

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 29 - nummer 2 - juni 2018



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:

Ann Boeraeve - 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 KU 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 (KU Leuven, UGent), schoolbegeleidingsdiensten, 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.

WELZIJSWERK 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.

Het verhaal van Florence

over herstelgericht werken als leerlingbegeleidster in het Sint-Jozefsinstituut Ternat

Het prille begin

Het moet zes jaar geleden zijn. Een conflict tussen twee leerlingen op school escaleerde. Er waren verschillende betrokkenen. Een externe begeleidster met ervaring in herstelgericht groepsoverleg werd door de directie aangetrokken. Florence Lebbe, leerlingbegeleidster, was erbij als leerkracht van de beide leerlingen. Florence: 'Het was voor mij een boeiende kennismaking met de herstelgerichte benadering. De aanpak die ik tot dan toe intuïtief had gehanteerd, kreeg er plots een kader. En het werkte. Het conflict geraakte opgelost, dankzij de inzet van velen.'

De school koos ervoor om de theoretische kaders en methodieken van het herstelgericht werken via een kerngroep in de schoolwerking te implementeren. Florence: 'Op die manier kreeg ik ook de kans om een intensievere cursus te volgen tot moderator in het herstelgericht werken. Die hele manier van werken wordt intussen ook breed gedragen, door onze directie en door een groot deel van onze leerkrachten.'

De ruimte om fouten te maken

'Belangrijk bij herstelgericht werken is dat je als school eerst en vooral voldoende inzet op preventie: op een klimaat van verbondenheid en dialoog. Dat proberen we in onze bovenbouwschool al vanaf het derde jaar systematisch aan te bieden. Elke week hebben onze derdes een KD-uur (KlasDirectie-uur) met hun klasleraar en daarin gaan we samenzitten, uitwisselen en bekijken wat er leeft in de klasgroep. Op die manier detecteren we vaak al waar het kan mislopen.'

En toch loopt het soms fout. Florence: 'Het is normaal dat tieners op hun leeftijd fouten maken. Dat zijn leerkansen. Vaak zijn leerlingen niet van slechte wil, maar zijn ze zich niet bewust van de impact van hun gedrag op anderen. Het is belangrijk dat ze zich daarvan bewust worden, dat ze hun verantwoordelijkheid zien en leren hoe ze bepaalde situaties kunnen rechtekken.'

Zo ervaren leerlingen al heel snel dat het gesprek in deze school een belangrijke plaats inneemt. Florence: 'Ik zie ook dat leerlingen steeds gemakkelijker de drempel nemen om leerkrachten (vooral klasleraren), ondersteunend personeel, de directie of een leerlingbegeleidster aan te spreken wanneer ze vastlopen.'

Afgebakende feiten

Als leerlingbegeleidster krijgt Florence vaak leerlingen over de vloer die zich in een benadeelde positie vinden. Ze spreekt bewust niet in termen van 'pester' en/of 'gepeste', want bij een conflict heeft iedereen een aandeel. Voor haar is vooral het assessment belangrijk, het gesprek vooraf, waarin ze haar werkwijze en die van de school toelicht: 'Het is ook handig dat je steeds kunt werken rond afgeba-

kende feiten. Je hebt een tastbaar vertrekpunt. Er heeft zich iets concreets voorgedaan tussen leerlingen waaraan één of meerdere leerlingen een wrang gevoel overhouden. Ik ga dan meestal op zoek naar de oplossingen die leerlingen zelf al hebben uitgetoetst en bekijk wat de mogelijkheden zijn. In zo'n gesprek peil ik altijd naar vier zaken: Wat is er gebeurd? Op welke manier heeft dat je geraakt? Wat verwacht je van de andere? En wat is je eigen aandeel?'

Kiezen voor dialoog

Het gebeurde schetsen is vaak niet zo moeilijk, de emotie benoemen die eraan vasthangt ook niet, want het is die emotie die leerlingen in beweging brengt, die ervoor zorgt dat ze de stap zetten naar een leerlingbegeleidster. Hun eigen aandeel zien, dat is voor tieners vaak het moeilijkste. Florence: 'Het meeste werk gebeurt eigenlijk in de individuele gesprekken, eerst met de benadeelde en als die het ziet zitten, ook met degene die benadeelde. Dat opent echt de blik van leerlingen. Vaak komen leerlingen dan zelf al op het idee om met elkaar in gesprek te gaan en is de zaak snel opgelost. Het is dan gewoon een kwestie van opvolgen.'

Maar vaak komen leerlingen er onderling niet uit of zit er te veel angst in de weg om te kiezen voor dialoog. Florence: 'Dan kiezen we voor een cirkelgesprek en bekijken we altijd goed wie er betrokken is en dus bij het gesprek aanwezig moet zijn. Vaak zijn dat steunfiguren voor de leerlingen, maar soms ook collega's of klasleraren die een sterke en positieve inbreng hebben, en een zeldzame keer nodigen we ook ouders uit. Als leerlingen ten opzichte van elkaar kunnen uitspreken wat ze nodig hebben om samen verder te kunnen, dan is dat meestal een grote stap vooruit.'

Voor Florence is het wel belangrijk om de zaak goed op te volgen, om geregeld af te toetsen of alles nog wel goed loopt of om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben verder door te verwijzen: 'Mijn ervaring is eigenlijk dat het gedrag zich doorgaans zelden herhaalt en dat we een escalatie op die manier vaak vermeden hebben.' 'De focus op herstel betekent overigens ook niet dat er niet gestraft wordt op onze school', voegt Florence er nog aan toe. 'We hebben een schoolreglement. Dat biedt leerlingen een duidelijke structuur en grenzen. Wie die niet respecteert, wordt gestraft, maar samen met de leerling gaan we ook op zoek naar een manier om de onderlinge relaties of de materiële schade te herstellen.'

Groeien in empathie

De bedoeling van een herstelgesprek is ook niet om vriendschappen af te dwingen, maar om ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende respect voor elkaar kunnen opbrengen en om een klimaat te creëren dat voor iedereen veilig genoeg is om tot leren te komen. Florence: 'Op die manier leren leerlingen veel voor de toekomst. Het is een leerschool in empathie. Soms is een opmerking bijvoor-

beeld bedoeld om te lachen, maar niet grappig voor degene die de opmerking hoort. Die grenzen moeten tieners leren aangeven en respecteren of ze moeten leren om hulp in te roepen als ze er niet uit geraken.' Misschien is dat nog wel het moeilijkste: aanvaarden dat iedereen is wie hij is, dat niet iedereen even sociaal vaardig is bijvoorbeeld en dat het niet is omdat iemand niet antwoordt op een opmerking, dat die persoon er niet door wordt geraakt.

En toch is dat net waar leerlingbegeleiding om draait. Florence: 'Naast de leer- en emotionele ondersteuning die ik bied, begeleid ik een tiental herstelprocessen per schooljaar. Een herstelgesprek met de bijbehorende assessments is intensief, omdat er vaak veel gesprekken moeten gebeuren en omdat je het proces niet te lang wil laten aanslepen. Maar het geeft wel voldoening. Als leerlingbegeleidster creëer je de setting, maar het zijn uiteindelijk de leerlingen die het doen. Voor mij is het een enorme verrijking om op die manier met leerlingen te kunnen werken.'

Gedragen door een team

Een herstelgerichte benadering kan pas werken als die gedragen wordt door een team. In de voorbije zes jaren kreeg dat in Ternat op verschillende niveaus steeds vastere voet aan de grond. Florence: 'Onze meters en peters, leerlingen uit het zesde jaar, die het aanspreekpunt zijn voor onze derdejaars, krijgen aan het einde van de grote vakantie een korte opleiding. Daarin leren ze wat het belang is van verbindende activiteiten en hoe ze die kunnen organiseren, maar ze leren ook hoe ze met conflicten kunnen omgaan en we brengen hen de principes bij van de geweldloze communicatie. Die sluiten naadloos aan bij een herstelgerichte benadering.'

En daarnaast is er uiteraard de directie, het ondersteunend personeel en het lerarenkorps. Als er in een klasgroep iets niet goed zit, overlegt een klasleraar vrij snel met de leerlingbegeleidster om te zien welke interventie er nodig is. Maar ook als het tussen leraren of tussen een leraar en een leerling fout loopt, wordt er ingezet op herstel. Florence: 'Ik zie dat veel personeelsleden in onze school aanspreekbaar zijn voor leerlingen. Vaak gaan leerkrachten zelf ook onmiddellijk in gesprek met een leerling wanneer het tussen hen moeilijk loopt. En als het niet lukt, dan intermedieer ik. Het is vaak verbazend om te zien hoeveel begrip en inleving er komt in of na zo'n gesprek. Het feit dat ze allebei bereid zijn om eraan deel te nemen, maakt soms al het verschil.'

Herstelgericht werken vraagt om een soort van waakzaamheid in het schoolleven van alledag, maar die ruimte voor kwetsbaarheid en voor dialoog maakt van een team en van een school wel een sterke, hechte gemeenschap. Op die manier faciliteert het ook het leren van leerlingen ... En daar is het elke school uiteindelijk om te doen.

Annemie VANDAELE (redactie)*

Florence LEBBE (verhaal)**

* Leerkracht Nederlands/communicatieverantwoordelijke

** Leerlingbegeleidster

Sint-Jozefsinstituut Ternat

communicatie@sint-jozef-ternat.be

Over aanmelden en wachtrijen

Gil THYS

De berichtgeving over kinderen die willen inschrijven in scholen en daar geen plaats vinden houdt de media de laatste weken sterk bezig. Daarbij wordt de problematiek nogal eens onzorgvuldig of eenzijdig geschetst. Een poging tot verduidelijking.

Populaire scholen en andere

Het is een fenomeen dat al (veel) langer bestaat en dat wie wat met de situatie vertrouwd is blijft verwonderen: sommige scholen zijn erg populair, andere zijn dat minder. Het waarom is niet altijd duidelijk. Er zijn alvast gepercipieerde verschillen in kwaliteit en/of in randvoorwaarden (naschoolse opvang, warme maaltijden, buitenschoolse activiteiten...). Die laatste elementen zijn verifieerbaar en kunnen de keuze voor een school verklaren. Over de eerste (de gepercipieerde kwaliteit) is er minder objectief vast te stellen. Er zijn de rapporten van de inspectie, die sinds een aantal jaren openbaar zijn, maar vormen die meestal een basis voor de keuze van de ouders? Er is de publiciteit die de scholen voeren – de ene al wat handiger en/of met meer succes dan de andere. Ook hierbij kunnen vragen gesteld worden: staat niet overal “de leerling centraal”, bereidt men niet overal voor op een schitterende toekomst, zowel in verdere studies als op de arbeidsmarkt..? Er is de reputatie – niet altijd meteen gesteund op objectieve criteria, soms meer op traditie en/of hardnekkige vooroordelen. Waardoor sommige scholen wat minder kritisch worden bekeken in hun functioneren en andere dan weer weinig kans maken omwille van bedenkingen die soms al lang zonder grond zijn. En er is natuurlijk ook een soort van beïnvloeding op basis van gedeelde ervaringen of voorkeuren van voorgaande generaties, vrienden, klasgenoten, ... Hoe dan ook: ouders kiezen eerder voor bepaalde scholen dan voor andere.

Vrije plaatsen?

Als gevolg van de keuzes die ouders maken, stellen we vast dat sommige scholen niet kunnen ingaan op de vele vragen tot inschrijving die ze krijgen. Dat is geen nieuw fenomeen en het bestaat overal. In Vlaanderen hebben we geen officiële acceptatie-criteria waaraan leerlingen moeten voldoen om te kunnen ingeschreven worden. Er zijn dus – behalve eventueel getuigschriften van voorgaande studies – geen criteria om leerlingen wettelijk te kunnen weigeren of te (moeten) aanvaarden. Wat natuurlijk niet wegneemt dat er soms sprake kan zijn van “grijze zones” die de toegang van sommige leerlingen tot sommige scholen min of meer expliciet bemoeilijken.

In ons onderwijssysteem geldt de regel: wie eerst komt eerst maalt. Aangezien het fenomeen “weigeren wegens gebrek aan vrije plaatsen” niet nieuw is, kan het interessant zijn om even na te gaan hoe de “selectie” vroeger gebeurde. Het ging toen niet om eerst komen inschrijven (of eerst komen kamperen), maar eerder over relaties, vaardigheden, “de weg kennen”. Directies beschikten – vaak lang vooraf al – over lijstjes met namen van kinderen die zeker zouden komen. Soms stonden die namen op papier, soms zaten ze eerder in het hoofd

van de directie of van diegene die de inschrijvingen deed. Wie niet op dat lijstje stond had pech. Omdat er geen “familietraditie” was die de inschrijving bijna vanzelfsprekend verzekerde. Omdat de ouders de contacten of de vaardigheden ontbeerden om zich op een lijstje te laten noteren. Omdat die ouders niet tot de inner circle behoorden die bij de inschrijvingen verwacht werd, omdat.... Vooral om eerder informele criteria dus, door velen gekend en herkend, door anderen beseft en ondergaan. En dus in elk geval niet objectief.

