeren werken in een vrijwillige setting. Naast de geprogrammeerde kadervorming levert Uit De Marge ook vorming op maat, in antwoord op concrete vormingsvragen. Op basis van bijzondere noden en behoeften van jeugdwerkingen, organisaties uit het middenveld of lokale besturen en overheidsdiensten.

Dit voorjaar staan er ondermeer nog volgende vormingen op de kalender:

* Seksualiteit en relaties bij kinderen en jongeren - Antwerpen, **18 april 2017**

* Jongeren steunen in identiteitsontwikkeling - Genk, **4 mei 2017**

* Deontologie onder druk: hoe omgaan met vertrouwelijke informatie - Brussel, **9 mei 2017**

* Burnout en preventie voor jeugd(welzijns)werkers - Brussel, **12 mei 2017**.

Alle info is terug te vinden op www.uitdemarge.be.

Iedereen mee met het ABC? Geletterdheidsondersteuning voor ouders

Het rapport, de brieven van de school, een berichtje via Smartschool, de uitnodiging van de lichtjeswandeling van de ouderwerking, Voor laaggeletterde ouders is het geen evidentie om de nodige informatie hierin terug te vinden. 1 op 7 Vlamingen is laaggeletterd, waaronder ook heel wat ouders die problemen ondervinden met lezen, schrijven, rekenen en werken met de computer.

Met de gids 'Iedereen mee met het ABC?' wil GO! ouders scholen en ouderwerkingen informeren en inspireren om ook de laaggeletterde ouders volop te laten participeren aan het schoolse leven. Handig zijn de fiches met inspirerende voorbeelden vanuit scholen en hun contactgegevens, zodat je ze zelf kan contacteren als je een project wil opzetten binnen je eigen school- of ouderwerking.

De brochure is vanaf nu voor alle scholen en ouderwerkingen vrij te downloaden via de website van GO! www.g-o.be.

Projectoproep 'Nederlands oefenen'

Het Agentschap Integratie en Inburgering lanceert samen met een aantal partners een projectoproep rond Nederlands oefenen. Ze zijn op zoek naar inspirerende projecten die anderstaligen helpen om Nederlands te oefenen. Oefenkansen kun je overal creëren. Daarom richt de oproep zich naar bijna alle organisaties en verenigingen die rond dit thema willen werken, dus bv. ook bv. jeugdverenigingen. De uiterste indiendatum is **30 april 2017**.

Meer informatie over de projectoproep kan je terug vinden op <http://www.integratie-inburgering.be/nederlands-oefenen>.

Boeken

Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs

CLAASEN, W., DE BRUINE, E., SCHUMAN, H., SIEMONS, H. en VAN VELTHOOVEN, B. Garant, Antwerpen, 2016, 104 p., 13,60 euro.

Inclusief onderwijs wordt gekenmerkt door samenwerking en participatie: met en door leerlingen, ouders, collega's en andere betrokkenen in en om de school. Hierin vervullen de leraren/docenten die voor de groep staan een sleutelrol. Zij fungeren als vertrouwenspersoon voor hun leerlingen en zij geven diversiteitsleren vorm. Voor leerlingen met bijzondere ondersteuningsbehoeften kunnen ze een beroep doen op een gespecialiseerde begeleider en iemand die zorg draagt voor een goede afstemming van activiteiten en voorzieningen. Dit boek beschrijft de generieke kwaliteiten die in inclusief onderwijs van de leraar, de gespecialiseerde begeleider en de (zorg) coördinator worden gevraagd. Voor de uitwerking van het boek is op basis van literatuurstudie, raadpleging van mensen uit de praktijk en consultatie van deskundigen het basisprofiel van SBL aangevuld. Op basis van Inclusief Bekwaam is ook een quick scan ontwikkeld, bedoeld als hulpmiddel bij het in kaart brengen van gewenste en aanwezige kwaliteiten, voor individuele leraren én voor het team als geheel.

Vijftig jaar jeugdhulp in Jongeren centrum Cidar. Een halve eeuw op zoek naar een eigen(zinnige) pedagogie

DE VOS, K.

Garant, Antwerpen, 2016, 190 p., 23 euro.

Vijftig jaar jeugdhulp in Jongeren centrum Cidar biedt de gelegenheid om de ontwikkeling en wijziging van het pedagogisch regime in een jeugdhulpvoorziening te onderzoeken. Dergelijk onderzoek is een weinig betreden terrein in de pedagogiek. Toch ligt hier een schat aan onderzoeksmateriaal om de ontwikkeling van pedagogisch handelen te begrijpen en te duiden. De zoektocht naar een eigen(zinnige) pedagogie wordt in verband gebracht met de jeugdhulpregimes van de Wet op de Jeugdbescherming (1965), van de decreten inzake de Bijzondere Jeugdbijstand (1985/1990) en van de Integrale Jeugdhulp (2013).