En dus...

Met het huidige inschrijvingsdecreet werd een poging ondernomen om tot meer objectiviteit te komen. Het principe van de chronologie leek daartoe een belangrijke hefboom te kunnen zijn. Tot bleek dat ook op dit punt (sociale) ongelijkheid niet te vermijden was. Ouders gingen kamperen aan de schoolpoort. Soms dagen vooraf al. Dat leidde tot onderling ongenoegen tussen die ouders. Wie was eerst? Het eerste tentje dat er stond? De eerste ouder die op een stoeltje aan de schoolpoort ging zitten? Kunnen er rechten ontleend worden aan de bereidheid tot kamperen? En wat als men dat recht niet kan uitoefenen? Omdat men geen vrijaf kan krijgen op het werk, omdat er voor bepaalde ouders geen mogelijkheid is om zich te laten vervangen door al dan niet betaalde of familiaal inspringende vertegenwoordigers (grootouders bv.)? Wat met een ouder die niet eens gemerkt heeft dat er al kampeerders zijn – omdat die al het vorige weekend de mogelijkheid kregen om achter de schoolpoort te kamperen (reëel voorbeeld).

We merken zelfs dat onder de kampeerders tegenwoordig pogingen ondernomen worden om op basis van een eigen “objectiviteit” een bepaalde rangordening te creëren. Er worden eigen regels opgesteld om de plaats en de aanwezigheid in de wachtrij vast te stellen. Op basis van een gezamenlijke financiële bijdrage wordt eventueel zelfs een notaris ingehuurd om dat allemaal nauwkeurig te registreren. Want men heeft iets geleerd van uit de hand gelopen situaties waarbij onenigheid en soms ook wel dreiging met fysiek geweld ontstond vanwege onderlinge betwistingen over de wettigheid van de ontwikkelde praktijk. En hoe dan ook: er blijven uiteindelijk ongelukkige ouders over – zelfs bij diegenen die dagenlang kampeerden.

Een oplossing?

Om alle problemen zoveel mogelijk uit de weg te ruimen werd op een aantal plaatsen een elektronisch aanmeldingssysteem ontwikkeld. Voortaan dus geen fysiek kamperen meer, maar aanmelden via een centrale website. Wie daarmee problemen ondervindt kan meestal terecht bij een of meerdere organisaties die voor onder-

steuning zorgen. Vaak nemen scholen zelf ook die taak op. Na het afsluiten van een vooraf vastgelegde aanmeldingsperiode volgt dan een rangordening van de gegadigden. Op basis van een beperkt aantal wettelijk vastgelegde criteria – vaak is dat (in het basisonderwijs) de afstand van het domicilieadres van het kind tot de gekozen school of scholen. Want vanuit het besef dat niet alle kinderen een plaats kan gegarandeerd worden in de school van de eerste keuze, is er de mogelijkheid om meerdere keuzes te vermelden. Ook hier vormt de eerste keuze dus geen garantie op een vrije plaats.

Omdat dus niet alle kinderen in hun school van eerste keuze ingeschreven worden, blijft er een groep ontevreden achter. Want – en hier knelt natuurlijk de hoe dan ook beperkte capaciteit van scholen – aanmelden of niet verandert niets aan de populariteit van bepaalde onderwijsinstellingen. Een plaats in de ‘elektronische’ wachtrij kan zo al evenmin zekerheid geven op het veroveren van één van de schaarse plaatsen. En hier ontstaan dan de klachten. En de manier waarop die klachten naar buiten komen getuigt niet altijd van een correcte situering. De emotionele betrokkenheid is vaak sterker dan de objectieve beschouwing. En dus wordt “het systeem” en/of diegenen die het uitdachten of legitimeerden als schuldigen aangewezen.

We blijven ontevreden, maar waarom?

Geen enkel inschrijvingsstelsel kan garanderen dat elk kind terecht kan in de school van de eerste voorkeur. Dat is jammer. Wij kennen de vrije schoolkeuze en gedragen ons als ouder daar ook naar. We hebben vaak al een school in gedachten, lang voordat het kind effectief aan schoolgaan toe is. Dié school willen we voor ons kind, we geloven dat het daar het beste zal gedijen, we hebben vertrouwen in de manier waarop men er werkt en in de toekomstkansen die daardoor verzekerd worden. Het doet er eigenlijk niet altijd toe of onze keuze ook “objectief” gezien het meest aangewezen is: wij willen het beste voor ons kind en als het beste in onze overtuiging niet kan is dat een teleurstelling. Voor de ouders en (dus) ook voor het kind zelf. Omwille van de onmacht ook: of we hebben gekampeerd en al die moeite is vruchteloos gebleken, of we hebben correct en tijdig aangemeld en het eindresultaat na de rangordening beantwoordt niet aan onze diepste wensen en verwachtingen. Vanuit dit gevoel gaan we protesteren, kranten aanschrijven, verklaringen zoeken. We geven “de computer” de schuld omdat we met het gevoel blijven zitten dat we zelf meer hadden kunnen doen, weken kamperen als het moet, om toch maar die plaats te hebben. Het is de overheid die niet voor genoeg scholen zorgt – ook al zijn er wel plaatsen genoeg in de gemeente, maar daarom niet in die school en in die klas waar mijn kind volgens mij moet terechtkomen. En dan meen ik misschien al gauw dat anderen die plaats onrechtmatig toegewezen kregen...

Hier komen we bij de verhalen rond de contingentering. Vanuit de bekommernis om ook de zwakkeren in de samenleving de toegang tot elke school te garanderen heeft de regelgever beslist om – zeker in de LOP¹-gebieden, steden met veel inwoners met een minder gunstig sociaal profiel – besloten om scholen op te leggen om te streven naar een leerlingenpopulatie die minstens op termijn een weerspiegeling vormt van de sociale stratificatie in het gebied waarin de school gevestigd is. En als er plaatsen in het ene contingent

openblijven worden die automatisch opgevuld met kinderen uit het andere. Daarbij werd er van uitgegaan dat de groepen die minder vertegenwoordigd zijn in een school, nu vanzelf wel de weg daar naartoe zouden vinden, precies omdat ze niet kunnen geweigerd worden op basis van hun sociale herkomst of andere motieven die eerder in de al eerder genoemde “grijze zone” thuishoren. Scholen of klassen die niet vollopen kennen die contingentering dus niet, het is enkel wanneer er niet voldoende plaatsen zijn om iedereen in te schrijven dat dit mechanisme in werking treedt. In de praktijk dus vooral in grotere steden of gemeenten.

En nu?

Het is duidelijk dat elk leerling in de school/klas van de eerste voorkeur plaatsen een tamelijk utopisch idee is. Meestal lukt dat – ook in grotere steden gaat het over vaak meer dan 90%. Soms zal dat niet kunnen. Dat is meteen ook de keerzijde van de vrije schoolkeuze in ons land. Nieuw is misschien wel dat – precies door de objectiviteit die men nu nastreeft – alle ouders met het fenomeen van te weinig vrije plaatsen kunnen geconfronteerd worden. De meest mondige ouders vonden vroeger gemakkelijker de weg, het waren eerder de minder mondigen die uit de boot vielen. En die zich dus ook gemakkelijker bij de “fataliteit” neerlegden. Het probleem van ontoereikende capaciteit in bepaalde scholen is daardoor nu meer zichtbaar. Maar dat brengt de oplossing daarom niet dichterbij. Wie ervoor pleit om populaire scholen onbeperkt te laten uitbreiden botst op praktische problemen. De populariteit vandaag is niet noodzakelijk die van morgen, het gebrek eraan ook niet. Pleiten voor onbeperkte mogelijkheden als antwoord op de huidige vraag stoot dus niet allen op budgettaire problemen, maar doet ook vreezen voor scholen die ofwel nu of op termijn te klein zullen blijken, en andere die op een bepaald moment voor een stuk leeg komen te staan. Omdat populariteit nogal eens kan wisselen, omdat geboortegolven een permanente instroom verstoren, omdat de stedelijke ontwikkelingen ook niet altijd te voorspellen vallen. Al zou de nauwgezette opvolging van de ruimtelijke ontwikkelingen in steden en gemeenten toch wel een relevante factor kunnen zijn die ervoor zorgt dat in elk geval het globale scholenaanbod in een ruimere regio tegemoetkomt aan de behoeften in een redelijk tijdsperspectief. Een aandachtspunt dus voor de centrale en de lokale overheden.

Uitsmijter: en de media?

Er is dus een verscheidenheid aan achtergronden die de huidige situatie en de – vanuit hun positie begrijpelijke – onrust bij ouders verklaart. Het zou goed zijn als de media die achtergronden op een genuanceerde manier betrekken bij hun berichtgeving. Het is gemakkelijk om klagende ouders aan het woord te laten, maar daar zou ten minste enige duiding bij passen.

Gil THYS

Gil.thys@gmail.com

NOOT

1. LOP: Lokaal Overleg voor Gelijke Onderwijskansen. Is bij decreet verplicht ingesteld in een aantal steden en gemeenten. Het LOP probeert alle leerlingen gelijke kansen te bieden om te leren en zich te ontwikkelen en tracht elke vorm van uitsluiting, discriminatie en sociale scheiding tegen te gaan. Het LOP verzamelt alle onderwijsverstrekkers uit de regio en een breed gamma van lokale organisaties die van zeer nabij geconfronteerd worden met (on)gelijke kansen binnen het onderwijs.

Ervaringen van cursisten met lessen Nederlands als tweede taal (NT2)

Fatma ARIKOGLU

De kennis en het gebruik van de Nederlandse taal wordt zowel binnen als buiten de schoolcontext benadrukt als een conditio sine qua non voor het functioneren van nieuwkomers of anderstaligen in onze superdiverse samenleving. Vanuit haar missie en visie om de maatschappelijke positie van vrouwen en meisjes met migratieachtergrond in Vlaanderen te versterken, heeft ELLA vzw een bevraging gedaan naar de ervaringen van cursisten met het leren van Nederlands als nieuwe taal. In een kwalitatief verkennend actie-onderzoek (2017)¹ werd naast die bevraging ook gepeild naar aanbevelingen van de respondenten met het oog op een meer effectief en aangepast (taal/talen)beleid.

Aangepaste communicatie met anderstalige ouders dringt zich in de huidige fase van de globalisering meer en meer op. Scholen investeren steeds meer in het afstemmen van hun communicatie op anderstalige ouders, maar niet alle scholen beschikken daartoe over de nodige expertise, tijd en mogelijkheden. Soms horen we daarover ook verzuchtingen binnen de onderwijswereld zelf. Deze bijdrage vertrekt vanuit een aantal concrete vaststellingen in het onderzoeksrapport van ELLA vzw, om meer inzicht te bieden, zowel in de context waarbinnen NT2 of 'Nederlands als tweede taal' door de cursisten ervaren wordt, als in hoe meertaligheid aanleiding kan geven tot meer pragmatische en realistische (taal/talen)verwachtingen ten aanzien van anderstalige ouders.

"In de taallessen heb ik fijne mensen leren kennen en met een paar vrouwen goeie vriendschappen opgebouwd toen we samen naar de les gingen. (...). Ook de leerkrachten waren heel vriendelijk. (...). Mijn verwachtingen van de lessen Nederlands waren wel hoger. Soms ging alles niet zoals ik het nodig had. Dat was ook zo voor sommige andere medecursisten. (...). Wij zaten bijna altijd met 22 tot 24 cursisten in één les. Dat was echt te veel. De mensen hadden verschillende tempo's, voorkennis, niveaus en achtergronden (...). Soms was er ook een groot leeftijdsverschil tussen de cursisten en ook meningsverschillen. Er was vaak tijdverlies doordat niet iedereen mee kon in de les en de leerkracht sommige zaken soms meermaals moest uitleggen (...). Dit was vooral het geval in de eerste 2 niveaus. (...). Dat was soms wel moeilijk en lastig" I.R.

Uit de bevraging blijkt dat de respondenten het bestaan van het aanbod van NT2-trajecten een goede zaak vinden omdat ze op die manier niet alleen een netwerk kunnen uitbouwen, maar ook professionele ondersteuning krijgen, zowel als voorbereiding op als tijdens de trajecten. Inspanningen van het NT2-veld voor meer aanbod-op-maat worden toegejuicht. Het actie-onderzoek van ELLA vzw leert dat er nog heel wat stappen kunnen gezet worden. Maatwerk en aangepaste trajecten zijn zeker nodig omdat niet alle cursisten over dezelfde voorkennis, leersnelheid, leernoden, tijd, etc. beschikken. Dat is trouwens ook één van de conclusies uit een lijvig en gedetailleerd rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie van januari

2016: "OP(-)MAAT. Een onderzoek naar de behoeftedekking en behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen"². Uiteraard zijn er regioverschillen en verschillen tussen centra die NT2-trajecten aanbieden, maar algemeen kan men stellen dat het NT2-veld meer maatwerk zou moeten bieden. Dat zou in elk geval de effectiviteit van de trajecten en het welbevinden van de cursisten ten goede komen.

De impact van **praktisch-organisatorische** aspecten zoals de kwaliteit van leslokalen, apparatuur, afstand tot de lesplaats, groeps-grootte, etc., op de (leer)tevredenheid van de cursisten blijkt niet te onderschatten. Kleinere groepen, meer digitale werkvormen en praktische lessen, zoals buitenschoolse activiteiten, scoren veel beter dan trajecten met grote groepen waarbij op traditionele wijze NT2 gegeven wordt.

"Momenteel ben ik op zoek naar werk. Eerst ben ik begonnen met de taal te leren enzo, dat was twee jaar ongeveer. Daarna ben ik gestopt met de cursus [Nederlands]. Ik wou meer oefenen allé, in het echte leven. Niet meer op school." A.K.

"We worden niet echt voorbereid op het leven daarbuiten. Na de lessen kwam ik thuis en mijn tas met mijn leerboek lag daar tot de volgende les. Ik kon niets doen dan wachten. Maar waarop?" U.M.

“Je moet met werkbare tools kunnen komen: bv. Nederlands op de werkvloer. Het Nederlands dat onderwezen wordt blijft vaak beperkt.” Begeleidster vrouwenorganisatie S.A.

De vraag is groot naar een breder aanbod, dat nieuwkomers (en al gevestigde migranten die Nederlands leren) ondersteunt bij de participatie in de samenleving: op de arbeidsmarkt, in opleidingen, bij het contact met sociale diensten, op school, etc.. **‘In het echte leven’** kunnen zien en voelen hoe mensen Nederlands gebruiken, behoort dan ook niet toevallig tot één van de suggesties van de respondenten en sluit vooral aan bij de reeks van aanbevelingen van kortgeschoolde vrouwen.

In tegenstelling tot het mainstream denken of de beeldvorming over anderstalige vrouwen, is de **motivatie** om Nederlands te leren bij de respondenten opvallend groot. Het besef van de voordelen en de noodzaak van de kennis van het Nederlands wordt beklemtoond, ook in relatie tot de ouderbetrokkenheid bij en de opvolging van het schooltraject van de kinderen.

“Veel van de mensen die ik begeleid zijn overladen door stress en vinden geen rust meer door de gespannen situaties thuis. Er zijn veel discussies en ruzies omwille van de stress door de werk- en geldproblemen.” Trajectbegeleidster NT2

Anderzijds ervaren ze de hoge verwachtingen (vanuit het beleid en vanuit de ‘ontvangende’ samenleving) om, naast hun privé-verantwoordelijkheden en andere drempels, toch maar snel de nieuwe taal onder de knie te krijgen, als niet ‘verzoenbaar’ met wat zijzelf mentaal en fysiek aankunnen. Mensen met migratieachtergrond dragen immers niet zelden stress en trauma’s mee als gevolg van migratie, armoede, gemis en dramatische veranderingen in hun leven.

Achter de bovengenoemde privé-verantwoordelijkheden van de bevraagde cursisten schuilt bovendien een verborgen gendermechanisme dat vrouwen op een specifieke manier raakt. Stereotiepe genderpatronen zijn immers niet enkel in autochtone gezinnen nog steeds een realiteit; ook vrouwen (en mannen) met migratieachtergrond worstelen met tal van achterhaalde stereotiepe rolpatronen.

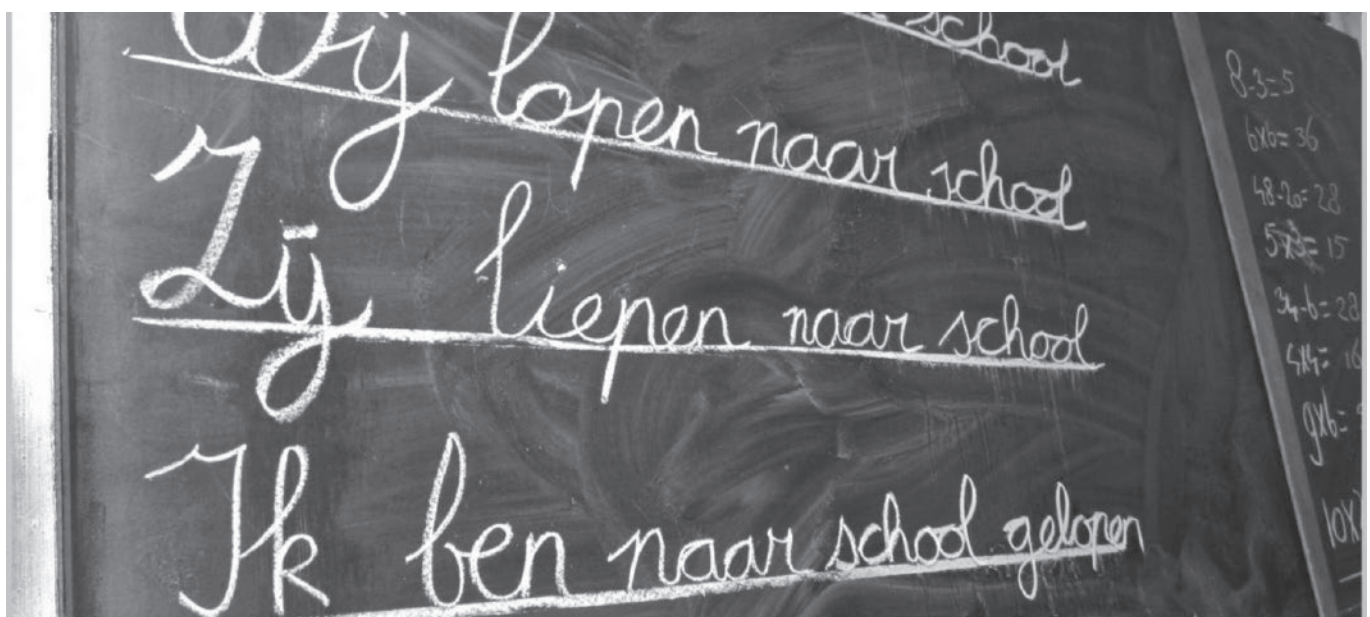
“Toen ik niveau 3 had afgerond, zijn we moeten verhuizen. In die gemeente kon ik niet aansluiten bij het volgende niveau omdat we geen kinderopvang vonden die voor ons haalbaar was. Ik heb dan een pauze van 8 maanden moeten inlassen en na het vinden van een plaats in de opvang ben ik terug met de lessen Nederlands begonnen.” V.M.

De zorg voor het huishouden en de kinderen, en in het algemeen veel onbetaalde arbeid, ligt in belangrijke mate op de schouders van vrouwen. Dat maakt dat de combinatie van lessen Nederlands of maatschappelijke oriëntatie met hun zorgtaken, maar ook met de zoektocht naar werk, naar een woning, etc., voor veel vrouwen extra belastend en tijdrovend is. Toch blijken vrouwelijke cursisten, ondanks die specifieke drempels, de beste leerlingen in de NT2-opleidingen te zijn en zijn ze zelfs oververtegenwoordigd in de modules voor gevorderden. Dat laatste blijkt ook uit het hierboven al aangehaalde rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie.

Om de combinatie van NT2 (en andere cursussen en engagementen) met het (alleenstaand) ouderschap te vergemakkelijken maken sommige mama’s gebruik van publieke kinderopvang. Uit onderzoek blijkt dat ook hier specifieke drempels m.b.t. toegankelijkheid meespelen. Enkele steden en gemeenten spelen intussen in op de nood aan initiatieven voor (alleenstaande) kortgeschoolde ouders met jonge kinderen. Het aanbod van deze vormen van kinderopvang op maat wordt positief geëvalueerd omwille van de combinatie van het NT2-aspect met opvoedingsondersteuning aan mama’s/papa’s. De kloof tussen het klasgebeuren en de buitenwereld of de praktijk wordt dan alvast op dat vlak gedicht.

“Ik ben de eerste drie jaren dat ik hier was van de les naar huis en terug van huis naar de les gegaan. Ik heb 3 jaar moeten wachten om mijn Nederlands te gebruiken tussen mensen, op het werk. Via een overeenkomst als artikel 60’er werk ik hier nu als stagiaire-educatief medewerker” E.R.

Het is die kloof tussen het klasgebeuren en de buitenwereld waarvoor veel cursisten verbeterpunten zien. Het NT2-aanbod of de lessen in klascontext meer laten aansluiten bij de noden van de cursisten, is dan ook één van de belangrijkste aanbevelingen van de respondenten.



“Ik ben 3 jaar geleden gestart met mijn inburgeringscursus en dus ook de Nederlandse lessen, in CVO X. Nu ga ik beginnen met niveau 6. Met de burens, op de school van de kinderen spreek ik Nederlands. Thuis spreken we onderling Azeri, ook met de kinderen omdat ik dat belangrijk vind en dat Azeri nu eenmaal onze voertaal is in huis. Ik merk wel dat de jongste in het Nederlands antwoordt. Via het internet houden wij contact met onze familie en vrienden in Azerbeidzjan, soms bijna dagelijks al is het maar voor eventjes. Met de grootouders spreken de kinderen ook Azeri.” I.R.

Wel merken de meeste bevraagde vrouwen op dat in onze huidige samenleving de kennis van Nederlands al te veel een **voorwaarde** is (geworden) om mee te tellen in het (voortgezet) onderwijs, op de arbeidsmarkt, etc.. Concreet omschrijven de respondenten en veel professionelen in de sector van NT2 de taaleisen als te hoog. Respondenten die de kans krijgen om talen die ze al kennen eveneens in te zetten op de arbeidsmarkt of in het vrijwilligerswerk, vinden dat zeer motiverend en positief. Het draagt bij aan de versterking van hun welbevinden en zelfbeeld. Van daaruit kan ook gemakkelijker de weg gevonden worden naar het leven na de inburgeringscursus.

“Ik gebruik ook zeer veel mijn twee andere talen: Arabisch en Engels. Ik werk met asielzoekers en vrouwelijke vluchtelingen.” U.M.

De argwaan tegenover **meertaligheid** en meer bepaald het gebruik van andere talen dan het Nederlands is groot in onze samenleving. Een opvallende vaststelling waarover alle respondenten unaniem hebben getuigd, is dat ze doorgaans meerdere talen en talenvarianten combineren en probleemloos switchen van de ene naar de andere taal. Dat betekent nochtans niet dat ze (het leren van of de kennis van) het Nederlands naar de achtergrond schuiven, integendeel. Hetzelfde geldt, en soms nog meer, voor de kinderen van de meeste respondenten. Tegelijk maakt **meertaligheid** een inherent deel uit van het dagelijks leven van alle bevroegden. Ze betreuren de beknotting ervan in veel domeinen. Initiatieven die meertaligheid erkennen en positief benaderen worden daarentegen sterk geapprecieerd omdat die vanuit de sterktes van mensen vertrekken.

Met betrekking tot het belang van het Nederlands, maar ook tot meertaligheid en ouderbetrokkenheid, is er de afgelopen jaren heel wat inkt gevloeid. Ondertussen zijn er tal van aanbevelingen en ac-

tiepunten uitgewerkt door bevoegde diensten en door organisaties die vertrekken vanuit de noden en behoeften van achtergestelde bevolkingsgroepen. Daarnaast bestaat er in Vlaanderen menig onderzoek naar taalontwikkeling bij kinderen, taalverwerving, meertaligheid, inclusief onderwijs, etc.. Ook bij de bevraging van ELLA vzw stond context centraal en vooral ook de nood om verschillende vormen van ongelijkheid of van ordeningsprincipes die op elkaar inhaken, zichtbaarder te maken en er rekening mee te houden. Zo is **taalkennis** als ordeningsprincipe, naast gender, etniciteit, leeftijd, sociale klasse, opleidingsniveau, familiesituatie, migratiegeschiedenis, etc., een belangrijke factor die de kansen en de plaats van mensen in de brede samenleving en vooral in het onderwijs en op de arbeidsmarkt bepaalt. We reproduceren voortdurend ideeën, opvattingen, meningen en beleid over hoe we over (andere) talen denken en spreken. Dit heeft ongetwijfeld effecten op hen die niet (kunnen) voldoen aan de verwachtingen met betrekking tot de kennis van het Nederlands in de onderwijscontext (en daarbuiten). Het dominante idee dat anderstaligen beter af zijn met een ‘taalbad’ (i.c. Nederlands) en daarom hun ‘anders’talige achtergrond maar beter achterwege laten - m.a.w. de ideologie of de norm van de eentalige standaard - sluit mensen uit en staat haaks op wat wetenschappelijk onderzoek uitwijst. Een grondige herziening van die eentalige standaard in het onderwijs kan een geschikte start vormen voor een inclusiever onderwijs. Het is bijzonder jammer dat aan dit aspect niet eveneens aandacht besteed werd in het hierboven aangehaalde rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie.