Sociaal-pedagogisch onderzoek is niet neutraal: vijftig jaar jeugdhulp in Jongeren centrum Cidar mondt uit in een pleidooi om de jeugdhulp op te vatten als communicatieve opbouw van jeugdhulp en niet als toepassing van hulpverleningsvoorschriften. Betekenis geven aan sociale grondrechten wordt dan een rode draad in de dagelijkse praktijk van de jeugdhulp.

Aanpak van gewelddadige radicalisering

DE WAELE, M., JANNIE, N., MOORS, H. en GARSSSEN, A. (RED.)
Garant, Antwerpen, 2016, 260 p., 36 euro.

Het huidig maatschappelijk debat wordt overheerst door waaromvragen die peilen naar de oorzaken van radicalisering. Waarom trekken jongeren naar Syrië? Wat trekt jongeren aan in het islamgeïnspireerd extremisme? En wat is die fameuze voedingsbodem die leidt tot terroristische acties? De vraag blijft echter of het fenomeen wel op de juiste manier gevat wordt en of we de juiste vragen stellen. De laatste jaren schieten studies naar het fenomeen radicalisering als padenstoelen uit de grond. Deze studies focussen echter voornamelijk op de 'root causes' van terroristisch gedrag en het proces van radicalisering. Deze uitgave zoomt vooral in op de rol van lokale actoren in de aanpak van het fenomeen. Hoe wordt het fenomeen vandaag op het lokale niveau praktisch en beleidsmatig aangepakt? Kunnen daarin misschien andere accenten gelegd worden? Het boek verscheen in de reeks Cahiers Politiestudies

Kind in gevaar: reden tot uithuisplaatsing? De vereniging Tot Steun als zorgverlener in een veranderende wereld van de kindbescherming en jeugdzorg 1886-1998

RIETVELD-VAN WINGERDEN, M.
Garant, Antwerpen, 2016, 429 p., 39,90 euro.

De kindbescherming begon officieel in 1905. Kinderen die daarin belandden, kwamen doorgaans terecht in een 'gesticht' of pleeggezin. Uithuisplaatsing was tot ver in de twintigste eeuw heel gewoon. De laatste twintig jaar komen daarover de verhalen los. Vele ervan zijn gekleurd door mishandeling en misbruik. Hoe heeft dat kunnen gebeuren? Dit is een vraag naar het functioneren van de kindbescherming in de praktijk. Wat gebeurde er met een kind als dit was aangemeld? Hoe zorgvuldig ging men daarbij te werk? Hoe was de controle op pleeggezinnen en tehuizen? Konden kinderen met hun klachten ergens terecht en klaagden ze wel? Dergelijke vragen zijn te beantwoorden door onderzoek van voogdijverenigingen. Die waren immers verantwoordelijk voor de zorg nadat een rechter uitspraak had gedaan. Een van die verenigingen was Tot Steun voor Verwaarloosden en Gevallenen, opgericht in 1886. Uniek archiefmateriaal, zoals pupillendossiers en verslagen van vergaderingen over pupillen, geven een inkijk in de wijze waarop beslissingen over kinderen werden genomen en hoe met hun vragen en problemen werd omgegaan.

Hoe krijg ik grip op zelfbeschadiging? Meer inzicht door opdrachten en oefeningen

SHAPIRO, L.
Epo, Antwerpen, 2016, 160 p., 19,90 euro.

Zelfbeschadiging is een uiting van psychische pijn, boosheid of verdriet. Ongeveer een op de tien middelbare scholieren heeft zich in het afgelopen jaar wel eens verwond. Bij zo'n 4 procent van de meisjes en bijna 3 procent van de jongens was dit meer dan een keer het geval. Jaarlijks worden gemiddeld 3600 jongeren tot 25 jaar in het ziekenhuis behandeld aan verwondingen door zelfbeschadiging.

Dit werk- en doeboek voor jongeren en jong volwassenen is een instrument ter ondersteuning van professionele therapie. Het is niet bedoeld als vervanging van therapie. De activiteiten behandelen de symptomen van zelfbeschadigend gedrag en gaan voorzichtig in op mogelijke onderliggende oorzaken als vroeg trauma, depressie en eetstoornissen. Met de oefeningen kunnen jongeren proberen te achterhalen waarom zij zichzelf beschadigen en krijgen ze suggesties aangereikt om ermee op te houden.

Rouw bij kinderen en jongeren. Over het begeleiden van verliesverwerking

SPUIJ, M.
Antwerpen, Epo, 2017, 264 p., 24,95 euro.

Een dierbare verliezen is een ingrijpende gebeurtenis, zeker als je nog jong bent. Kan een kind het intense verdriet van een verlies wel aan en blijft het niet voor altijd in negatieve zin getekend? Gelukkig blijken de meeste kinderen met de juiste steun uit hun omgeving het verlies van een dierbare goed te kunnen verwerken. Dit betekent niet dat verliesverwerking een eenvoudige opgave is, zeker niet omdat volwassenen in de omgeving van het kind zelf meestal ook in de rouw zijn. Dit boek biedt handreikingen om kinderen en jongeren te steunen bij het rouwproces.