Fatma ARIKOGLU

Stafmedewerker gelijke kansen
Ella vzw - Kenniscentrum Gender en Etniciteit
Amazone, lokaal 306 ,
Middaglijstraat 10, 1210 Brussel

NOTEN

1. <http://www.ellavzw.be/node/4/publicaties/empowerment-door-taal>
2. <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/op-maat>

Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen

Welke aspecten van de schoolpraktijk spelen een rol?

Dieter BURSENS

Een belangrijk deel van de jongeren stellen in hun adolescentie al eens problematisch gedrag. Dat is gekend. Deze levensfase, waarin jongeren niet alleen lichamelijk, maar ook mentaal een belangrijke evolutie doormaken, gaat vaak gepaard met stemmingswisselingen, het zich verzetten tegen autoriteit, grensoverschrijdend en/of experimenteergedrag. Het is een eerder normaal fenomeen waarvan we weten dat het, in de meeste gevallen, terug wegebt met het ouder worden. Maar het is niet omdat we weten en begrijpen dat dergelijke gedragingen zich bij jongeren kunnen voordoen, dat het niet bijzonder lastig is als je ermee wordt geconfronteerd in de schoolse context. Bovendien is het niet altijd zo dat het gedrag verbetert met het ouder worden. Bij een minderheid van de jongeren wordt de problematiek net ernstiger, gaat het grensoverschrijdend gedrag zich frequenter voordoen, en dreigen zij af te glijden naar een delinquente carrière. In dat geval spreken we van ‘persisterende delinquentie’.

Iedereen op zoek naar een geschikte aanpak

Wanneer zich ernstige incidenten of misdrijven voordoen op school rijst de vraag of, en hoe, scholen een rol kunnen spelen in het voorkomen van dergelijk probleemgedrag bij leerlingen. Soms wordt daar ook op aangedrongen door instanties van buitenaf. Zo spoort in 2002 Het Congres van Lokale en Regionale Overheden van de Raad van Europa de lidstaten aan tot samenwerking tussen scholen en externe partners bij de aanpak van geweld op school (Council of Europe, 2002). In eigen land, bijvoorbeeld, wordt in 2006 met omzendbrief PLP 41 de samenwerking tussen scholen, politie en parket gestimuleerd. De politie wordt gevraagd om een meldpunt voor scholen te voorzien en om met scholen overeenkomsten af te sluiten die gaan over de aanpak van delinquente gedragingen zoals geweld, afpersing of wapenbezit, maar evengoed over druggebruik, spijbelen of “ander zorgwekkend gedrag” zoals aanhoudend pesten (Thys, 2008). Maar, en dat is logisch, ook scholen zelf zijn vaak vragende partij om probleemgedrag binnen de school te voorkomen.

Zo ontstaan in scholen tal van initiatieven om het probleemgedrag van leerlingen zo goed mogelijk tegen te gaan. Die initiatieven zijn zéér divers van aard. Zo kan het gaan om veiligheidsmaatregelen, zoals het plaatsen van een afsluiting of camerabewaking, of het inschakelen van veiligheidsdiensten voor controles of ordehandhaving. Of men kiest voor preventieprogramma's, zoals workshops

of lessen over middelengebruik of veiligheid op internet, of een toonbeeldstuk omtrent pesten of ongewenst gedrag, postercampagnes, sociale vaardigheidstrainingen, enzovoort. Maar men kan ook sleutelen aan het sanctiebeleid op school door te opteren voor zwaardere sanctionering, of net te kiezen voor andere en alternatieve vormen van sanctionering. Of men kan probleemgedrag tegengaan door te werken aan het leefklimaat op school, aan het welbevinden bij leerlingen, of aan de relaties tussen leerkrachten en leerlingen. De preventie van probleemgedrag kan werkelijk alle richtingen uit. We zien dat in scholen zeer uiteenlopende keuzes worden gemaakt om het probleemgedrag bij leerlingen het hoofd te bieden. Dat roept natuurlijk de pertinente vraag op welke aanpak het meeste kans heeft om inderdaad dat probleemgedrag zoveel mogelijk te voorkomen.

Een diepgaand onderzoek in zes secundaire scholen

Met een onderzoek in zes secundaire scholen wordt een antwoord gezocht op deze vraag (Bursens, 2017). In eerste instantie werd de aanpak van deze scholen gedetailleerd in kaart gebracht aan de hand van interviews met leerkrachten, leerlingbegeleiding en directie. Zo wordt voor elke school beschreven welke preventie- en veiligheidsmaatregelen zij in de eerste graad van het secundair onderwijs toepassen. Daarnaast wordt ook het sanctiebeleid van de

school nauwkeurig geanalyseerd. Maar ook het bredere schoolklimaat wordt voor iedere school beschreven, zoals aspecten van de schoolcultuur, de interpersoonlijke relaties binnen de school, het sociaal milieu en de ruimtelijke omgeving en inkleding.

Een tweede luik wil nagaan of de leerlingen meer of minder kans maken om probleemgedrag te stellen. Omdat het methodologisch niet evident is om het probleemgedrag bij leerlingen, en dan vooral het fenomeen van de persisterende delinquentie, in kaart te brengen, werd geopteerd om na te gaan welke de impact is van de aanpak op school op de sociale bindingen van leerlingen. Want uit eerder criminologisch onderzoek weten we dat sociale bindingen een cruciale, verklarende rol spelen in het al dan niet tot stand komen van persisterend problematisch gedrag bij jongeren. Meer concreet meten we in iedere school de evolutie van de sociale bindingen bij leerlingen uit het eerste jaar van het secundair onderwijs. Daarvoor wordt een vragenlijst tweemaal afgenomen. Een eerste keer bij het begin van het schooljaar, wanneer de leerlingen pas nieuw zijn op school, en opnieuw bij het einde van het schooljaar. In totaal participeerden 839 leerlingen aan deze bevraging, waarvan er 755 de vragenlijst op beide momenten invulden. Het gaat om leerlingen uit de A-stroom, met onder meer leerlingen uit de richtingen Latijn, moderne, STEM of een sociaal-technische richting.

De ene sociale binding is de andere niet

Maar wat zijn die 'sociale bindingen' nu precies? Reeds eind jaren zestig beschreef Travis Hirschi (1969) vier bindingen. De eerste heet 'attachment'. Die staat voor gehechtheid, of de band die men heeft met significante anderen. Mensen zijn sociale wezens, aldus Hirschi, en dat betekent dat we emotionele banden ontwikkelen met anderen en als gevolg daarvan gevoelig worden voor de opinie van die anderen. De aanwezigheid van *attachment* maakt het daarom moeilijker om de regels, die anderen belangrijk vinden, te overtreden. Een tweede sociale binding noemt hij 'commitment'. Dat staat voor de betrokkenheid op maatschappelijke instellingen. Terwijl *attachment* als een sociale component binnen de sociale bindingen geldt, is *commitment* een rationele component. Het gaat om de rationele analyse van wat men te verliezen heeft door het plegen van criminaliteit. Zij wordt aangestuurd door de angst voor de gevolgen van het overtreden van de regels. Mensen investeren in conventionele activiteiten om, bijvoorbeeld, een opleiding af te ronden, tewerkstelling te bekomen, een reputatie op te bouwen, of om bijvoorbeeld een car-

rière als voetballer na te jagen. Op het ogenblik dat deviant gedrag overwogen wordt, speelt het besef dat dergelijk gedrag schadelijk kan zijn voor de investeringen die reeds werden gedaan binnen de conventionele settings en dat vormt een belangrijke buffer voor delinquent gedrag. *Involvement* gaat dan weer over de mate waarin men is ingeschakeld in conventionele activiteiten. De beschikbare tijd en energie van mensen is beperkt. Hoe meer tijd en energie wordt geïnvesteerd in conventionele activiteiten, hoe minder er nog rest om zich met deviant gedrag bezig te houden. *Beliefs*, ten slotte, verwijst naar het belang dat men hecht aan het gehoorzamen van de geldende normen en regels. Hoe minder iemand overtuigd is dat men de regels niet mag overtreden, hoe meer kans dat deze persoon ze zal overtreden.

Veelvuldig onderzoek naar de relatie tussen sociale bindingen en delinquent gedrag toont dat *attachment* en *commitment* onmiskenbaar de kans op een delinquente carrière tegengaan (Pauwels,

WE ZETTEN WEL IN
OP HET WELBEVINDEN
VAN ONZE LEERLINGEN,



MAAR HET PROBLEEM
IS DAT SOMMIGE
LEERLINGEN HUN
WELBEVINDEN



VINDEN IN
DELINQUENT
GEDRAG.



2012). Ook *beliefs* wordt door een aantal onderzoeken soms wel, maar soms ook niet, aangeduid als een belangrijke rem op delinquent gedrag (Vold et al, 2002). Deze drie bindingen vormen zeer belangrijke buffers tegen het ontwikkelen van een delinquentie carrière. Het is de evolutie van deze drie bindingen bij leerlingen die we met dit onderzoek in kaart brengen. *Involvement* blijft buiten beeld omdat het bestaande onderzoek over het algemeen geen verband vindt met delinquent gedrag (Jenkins, 1997).

Een deel van de jongeren begint af te haken in het eerste jaar

Wat leert ons dit onderzoek? Een eerste opvallende vaststelling is dat leerlingen zowel bij het begin als bij het einde van het schooljaar over het algemeen hoog scoren op de drie sociale bindingen *attachment*, *commitment* en *beliefs*. Voor *attachment* betekent dat dat zij in sterke mate akkoord gaan met stellingen zoals 'Ik zou mijn school missen als ik zou moeten verhuizen' of 'Ik kijk op naar de leerkrachten'. *Commitment* wordt gemeten aan de hand van stellingen zoals 'Ik vind het belangrijk om goede punten te halen' of 'Ik vind het belangrijk om mijn huiswerk zo goed mogelijk te maken'. En bij *beliefs* gaat het enerzijds om stellingen zoals 'Ik vind het belangrijk dat ik nooit te laat ben voor de les', en anderzijds wordt de leerlingen gevraagd om aan te geven in welke mate zij verschillende gedragingen (zoals spieken, vechten, stelen,...) al dan niet afkeuren.

En hoewel de meeste leerlingen dus ook op het einde van dat eerste schooljaar nog steeds zeer positief scoren, zien we dat een aantal leerlingen wel degelijk een stuk zwakker scoren op één of meer van deze bindingen. Het gaat voor *attachment*, *commitment* en *beliefs* respectievelijk om 140, 185 en 120 leerlingen die de bijhorende stellingen gemiddeld minstens een half punt lager scoren¹ in vergelijking met het begin van het schooljaar. Het is deze groep die in dit onderzoek onze interesse draagt. We weten namelijk dat als de sociale bindingen echt zwak worden de kans op problematisch gedrag in de latere jaren groter wordt. Nu wordt het belangrijk om na te gaan of het aantal afhakers² in de verschillende scholen (ongeveer) gelijk is, of dat er verschillen kunnen vastgesteld worden tussen de scholen. En als er verschillen zijn: hoe komt dat dan?

WIE WIL DAT,
LEERLINGEN ZICH
GOED IN HUN VEL
VOELEN



MOET ERVOOR
ZORGEN DAT ZE
ZICH GOED VOELEN



IN HUN
OMGEVING



Niet elke school telt evenveel afhakers

De resultaten van scholen vergelijken is niet zo evident. Iedere school trekt namelijk een ander leerlingenpubliek aan. Dat heeft bijvoorbeeld te maken met de buurt waar de school is gelegen, de studierichtingen die zij wel of niet aanbieden, of de naam van de school. Een logistische regressieanalyse werd uitgevoerd om na te gaan of bepaalde scholen meer of minder afhakers tellen, daarbij rekening houdend met verschillende achtergrondkenmerken van de leerlingen (zie tabel 1). Daaruit blijkt dat leerlingen van de scholen Kappa en Delta minder kans hebben om af te haken op de verschillende sociale bindingen. Vooral bij *attachment* toont het verschil zich significant³. Bij *beliefs* onderscheiden zij zich ook, maar wat minder sterk van de referentieschool Alfa. En bij *commitment* scoren zij goed, maar dat geldt ook voor de scholen Alfa en Epsilon.

	Attachment	Commitment	Beliefs
School Alfa (referentieschool)	1,000	1,000	1,000
School Beta	0,535	1,733	0,973
School Kappa	0,276**	1,076	0,591
School Gamma	0,564	1,444	0,737
School Epsilon	0,534	1,040	1,012
School Delta	0,323*	0,824	0,664
Richting Latijn	0,542*	0,651	0,918
Meisje	0,774	0,739	1,143
Ouderssamenwonend	0,800	0,918	0,746
Ouder(s) in buitenland geboren	2,212**	1,305	1,798
Gelovig	0,986	1,230	1,070
Ooit gebist in lager onderwijs	1,334	1,192	0,837
Sterke gehechtheid aan ouders	0,863	0,539**	0,830

Tabel 1. De kans op afhaken op sociale bindingen: verschillen tussen scholen, rekening houdend met achtergrondkenmerken van de leerlingen: exponentiële bèta-coëfficiënten uit de logistische regressie⁴.

Hoe komt het nu dat deze twee scholen het op elk van de drie bindingen zo (relatief) goed doen? We vergeleken de aanpak van beide scholen met de aanpak in de andere scholen, en deden enkele opvallende vaststellingen. Ten eerste stellen we vast dat deze scholen zich niet van de andere vier onderscheiden wat de preventieve initiatieven betreft. Meer zelfs, beide scholen verschillen onderling als dag en nacht. De ene school kiest voor volledige omheining en camerabewaking, terwijl de andere kiest voor een open en vrij toegankelijk domein. De ene zet in op leefklimaatbevorderende activiteiten en specifieke vormen van toezicht, terwijl de andere dat niet doet. Enzovoort. Ook wat het sanctiebeleid betreft, vinden we niet meteen aanknopingspunten. Beide scholen sanctioneren eerder weinig. Maar ook twee andere scholen uit de steekproef tonen zich minstens even sanctie-arm. Ook het type sanctionering lijkt geen rol te spelen.

Dan rest enkel nog het bredere schoolklimaat. Op twee aspecten daarvan lieten beide scholen zich inderdaad onderscheiden van de andere scholen uit de steekproef. Een eerste aspect betreft het vinden van een gedeelde visie bij het schoolpersoneel. Hoewel in iedere school sprake is van verschillende meningen en uiteenlopende visies over hoe je een schoolpraktijk best vormgeeft, geven bij Kappa en Delta de respondenten toch regelmatig aan dat de meerderheid van hun collega's het over belangrijke aspecten van de schoolaanpak eens zijn. De neuzen staan er over het algemeen in dezelfde richting. Een tweede vaststelling gaat over hoe men de ideale leerkracht-leerling relatie beschrijft. In de eerste plaats hebben de respondenten het daarbij over hoe je goed de controle op de klasgroep behoudt. In de tweede plaats gaat het over hoe je een goede band met de leerlingen opbouwt. Bij dit laatste aspect van de leerkracht-leerling relatie zien we een sterke gradatie in de inspanningen die men op dat vlak wil leveren. Heel vaak krijgt dit aspect een eerder beperkte aandacht. Bijvoorbeeld door op maandag aan leerlingen te vragen hoe het weekend is geweest, of door aan leerlingen duidelijk te maken dat zij bij de leerkracht "terecht kunnen als er een probleem is". Sommigen gaan een stap verder door bijvoorbeeld deel te nemen aan middagactiviteiten met de leerlingen, zodat ze mekaar op een andere manier leren kennen. Of men vertelt

leerlingen een stukje over het eigen privé-leven. Een aantal respondenten gaat nog een stap verder. Zij vinden het belangrijk dat je leerlingen "durft graag zien". Zo stellen sommigen dat je leerlingen moet kunnen "bemoederen", zeker als ze het moeilijk hebben. Bijvoorbeeld eens een map in orde maken voor een leerling die daar al een tijdje mee sukkelde. Door wat extra praatmomenten vóór of na de les bij leerlingen die zich niet goed voelen of probleemgedrag stellen. Enzovoort. Welnu, Delta en Kappa waren de enige scholen waar we bij de respondenten regelmatig deze laatste dimensie van de leerkracht-leerling relatie ingevuld zagen. In deze scholen durven (sommige) respondenten een stap verder gaan in het opbouwen van een band met leerlingen die het moeilijk hebben.

Op schoolniveau komen enkel deze twee aspecten, een goed gedeelde visie op de schoolpraktijk en een leerkracht-leerling relatie die extra inzet op steun en zorg voor de leerlingen, naar voor als onderscheidende kenmerken die de kans op een zwakkere sociale binding tegengaan.

De individuele ervaringen van leerlingen spelen ook mee

De bevraging bij de leerlingen vertelt ons meer dan alleen hoe hun sociale binding evolueert. We vinden daarin ook informatie over individuele ervaringen die zij hadden tijdens het afgelopen schooljaar. Zo weten we onder meer of, hoeveel en welke sancties de leerlingen kregen, in welke mate zij hun schoolresultaten hoog of laag inschatten in vergelijking met hun klasgenoten, in welke mate zij het beleid van de school als rechtvaardig ervaren, en hoe vaak zij deelnemen aan extrascolaire activiteiten op school. Wanneer wij deze individuele ervaringen aan de analyses toevoegen, stellen we vast dat de eerste drie (sancties, schoolresultaten en rechtvaardigheidsgevoel) ook een belangrijke rol spelen in het al dan niet afhaken op de sociale bindingen (zie tabel 2).

	Attachment	Commitment	Beliefs
Perceptie daling resultaten	1,758*	1,406	1,346
Minstens twee sancties	1,520	2,203**	2,070**
Perceptie hoge rechtvaardigheid	0,380***	0,661	0,508**
Deelname extrascolaire activiteiten	1,184	1,107	0,979

Tabel 2. De kans op afhaken op sociale bindingen: individuele ervaringen bij leerlingen, rekening houdend met school en achtergrondkenmerken van de leerlingen: exponentiële bèta-coëfficiënten uit de logistische regressie.

Leerlingen die aangeven dat hun schoolresultaten er sterk op achteruit zijn gegaan, in vergelijking met die van hun klasgenoten, hebben significant meer kans om af te haken op *attachment*. Bij de andere bindingen is de invloed minder groot. En ook leerlingen die het afgelopen schooljaar twee of meer sancties kregen, hebben een grotere kans om af te haken op *attachment*, maar vooral bij *commitment* en *beliefs* zien we een significante impact. En ten slotte, leerlingen die vinden dat de aanpak op school rechtvaardig is (de sancties zijn niet overdreven streng, en iedereen wordt op gelijke wijze behandeld) hebben veel minder kans om af te haken op voornamelijk de bindingen *attachment* en *beliefs*. Met andere woorden, het al dan niet afhaken op één of meer sociale bindingen hangt ook

samen met de individuele ervaringen van iedere leerling. Wie zijn schoolresultaten ziet verzwakken of minstens twee sancties kreeg, heeft meer kans dat zijn of haar binding met de school zwakker wordt. Maar als de leerling vindt dat de school het rechtvaardig aanpakt, dan is dat een belangrijke buffer tegen afhaken.

Kortom

Als scholen willen vermijden dat leerlingen in een negatieve spiraal terechtkomen van steeds problematischer gedrag, staan zij voor de uitdaging om sterke sociale bindingen tussen leerlingen en de school te behouden of te ontwikkelen. In dit onderzoek werd gezocht naar aspecten van de schoolpraktijk die daar mogelijk een rol in spelen. Het exploratieve opzet van dit project laat enige voorlopige conclusies toe, maar vraagt zeker nog om bevestiging en een meer diepgaande analyse in volgend onderzoek. Zo lijkt het erop dat de talrijke preventie-initiatieven niet meteen de grote rol spelen die men ervan zou kunnen verwachten. De scholen die relatief minder afhakers op sociale bindingen tellen, onderscheiden zich eigenlijk vooral op elementen die te maken hebben met het bredere schoolklimaat. Enerzijds gaat het over de mate waarin het schoolpersoneel vindt dat er binnen de school in belangrijke mate een gedeelde visie op de schoolaanpak leeft, en anderzijds gaat het over hoe men de ideale leerkracht-leerling relatie beschrijft. Daarnaast zien we nog een belangrijke impact van individuele leerlingervaringen. Wie vaker wordt gesanctioneerd, heeft meer kans om af te haken. Net zoals de leerlingen die ervaren dat hun schoolresultaten er in vergelijking met hun klasgenoten zijn op achteruit gegaan. Leerlingen die de aanpak van de school als rechtvaardig ervaren, hebben dan weer veel minder kans om af te haken.

Dieter BURSENS

Wetenschappelijk onderzoeker
Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie
dieter.burssens@just.fgov.be

BIBLIOGRAFIE

- Burssens, D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventie maatregelen op de sociale binding van leerlingen* (Doctoraatsproefschrift). Leuven: KU Leuven.
- Council of Europe. (2002). *Local partnerships for preventing and combating violence at school. Final declaration adopted at the close of the conference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Jenkins, P. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34, (3), 337-367.
- Pauwels, L. (2012). *Op zoek naar de oorzaken van criminaliteit? Een inleiding in de etiologische criminologie*. Gent: Academia Press.
- Thys, G. (2008). Samenwerkingsprotocollen tussen scholen, politie en parket. Gescreend vanuit preventieoogpunt. *Welwijs*, 19, (3), 38-41.
- Vold, G., Bernard, T., & Snipes, J. (2002). *Theoretical Criminology (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

NOTEN

1. Stellingen worden gescoord van 1 (helemaal niet akkoord) tot 5 (helemaal akkoord). Een gemiddelde daling van minstens een half punt betekent concreet dat minstens één op twee stellingen een lagere score kreeg in vergelijking met het begin van het schooljaar.
2. Met afhakers bedoelen we in dit onderzoek de leerlingen die op het einde van het schooljaar een opmerkelijk lagere score vertonen op een sociale binding in vergelijking met hun score aan het begin van het schooljaar.
3. Een verschil wordt 'significant' genoemd als de kans zeer klein is dat het door toeval zou kunnen verklaard worden.
4. Een coëfficiënt groter dan 1 betekent dat het kenmerk gelinkt is aan een grotere kans op afhaken. Een coëfficiënt kleiner dan 1 betekent dat het kenmerk gelinkt is aan een kleinere kans op afhaken (in vergelijking met het referentiekenmerk).

Werken aan sterke sociale bindingen op school

Een rondetafelgesprek met leerkrachten, leerlingbegeleiders en directieleden

Dieter BURSENS, Nathalie DE BLEECKERE, Bea VANDEWIELE en Nicole VETTENBURG

Het Welwijsartikel 'Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen' (zie eerder in dit nummer) presenteert de resultaten van een boeiend onderzoek dat plaatsvond in zes secundaire scholen. Maar kan je deze wetenschappelijke resultaten ook vertalen naar de concrete schoolpraktijk? Welwijs bracht leerkrachten, leerlingbegeleiders en directieleden rond de tafel en vroeg het aan hen. Aan de hand van vijf stellingen discussiëren Dries Cardoen, Merel De Vroey, Annick Haentjens, Mario Hannes, Liesbet Sourbron, Chris Van Asch en Kathleen Walravens over uiteenlopende thema's die in het onderzoek aan bod komen. Dit artikel bundelt de boeiendste thema's uit het debat. De discussie werd voor ieder thema ingeleid met een stelling.

Stelling 1: Als het thuis fout loopt, sta je als school quasi machteloos

WELWIJS: *Leerkrachten, leerlingbegeleiders en directieleden kregen in het onderzoek de vraag: "Wat is volgens u de belangrijkste oorzaak van probleemgedrag op school?". De antwoorden daarop zijn uiteenlopend, maar bij een groot aantal respondenten werd verwezen naar de thuissituatie van de leerling: "Problemen in het gezin leiden tot problemen op school." Toch bestaat er wetenschappelijk onderzoek dat vaststelt dat nog méér dan de thuissituatie, de situatie op school de meest bepalende factor voor probleemgedrag is. De integratie op school lijkt dan belangrijker dan de integratie thuis of in de eigen familie. Is dat zo? Kunnen leerlingen de bagage van thuis afwerpen op school? Is de school een aparte, een nieuwe wereld voor de leerling? Of ga je als school het gezin expliciet betrekken bij het schoolgebeuren?*

De meningen van de deelnemers liggen opvallend dicht bij elkaar. Een éénduidig antwoord is hier niet mogelijk. Het hangt uiteindelijk sterk af van de concrete situatie. Door de complexiteit van onze samenleving - en ook van het schoolgebeuren - kunnen die concrete situaties erg verschillen.

Drie situaties worden onderscheiden:

1. De (ideale) situatie waarbij ouders en school grotendeels uitgaan van hetzelfde opvoedingsmodel en aan hetzelfde zeel trekken. Hoe groter de betrokkenheid binnen het netwerk school en gezin, hoe gemakkelijker leerlingen begrijpen dat waarden en normen gedeeld worden en dat beide werelden hetzelfde doel voor ogen hebben, namelijk de jongere te laten groeien.

2. De situatie waarin het thuisfront geen of een slechte gesprekspartner is voor de school. Hoe verbindend de school ook probeert te communiceren, soms gaat informatie (over een incident op school) tussen de leerling en zijn thuisfront vliegensvlug, onder meer 'dankzij' de nieuwe sociale media. De ouders kiezen daarop al snel partij voor hun kind, wensen de dialoog met de school niet meer aan te gaan of de school wordt pas betrokken als het echt te laat is. In die situaties kan je spreken van een stevig verbond tussen de ouders en hun kind tegen de school. Welke visie je ook hebt over in dialoog gaan met ouders, in die gevallen voel je je als school machteloos. Situaties waarbij ouders om welke reden dan ook hun kind indekken, lijken de jongste jaren meer voor te komen en dat vraagt om nieuwe strategieën.

3. In een aanzienlijk aantal gevallen vinden leerlingen met een zware rugzak en een erg moeilijke thuissituatie, dankzij de leerlingbegeleiding of extra gesprekken met de klasleraar of een vakleerkracht, toch een rustpunt op school en slagen ze er wel degelijk in een behoorlijke schoolcarrière af te ronden en een diploma te halen. Ook als het moeilijk blijft om hun ouders bij de school te betrekken. Uiteraard vergen die situaties van de school een grote luisterbereidheid en de nodige soepelheid. Het blijft dan ook belangrijk dat de thuissituatie van bij het begin van het schooljaar meegenomen wordt. Het is pas als de school leerlingen moet verwijzen of als externe begeleiding zich opdringt, dat je echt vastloopt wanneer de ouders daarin niet meegaan. Essentieel is dat de school het aanbod om met de ouders te praten regelmatig blijft herhalen, ook al gaan zij er niet op in.

In elk geval blijft het uiterst belangrijk dat er een schoolklimaat is waarbij de leerlingen het gevoel hebben dat ze met hun ver-

haal op school terecht kunnen en dat men naar hen wil luisteren. De school staat daarin trouwens niet alleen. In vele gevallen kan je een beroep doen op tal van (private of lokale overheids-)initiatieven en diverse externe hulpbronnen. Problematisch wordt het soms als luisteren niet meer voldoende is en hulpverlening noodzakelijk wordt. En die is vaak niet toegankelijk, hetzij omwille van de lange wachtlijsten, hetzij omdat de hulpverleningsdiensten enkel aan de slag kunnen wanneer leerling en ouders vrijwillig in het traject willen stappen.

Het is goed dat er aandacht is voor het creëren van een goede binding met de leerling. Maar dat is slechts één kant van het verhaal. Ook het creëren van een goede binding met de ouders is iets om over na te denken. Als we die verbeteren kunnen we de zonet beschreven problemen in de toekomst wellicht beter aanpakken.

Stelling 2: Scholen straffen nog te veel

WELWIJS: *Probleemgedrag bij jongeren manifesteert zich het sterkst vanaf 15 à 16 jaar om dan op latere leeftijd weer weg te ebben. De respondenten binnen dit onderzoek zijn het erover eens dat daar bij leerlingen uit het eerste jaar nog weinig van te merken is. Toch horen sancties er ook op die jonge leeftijd al bij: 7 op 10 kreeg (minstens) een nota, 1 op 6 een schrijfstraf, 1 op 6 werd eens uit de les verwijderd, 1 op 6 had een gesprek met een leerkracht, 1 op 10 een strafstudie en 1 op 10 een alternatieve straf. We zien dat sancties, zeker als een leerling er meerdere krijgt, de binding met de school aantasten. Worden vandaag meer of minder sancties uitgesproken in vergelijking met vroeger? Kan het nog zuiniger? Of kan het anders? Wat zijn volgens jullie veelbelovende pistes op dat vlak?*

Sommige scholen gaan met de leerling een gesprek aan of geven een nota. Hoewel die vooral bedoeld zijn als hulpmiddel voor leerlingen, worden die door hen vaak anders ervaren. Heel belangrijk voor jongeren zijn duidelijkheid, structuur en het gevoel van rechtvaardigheid. Dus moeten sancties fel toegelicht worden: wat is niet goed gelopen, hoe kan het anders,... Je kunt ook met hen werken naar een ander alternatief: “Wat vond je nu zèlf? Wat is het effect op anderen geweest? Volgende keer gaan we het eens zo proberen”. Als school kun je de leerlingen *tools* aanreiken om dingen anders aan te pakken.

Voor de directie lijkt een cruciale rol te spelen. Zij waakt er vaak over dat leerkrachten goed nadenken over het waarom van straffen. Wanneer leerkrachten daar te weinig bij stilstaan, dan gebeurt het dat je plots met een refter vol ‘nablijvers’ te maken krijgt. Er is wel vaak een stappenplan, waarbij de ernst van de straf oploopt per stap. En vaak wordt ook in de agenda genoteerd wat een leerling tot dan toe al aan stappen doorlopen heeft, zodat er duidelijkheid is voor de leerling en het schoolteam. Maar leerkrachten vinden te snel dat wanneer iets fout loopt, daar wat tegenover moet staan. Terwijl je net zo goed nog de ruimte hebt om de leerling bijvoorbeeld na de les even apart te nemen (“Was dat nu oké voor jou?”) en die leerling het vertrouwen te geven om het de volgende dag anders te doen. Het is sowieso goed om met leerlingen te reflecteren over hun aandeel in wat is misgelopen. Als zij dat erkennen, is dat eigenlijk heel positief; toegeven is immers niet makkelijk. Eén deelnemer ervaart hoe in sommige culturen geldt dat wanneer iets niet uitgesproken wordt, er niets aan de hand is. Halsstarrig ontkennen

is dan de houding. Maar soms stellen zij dan de vraag of “we iets kunnen regelen?” Bij een leerling die blijft ontkennen, kan je er voor kiezen dat jij ‘dit keer’ bijvoorbeeld niet noodzakelijk verwacht dat ze het toegeven, maar aangeven dat jij wéét wat er is gebeurd en de verwachting uitsprekt dat er iets wordt goed gemaakt. Een leerling doet dat doorgaans wel (“Oké, ik doe dat dan, voor u”).

Dat leerkrachten snel ad hoc reageren is een begrijpelijke reflex omdat je soms kampt met tijdsgebrek, of met een groep die getuige is geweest van wat is voorgevallen. Soms ben je ook gewoon te kwaad en kun je beter jezelf even een *time-out* geven om voorbij die eerste kwaadheid te geraken. Het is niet slecht dat ook te zeggen: “ik ben nu even te kwaad, maar ik wil je straks hierover zien”.

Eén deelnemer getuigt hoe een leerling eens een zware stoel aan de straatkant naar beneden gooide, wat erg gevaarlijk is en zware gevolgen had kunnen veroorzaken. De persoon in kwestie ontkende in alle toonaarden, zijn klasgenoten wilden niet de confrontatie met hem aangaan of hun vriend niet afvallen. Het incident is gemeld bij de politie en er is toen een brief aan de ouders meegegeven waarin over dat onopgehelderde incident gecommuniceerd werd. Dat werd ook telefonisch opgevolgd. Soms merk je dat een aantal leerlingen bij incidenten uit respect voor de leerkracht wel wil getuigen, maar anoniem. Daar kun je dan weinig mee aan. Dat is frustrerend voor het team en stelt ook de betrokken leerlingen teleur. De binding tussen de leerling en de leerkracht verdwijnt door sancties en door het uitblijven ervan. Die moet dan weer groeien. Bovendien, zo wordt opgemerkt, aanvaard de lerarenkamer ook moeilijk dat dingen blauwblauw gelaten worden. De overtuiging leeft namelijk sterk dat jongeren de consequenties van hun gedrag moeten voelen.

Maar je moet niet altijd precies weten wie wat heeft gedaan. In een school vond ooit een hergo plaats, waarbij de discussie over wie precies wat gedaan had niets opleverde en helemaal vastliep. Maar door deze vraag los te laten, en de aandacht te verleggen naar hoe we best omgaan met de gevolgen van het incident (“Wat kunnen we in het vervolg wél goed doen, om de problemen te vermijden?”) werd het gesprek toch vlot getrokken en werd aan een constructief herstelplan gewerkt.

De vraag wordt gesteld wat men moet doen als het effect van de sanctie achterwege blijft, of als de sanctie naast zich wordt neergelegd. Een deelnemer stelt dat de eigen school niet veel straft, maar wel op zoek is naar wat werkt, voor welk probleem, en voor wie. Te laat komen is bijvoorbeeld een taai en erg frequent fenomeen. Welke sancties hebben in dat geval een impact?

Eén van de deelnemers meldt dat in hun school daarvoor een stappenplan wordt gehanteerd, waarbij vanaf de vierde keer een gesprek met de ouders wordt aangegaan. Dat appreciëren die meestal omdat ze veelal geen idee hebben wanneer hun kind de deur uitgaat. De samenwerking met de ouders wordt snel aangegaan, maar die voelen zich zelf soms ook machteloos.

Een andere school heeft een buffer ingebouwd: leerlingen moeten een kwartier op voorhand binnen zijn en in die periode wordt gestart met een stimulerend moment (praten, *energizers* doen, samen iets eten...).

Nog een andere school biedt een ruimte waar geen toezicht is, waar leerlingen iets kunnen nuttigen (met koffieautomaat en dergelijke).

Dit werkt wel, en zonder sanctionering. Maar deze ruimte is enkel voor zesdejaars toegankelijk omdat er infrastructureel onvoldoende plaats is om dit voor alle leerlingen te doen.

Eén school pakte het probleem van een rommelige speelplaats aan door de vervuilende leerlingen een milieuklus te doen klaren samen met een toezichter. Dat was niet effectief. Leerlingen gingen er vanuit dat de milieuklusers de rommel wel zouden opruimen. Daar werd dus van afgestapt en nu kunnen leerlingen die 's namiddags geen les, taak of toets hebben ervoor kiezen de opruimklus te doen, met de leerkracht. De beloning volgt zodra ze klaar zijn: dan kijken ze filmpjes of doen iets anders leuks. Leerlingen pikken nu gretig in op die keuzemogelijkheid.

Een andere school doet aan *gamification* en stelt tegenover elke dag dat de cafetaria proper is een uitdaging, zoals bijvoorbeeld een leerkracht die een schlager zal brengen bij chrisostomos. Dat werkt. Maar deze 'verleuking' doet wel de vraag rijzen of er eigenlijk altijd een beloning moet volgen op positief gedrag. Sommige leerkrachten spreken van een 'verpampering' van de leerlingen. Het werkt wel goed, maar leerlingen 'zouden eigenlijk *intrinsiek* aan een propere cafetaria gehecht moeten zijn'. Iemand merkt op dat onze samenleving, ook buiten de school, juist heel wat stimuli kent voor volwassenen die het juiste gedrag stellen. Dus waarom deze strategie niet bij leerlingen toepassen?

De groep leerkrachten die eerder tot sanctioneren geneigd zijn, moet inzien dat overbevolkte strafstudies tonen dat die strategie weinig oplevert. Schooldirecties maken op dat vlak gelukkig keuzes. Zij opteren voor zo min mogelijk straffen, of voor een meer herstelgericht werken. Scholen kunnen leerkrachten helpen daarin te groeien. Dat een leerling bijvoorbeeld niet in orde is met zijn cursus wordt soms opgevat als onbeleefdheid tegenover de leerkracht. Terwijl het vaak om (jeugdige) vergetelheid of gebrek aan planning gaat. De eventuele sanctie moet daarover gaan.

Op een andere school is niet de directie of prefect aan zet bij sancties, maar is het de leraar die daarin heel autonoom optreedt. De leerlingen leren begrijpen dat die autonomie van leerkrachten gevolgen heeft. De inschatting van de ene leerkracht zal anders zijn dan bij een andere en daar moeten leerlingen mee leren omgaan. Er is dus geen lijn in de sancties, noch een uitgebreide lijst van regeltjes. De school belooft dat wanneer leerlingen *respectvol* schoollopen, ze in die zes jaar geen straffen zullen krijgen. Bij de meesten lukt dat goed, maar voor eerstejaarsleerlingen is dat nog wennen. Ook bij kwesties die soms wat heikel zijn, zoals kledingvoorschriften of het gebruik van oortjes heeft de school geen duidelijk afgebakende regels. Ook daar luidt het vanuit het schoolreglement dat je respect voor jezelf centraal stelt, en dat men in dialoog de regels vormgeeft. Zo kwam ooit een leerling met blauw haar naar school. Het is niet verboden en dan volgt evenmin een sanctie. Maar in een gesprek bleek al snel dat de leerling het zelf niet fijn vond dat hij zo fel bekeken werd en er een facebookgroep aan hem werd gewijd. Doorgaans mondt zo iets uit in de leerling die zijn keuzes bijstuurt, uit respect voor zichzelf. Een moeilijkheid, en dat stelt men ook in andere scholen vast, blijft dat leerkrachten in verschillende mate leerlingen (over)actief, of helemaal niet, zullen aanspreken op hun kleding, haardracht, enzovoort. Dat leidt soms tot frustraties binnen een schoolteam.

Stelling 3: Een meer steunende of zorgende relatie opbouwen met leerlingen is vandaag, gezien de huidige werkomstandigheden, zeer moeilijk voor leerkrachten

WELWIJS: *Het onderzoek vindt veelbelovende resultaten in scholen waar enkele van de respondenten een stap verder gaan in het zorgende of steunende karakter ten aanzien van leerlingen die het moeilijk hebben. Dat is nochtans niet evident. Hoe doe je dat voor een overvolle klas? Of met een (te) zwaar lesprogramma? Aan welke voorwaarden moet voldaan zijn zodat leerkrachten die rol kunnen opnemen?*

De huidige werkomstandigheden van leerkrachten bemoeilijken de opbouw van een zorgende en ondersteunende relatie met hun leerlingen. Daarover zijn alle deelnemers het eens, evenals over het feit dat dit jaar na jaar zwaarder wordt.

Elke school zoekt naar manieren om de draaglast van de leerkracht te verminderen en tegelijkertijd de zorg voor de leerling te verbeteren. Maar wat in de ene school goed werkt, is in de andere school niet gekend of wordt niet haalbaar geacht. En een draaglast vermindende maatregel kan tegelijkertijd ook de job verzwaren. Zo kan je bijvoorbeeld aan elke klas twee klastitularissen toewijzen zodat de last gedeeld wordt en zodat de leerling, wanneer het met de ene leerkracht niet klikt, bij de andere terecht kan. Het neveneffect is dat bijna elke leerkracht, ook zij die een éénuursvak geven en in verschillende scholen werken, klastitularis is.

De toenemende druk van de werkomstandigheden heeft te maken met een toename van leerlingen die meer zorg vragen en de continue vraag naar meer overleg. De invoering van het M-decreet, waardoor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit het buitengewoon onderwijs kunnen inschrijven in het gewone onderwijs, draagt bij tot de jobverzwaring van leerkrachten. Het aantal leerlingen met zorgnoden neemt toe en er wordt meer overleg gevraagd.

Zo worden leerlingen die hun lagere school niet halen doorverwezen. Zij gaan bijvoorbeeld rechtstreeks van het vierde leerjaar naar 1B of van 1B naar 3bso. Deze leerlingen halen de leerplandoelstellingen niet. Praktijkleerkrachten stellen vast dat het verstandelijk, maar ook motorisch niet lukt. Bovenop komt ook nog de zorgnood in het thuismilieu.

Een instroom van leerlingen met meer zorgbehoeften vraagt meer onderling overleg. Iedereen heeft zoveel engagementen, projecten lopen dat het moeilijk wordt om overlegmomenten te organiseren. Er heerst een groot gebrek aan tijd, zowel bij leerkrachten als begeleiders. Nochtans, zo wordt gesteld, zou veel kunnen worden opgelost als je als ondersteuner of leerlingbegeleider regelmatig met de leerkrachten zou kunnen praten. Maar hier is geen tijd voor.

Maar je kan ook tijd creëren door een aantal zaken structureel in het programma of lessenrooster in te bouwen. Een paar voorbeelden: onthaaldagen, de lessen leefsleutels, een klastitularisuur, een feedbackmoment waarbij elke klastitularis per leerling tien minuten heeft om individuele feedback te geven op prestaties en gedrag.

Het M-decreet biedt ook voordelen. Terwijl de vroegere GON-begeleider gekoppeld was aan één leerling en meestal geïsoleerd werkte met die leerling, zet een ondersteuner nu meer in op het meedraa-

ien in de klas, waardoor een gedifferentieerde aanpak mogelijk is. De leerkrachten voelen zich hierdoor ondersteund. Dit betekent wel dat er voldoende ondersteuners moeten zijn en dat zij deze stap willen en kunnen zetten. Het aantal ondersteuners hangt samen met de aanwezigheid van leerlingen die een ‘gemotiveerd verslag’¹ hebben en dit gaat om een beperkt aantal.

Scholen streven ernaar om de zorg voor individuele leerlingen met specifieke noden meteen toegankelijk te maken voor de hele klas. Bijvoorbeeld door de aangepaste nota’s ter beschikking te stellen van de hele klas in plaats van enkel voor de leerling met dyslexie waarvoor het bedoeld was.

Grosso modo worden twee systemen besproken die zich in de scholen ontwikkelen om meer zorgend en verbindend te kunnen omgaan met leerlingen.

Eenzijds is er co-teaching waarbij een tweede persoon (leerkracht, leerlingbegeleider, ondersteuner) de leerkracht ondersteunt bij het voorbereiden en geven van de les. Indien nodig kan één van beide één leerling of een kleine groep verder helpen. Dit maakt het mogelijk om meer gedifferentieerd te werken in de klas. Leerkrachten ervaren deze manier van werken echt ondersteunend en als een manier om verbindend te kunnen werken. Een kanttekening die hierbij geplaatst wordt is dat ‘je soms zelfs met twee leerkrachten voor twaalf leerlingen nog tekortschiet’.

Anderzijds kan je als school zorgen voor een maximale logistieke ondersteuning waardoor elke leerkracht de ruimte krijgt om met zijn *core business* bezig te zijn. De ondersteunende diensten zorgen ervoor dat er bijvoorbeeld geen overboekingen van lokalen zijn en al het nodige en gevraagde materiaal aanwezig is. Als je als leerkracht je niet moet bezighouden met deze praktische beslommingen kan je meer inzetten op de kerntaak. Leerkrachten vinden het dan ook niet erg dat er BPT-uren² gaan naar deze ondersteunende diensten. Ontzorgen van de leerkracht geeft meer ruimte om voor de leerlingen te zorgen.

Ten slotte wordt nog aangestipt dat de relatie leerkracht-leerling ook beïnvloed wordt door de perceptie van de leerkracht. Sommige leerkrachten verkiezen het sanctionerend optreden in plaats van het zorgend optreden. Sancties werken in hun ogen onmiddellijk en zijn gemakkelijker op te volgen. Een meer zorgende en ondersteunende aanpak geeft effect op langere termijn.

Stelling 4: Slechte resultaten zijn nog (te) vaak de voorbode van een groeiende kloof tussen de leerling en de school

WELWIJS: *Wie zijn resultaten bij het einde van het eerste schooljaar lager inschat dan bij het begin, heeft meer kans op een zwakkere binding met de school. De ontgoocheling lijkt zich te vertalen naar een frustratie ten aanzien van de school. Die ontgoocheling zie je eigenlijk in het begin van het schooljaar al aankomen, want bijna alle leerlingen schatten zich op dat moment in bij de betere van de klas. Hoe kan je dat opvangen als school? Waarom voelen leerlingen met mindere resultaten zich minder betrokken op de school? Kan je leerlingen op een andere manier leren omgaan met hun resultaten? Of moeten scholen hun manier van evalueren herbekijken?*

De vraag stelt zich natuurlijk of de resultaten de kloof veroorzaken, dan wel of een reeds aanwezige kloof geleid heeft tot slechtere resultaten. In ieder geval is het mechanisme wel herkenbaar. Wie

geen goede punten haalt, voelt zich minder betrokken op de school. En dat is jammer.

Er wordt geopperd dat dit mechanisme zich misschien ook laat verklaren door het gevoel van onrechtvaardigheid dat leerlingen ervaren. Als zij vinden dat zij onterecht gestraft worden, dan verzwakt dat de sociale binding. Misschien ontlokken slechte resultaten hetzelfde gevoel van onrechtvaardigheid. Als leerlingen het hele jaar goed gewerkt hebben, maar dan op de eindtoets onderuit gaan, dan vinden zij dat niet eerlijk, want dat is een momentopname. Vandaar dat in sommige scholen nu de stap wordt gezet naar permanente evaluatie, gespreide evaluatie of zelfs groei-evaluatie. Die laatste komt over uit de sportrichtingen. Daar weet men al langer dat leerlingen niet altijd kunnen pieken. En dus wordt naar een piek toegewerkt. En eens die bereikt is, mogen ze dat thema loslaten en zich op het volgende focussen. Het piekresultaat dat zij behaalden blijft behouden voor de rest van het schooljaar. Men heeft op dat moment namelijk getoond dat men het kan.

Maar ook binnen het klassieke evaluatiesysteem kan men verbeteringen aanbrengen. Het werken met tussendoelstellingen, korte, meer haalbare projecten, maken dat de grote berg waar leerlingen soms voor staan “minder glad wordt”. Maar wanneer dit dan goed werkt en leerlingen inderdaad allemaal de bergtop halen, dan krijg je soms vreemde reacties van sommige leerkrachten. Die vinden het dan blijkbaar een probleem dat er niemand meer gebuisd is. In plaats van gewoon blij te zijn dat je iedereen hebt meegekregen.

We moeten ook leren om de rapportcommentaren constructief te gebruiken. Een slecht resultaat kan positief benoemd worden als deel van een leerproces. Men kan de context van de toets duiden, of andere informatie meegeven. En er is mogelijkheid om andere elementen van groei, die zich niet noodzakelijk in de punten tonen, te beschrijven.

Daarnaast is het erg belangrijk om leerlingen te leren dat zij meer zijn dan alleen hun punten. We moeten niet-academische talenten ook hun plaats geven en explicieter waarderen. Dat gebeurt al schoolroevend in enkele scholen. Men organiseert dan een ‘talentenapothecose’, of er worden prijzen uitgereikt voor bepaalde prestaties die gelinkt zijn aan sociale vaardigheden, zorg dragen voor elkaar, of dergelijke. Al moet men daarbij wel opletten dat deze prijzen niet opnieuw alleen de meest getalenteerden toekomen. Heel dankbaar zijn bijvoorbeeld ook de theaterprojecten. Daarbij kan je leerlingen met andere talenten inschakelen voor diverse opdrachten en verantwoordelijkheden. Daar zijn trouwens niet alleen de leerlingen zelf achteraf fier over, maar bijvoorbeeld de ouders ook.

**Dieter BURSENS, Nathalie DE BLEEKERE,
Bea VANDEWIELE en Nicole VETTENBURG**

Leden van de redactie Welwijs

NOTEN

1. Een gemotiveerd verslag kan worden opgemaakt door het CLB voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die het gemeenschappelijk curriculum in het gewoon onderwijs volgen.
2. Vanaf 1 september 2001 krijgen de scholen de mogelijkheid om te werken met het systeem van ‘bijzondere pedagogische taken’ (BTP). Deze kunnen toegewezen worden aan het onderwijzend personeel, het paramedisch personeel en het medisch, sociaal, orthopedagogisch en psychologisch personeel. Maximum drie percent van het toegekende lestijden- en urenpakket op schoolniveau kan gereserveerd worden voor bijzondere pedagogische taken.

LOP's en gemeentebestuur

Lokerse LOP's werken onderwijsmemorandum uit voor gemeenteraadsverkiezingen

Gil THYS en Mark VAN BOGAERT

LOP's en gemeenten zijn nauw met mekaar verbonden. Dat vloeit voor een groot deel voort uit de taken van het LOP zoals die via de regelgeving tot stand gekomen zijn. Via een memorandum kan het LOP de verwachtingen ook concretiseren. Dat is meteen een gelegenheid om extra aandacht te besteden aan het eigen functioneren.

Nauwe samenwerking

LOP's – de lokale overlegplatforms voor gelijke onderwijskansen – en gemeentebesturen zijn nauw met elkaar verweven. Samen zetten ze acties op om de onderwijskansen voor alle leerlingen in een gemeente te bevorderen.

Er is de structurele verankering van LOP's en gemeenten:

- Het lokaal bestuur heeft altijd een zitje in het LOP. In sommige LOP's vertegenwoordigt ook het OCMW mee de welzijnssector.
- De meeste gemeenten hebben eigen gemeentescholen. Die zijn in het LOP altijd vertegenwoordigd door hun directie, en vaak ook door de schepen van Onderwijs.
- Heeft de gemeente een eigen CLB? Dan zit de gemeente ook via die weg in het LOP.

Daarnaast stuurt de lokale overheid direct of indirect verschillende diensten aan die in het LOP actief zijn en die op hun werkteerrein ook de schoolloopbaan van kinderen en jongeren ondersteunen of minstens beïnvloeden:

- de integratiesector en diensten die etnisch-culturele minderheden ondersteunen;
- brugfiguren of andere ambtenaren die het flankerend onderwijsbeleid lokaal vormgeven of mee ondersteunen;
- straathoekwerkers of vindplaatsgerichte werkers.

En dan zijn er nog de LOP-partners die kwetsbare groepen ondersteunen en daarvoor vaak gemeentesubsidies krijgen, zoals verenigingen waar armen het woord nemen of andere belangenverenigingen.

Een bijzondere vorm van samenwerking zien we in de gemeenten met een aanmeldingsprocedure. Het LOP heeft niet genoeg gespecialiseerde mankracht en niet genoeg geld om zelf zo'n aanmeldingsprocedure op te starten en te laten werken. Daarvoor spreekt het LOP dus de stad aan. Die heeft wel de mensen en het geld om een aanmeldingssysteem te kopen en te laten draaien. Of de technici die zelf een eigen systeem ontwikkelen. Zo'n aanmeldingssysteem is niet alleen belangrijk voor gelijke onderwijskansen: het is ook handig voor de gemeente zelf. Het biedt objectieve criteria om de soms schaarse plaatsen toe te wijzen. En als alles goed functio-

neert, neemt de aanmeldingsprocedure druk weg van lokale mandatarissen om een inschrijving in een populaire gemeenteschool 'in orde te brengen'.

Via het LOP krijgt de gemeente ook een betere kijk op de lokale onderwijsrealiteit. Het LOP maakt een omgevingsanalyse, geeft zicht op lokale onderwijsontwikkelingen. Het functioneert als een soort van lokale studiedienst. En via haar participatie in het LOP krijgt de lokale overheid ook een beter zicht op hoe de onderwijswereld daarop reageert. Het gemeentebestuur kan zo mooi inspelen op wat de onderwijswereld wil en verwacht. In het LOP kan de lokale overheid haar eigen positie, mogelijkheden en prioriteiten toelichten en in dialoog gaan over mogelijke oplossingen en compromissen voor de lokale knelpunten.

Kortom, als ze goed willen functioneren, moeten gemeenten en LOP's op elkaar kunnen rekenen. In het LOP vindt de gemeente partners voor overleg over onderwijs in de ruimste zin van het woord. Dat kan ook gaan over ruimtelijke ordening: Hoe evolueert de schoolpopulatie? Welke ontwikkelingen komen er op ons af door de inplanting van nieuwe wijken of woonprojecten? Wat betekent dat voor de schoolcapaciteit en de periode waarin die beschikbaar moet komen? Hoe gaan we het best om met de concentratie van kwetsbare groepen in de gemeente en in de scholen? Welke ondersteuning moeten welke scholen krijgen om de zwaardere lasten die ze dragen de baas te kunnen? Een mooi voorbeeld van die samenwerking zie je in de door de gemeente betaalde werking van een organisatie als School In Zicht. Die streeft naar gezamenlijke inspanningen om de toegang van verschillende doelgroepen tot alle scholen in de gemeente te verzekeren en beter te spreiden.

Vlotte communicatie nodig

Voor de structurele verweving van gemeentebestuur en LOP is goede communicatie belangrijk. Dat is ook nodig om misverstanden te voorkomen. De gemeente voert haar eigen beleid en afhankelijk van de coalitie die aan de macht is, wisselen de aandachtspunten in dat beleid nogal eens. Het LOP kan eigen klemtonen vooropstellen, gedragen door de verschillende actoren die direct of indirect met onderwijs te maken hebben. En het LOP kan wensen en verwachtingen koesteren over de rol die de gemeente daarin zou kunnen spelen.

Het LOP voert geen beleid, maar kan wel advies geven en wensen kenbaar maken. De vraag is hoe je dat dan het best kunt doen.

De gemeente is zelf vertegenwoordigd in het LOP: daar ligt dus een logische basis voor de onderlinge communicatie. Alleen, die vertegenwoordiger van de gemeente is geen doorgeefluik van onderwijswensen, maar een actieve partner in de materies waar rond het LOP werkt. Dus zoeken LOP's ook naar andere kanalen om op wat langere termijn te plannen en te werken. In de aanloop naar de gemeenteraadsverkiezingen hebben verschillende LOP's een onderwijsmemorandum uitgewerkt. Onderwijsactoren geven aan waar hun prioriteiten liggen en welke initiatieven ze verwachten van het beleid.

Die LOP-memorandums verschijnen de laatste weken in alle mogelijke soorten gemeenten, van provinciestadje tot centrumstad, met veel of weinig scholen. Ook de adviezen nemen alle mogelijke vormen aan: van beknopt tot heel gedetailleerd. Als LOP-voorzitters kennen we de situatie in Lokeren het best.

Traditie van 'LOP-dagen'

LOP Lokeren Basis en Secundair organiseren nu al meer dan tien jaar een van hun algemene vergaderingen samen: de jaarlijkse LOP-dag. Alle partners van de twee LOP's komen dan samen en werken de hele dag rond een bepaald thema. Zo waren er al LOP-dagen over pesten, over schoolkosten en over het M-decreet in de praktijk.

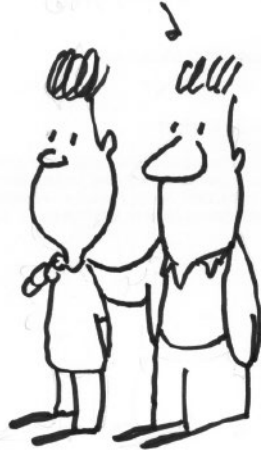
Alle geledingen van het LOP zijn op zo'n LOP-dag vertegenwoordigd. Dat garandeert een ruime inbreng, bijvoorbeeld ook van de scholieren die op elke vergadering van LOP Secundair altijd het eerste woord krijgen. Op zo'n gezamenlijke LOP-dag vinden we de informele momenten zeker zo belangrijk als de formele vergadering: er zijn pauzes, 's middags een lekkere lunch en we sluiten traditioneel af met een drink. Dat doen we na de conclusies van de dag die we achteraf in een verslag gieten en die dienen als basis voor onze verdere werking en samenwerking.

Dit jaar hielden we onze LOP-dag in het voorjaar. In jaren met gemeenteraadsverkiezingen leggen we op de LOP-dag de basis voor ons onderwijsmemorandum. Daarin lijsten we alle punten op die de lokale onderwijswereld belangrijk vindt.

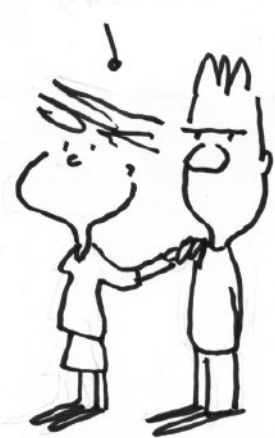
In het laatste memorandum waren dit onze tien aanbevelingen voor de politieke partijen:

- Garandeer de continuïteit van wat vandaag al goed werkt.
- Richt een volwaardige onderwijsadviesraad op.
- Richt een schooloverstijgend welzijnsplatform op om leerlingen aan boord te houden.
- Laat de stedelijke onderwijsdienst volop zijn rol spelen om scho-

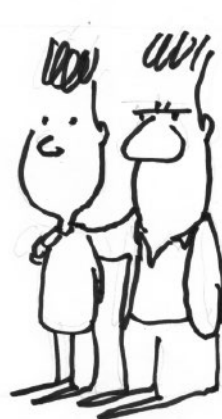
SPECIALE ONDER-
STEUNING VAN
KWETSBARE
GROEPEN



MAG ER NATUURLIJK
NIET TOE LEIDEN DAT
OOK NIET-KWETSBARE
GROEPEN



ZICH KWETSBAAR
GAAN OPSTELLEN.

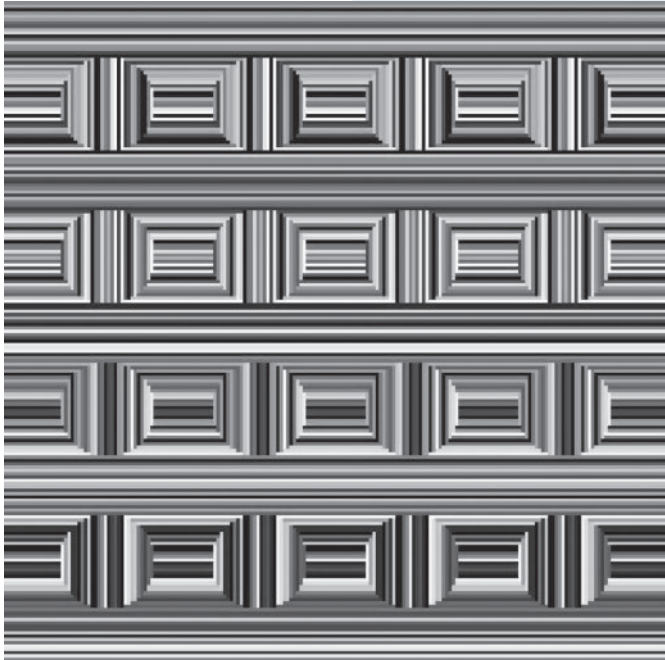


- len te ondersteunen samen met andere stadsdiensten.
- Geef leerlingenmobiliteit mee vorm.
- Stem de communicatie van de stad die jongeren aanbelangt meer af op de jongeren zelf.
- Zet meer in op preventie dan op repressie.
- (Hierbij aansluitend) Schaf de GAS-boetes voor minderjarigen af.
- Werk een armoedebeleidsplan uit.
- Maak sociaal tolken in Lokeren gratis.

Dat gaten we in een synthesesnota van een tiental pagina's die we dan voorstelden aan politici én aan de lokale media. Die waren trouwens goed vertegenwoordigd op de voorstelling: de meeste partijen stuurden verschillende vertegenwoordigers, en we haalden ook verschillende kranten met ons memorandum. Ons initiatief werd duidelijk serieus genomen. Zes jaar geleden was al gebleken dat verschillende partijprogramma's verschillende van onze aanbevelingen zonder meer letterlijk overnamen. Maar daarmee is de kous niet af, het mag niet bij intenties blijven. Nu volgen we op wat er van ons memorandum in de partijprogramma's terecht komt. En de

volgende jaren blijven we nagaan en evalueren of en hoe het nieuwe stadsbestuur die verkiezingsprogramma's realiseert. In die zin is zo'n memorandum een uiting van basisdemocratie.

Succesfactoren



De figuur waarmee we onze LOP-dag startten: zie je de 16 cirkels?

Doe aan politiek zonder te polariseren

Er is een trend om in de politiek sterk te polariseren. Wij begonnen onze LOP-dag met de projectie van een figuur met op het eerste gezicht alleen maar rechte lijnen en rechte hoeken. En met de vraag: zie je de 16 cirkels? Zolang niemand ze ziet, krijg je reacties van ongelof, mensen die alleen al het idee van die 16 cirkels absurd vinden. Maar dan gaan er ineens vingers de lucht in: ik zie ze! En gaan mensen elkaar tonen waar de cirkels zitten. Vertwijfeling bij wie ze dan nog niet ziet: ze moeten er zijn, maar ik zie ze niet.

Daarna stelden we de groep van zo'n vijftig aanwezige LOP-partners voor om dit de hele dag als model voor ogen te houden: als je in een voorstel de cirkels niet meteen ziet, schiet dat voorstel dan niet meteen af, probeer liever de cirkels wél te zien, denk constructief. Heel apart om eens niet polariserend aan politiek te doen.

Vergader fysiek

Vooraf hadden we al onze LOP-partners gevraagd om ons memorandum van zes jaar geleden nog eens door te nemen en te evalueren. Wat was er al gerealiseerd en wat nog niet? Zijn er punten die we na zes jaar gewoon weer kunnen opnemen? Wat ontbrak er zes jaar geleden? Een paar LOP-partners hebben dat gedaan, maar het waren uitzonderingen. Dat is zoals op een vergadering vragen of er opmerkingen zijn bij het verslag van de vorige vergadering. Vraag beter eens wie dat verslag helemaal gelezen heeft. Duidt dat op gebrek aan belangstelling? Nee. Het is natuurlijk gewoon een kwestie van tijdgebrek, niemand krijgt nog alle lettertjes gelezen die we elke dag onder ogen krijgen. Zo'n memorandum maak je dus niet via e-mail. Ga er een hele dag voor samenzitten, dan lukt het

perfect. En voel je de hele dag de motivatie zinderen.

Gebruik een handige methodiek om snel tot een gedragen visietekst te komen

Een memorandum van het LOP is geen voorgekauwde kost waarmee een vergadering wel of niet akkoord kan gaan. Misschien wel het belangrijkste is, zorgen dat iedereen zijn inbreng kan hebben en die ook terugvindt in de uiteindelijke tekst.

In Lokeren gebruiken we daarvoor een afgeleide van de DIP-methode. DIP staat voor Doelgerichte Interventieplanning en is een methode om met lokale organisaties evaluaties, onderzoek en acties op te zetten. De afgeleide vorm die we in Lokeren gebruiken, leidt tot een wat sneller resultaat omdat het werkgebied afgebakend is en de groep deelnemers beperkt blijft tot de LOP-partners. De methodiek spreekt ons aan omdat die gericht is op directe participatie en op het formuleren van duidelijke en realistische doelstellingen.

Op onze LOP-dag werkten we met drie groepen: basisonderwijs, secundair onderwijs en de andere LOP-partners, vooral uit het brede welzijnsveld. We hadden drie buitenstaanders – vooral bereidwillige LOP-deskundigen van andere LOP's – uitgenodigd om de groeps gesprekken te modereren. Zij polsten naar de belangrijke aandachtspunten voor de groep en letten erop dat de groep niet bleef hangen in knelpunten, maar ook in oplossingen dacht. Elke inbreng is belangrijk, kwam op een post-it, en in overleg plakten de deelnemers hun post-its per samenhangend thema op grote vellen papier. Daarna kwamen de subgroepen samen en gaf elke groep een overzicht van de eigen aandachtspunten met de nodige duiding. Een van ons gaf een bondig overzicht en nodigde iedereen uit voor een afsluitende drink. De twee LOP-deskundigen en wijzelf bundelden alle inbreng tot één geheel. Daar maakten we een overzichtelijke tekst van die we na een paar dagen aan iedereen doorstuurden voor bedenkingen en laatste aanpassingen. Dat ging vlot omdat we op de LOP-dag zelf al de neuzen in dezelfde richting gekregen hadden. Even later konden we het memorandum in zijn definitieve vorm presenteren aan alle LOP-partners en aan de buitenwereld.

Kijk uit voor lange tenen en formuleer je voorstellen positief