Het boek biedt antwoorden op vragen als: wat zijn normale reacties tijdens een rouwproces? Hoe communiceer je over verlies met een kind? Wat helpt een kind bij de verwerking van een verlies? Wanneer schakel je professionele hulp in?

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

VAN DEN BERG, D., STEVENS, L. en VANDENBERGHE, R.
Garant, Antwerpen, 2016, 285 p., 30 euro.

Leidinggeven in het onderwijs is vandaag sterk logisch en rationeel gecontroleerd. De dominante politieke beheersstructuur biedt nauwelijks ruimte voor de behoeften van de leidinggevende als individu. Het boek 'Leidinggevende, wie ben je?' vraagt juist wel aandacht voor het persoon-zijn van de leidinggevende. Het is belangrijk dat scholen aandacht besteden aan de leidinggevende als bemiddelaar bij de ontwikkeling van anderen. De leidinggevende speelt met de kern van zijn persoon-zijn een belangrijke rol. Hij is zijn eigen instrument.

Hoe gebruik je je innerlijke kompas? Hoe kun je de dingen doen die bij je passen? Hoe organiseer je je professionele leven zo dat je er blij van wordt? Vanuit een postmoderne visie is die aandacht voor het individu van de leidinggevende hoogst noodzakelijk. Zelfbevestiging, gevoelens van eigenwaarde, persoonlijke groei en welbevinden en de relatie tot de ander vragen een andere manier van leidinggeven. Hiertoe reikt het boek nieuwe basisprincipes aan, die leiden tot elf dimensies van excellent leiderschap. Onderzoeksdata uit de Nederlandse en Vlaamse onderwijspraktijk vullen deze dimensies nader in.

Het boek biedt directieleden, schoolbestuurders en teamleiders een kader voor een mensgerichte visie op leiderschap, aangevuld met goede praktijkvoorbeelden.

Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding

VERSCHUEREN, K. en KOOMEN, H. (RED.)
Garant, Antwerpen, 2016, 380 p., 34,90 euro.

Om elke leerling onderwijs en zorg op maat te kunnen bieden, moeten zijn specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften, en de context waarin hij functioneert, in kaart worden gebracht. Het is een hele klus, een bijna onmogelijke taak zelfs, om over elk mogelijk probleem een parate kennis van de recentste wetenschappelijke inzichten te bezitten.

Dit handelingsgericht handboek bundelt alvast alle inhoudelijke wetenschappelijke kennis die vereist is om de diverse diagnostische vragen te beantwoorden. Per thema of doelgroep wordt een stand van zaken gegeven van de theorievorming en het empirische onderzoek, met een vertaling van theorie en onderzoek naar de diagnostische praktijk. Vervolgens komt een selectie van diagnostische middelen aan bod: tests, vragenlijsten, observatieschalen, interviews enz. Ten slotte, gaat elk hoofdstuk in op de aansluiting tussen diagnostiek en advisering of hulpverlening. Het handboek is in de eerste plaats bedoeld voor (school)psychologen en (ortho)pedagogen in de onderwijs- of leerlingenbegeleiding met diagnostiek in hun takenpakket en studenten in de (toegepaste) psychologie en pedagogische wetenschappen. Ook anderen die een degelijke kennis over diagnostiek willen verwerven, vinden hier hun gading. De inzichten die in dit handboek staan beschreven, gelden zowel voor het Vlaamse als voor het Nederlandse onderwijsveld. Ze kunnen toegepast worden in zowel het basisonderwijs als het secundair of voortgezet onderwijs.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2017, jaargang 28, nr. 1

p.

- 3 Radicalisering insluiten, polarisering uitsluiten. Polarisering als valkuil
Chris Wyns
- 7 BOUNCE - Veerkracht en dialoog als (vroeg)preventief antwoord op
gewelddadige radicalisering
Ellen Goovaerts
- 11 Radicaal voor jongeren. De impact van het (de)radicaliseringsbeleid op
jongeren en jeugdwelzijnswerk
Nina Henkens
- 14 Schoolloopbanen met hindernissen. Wat kunnen we hieruit leren?
Mieke Meirsschaut, Geert Malfliet en Sarah Verslijcke
- 19 **Katern**
Het Ris-K-project Leuven. Verbindend werken op de breuklijn tussen
school en gezin
Laurent Thys
- 23 Offline en digitale vormen van relationeel geweld bij tieners
Joris Van Ouytsel, Michel Walrave en Koen Ponnet
- 26 Effectieve leertijd: wat gebeurt er tijdens de klasdag? Een onderzoek
naar benutten van lestijden en inzetten van werkvormen
Lia Blaton
- 30 Coöperatief leren. Analyse van groepswork in de praktijk
Lia Blaton
- 34 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 37 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyckt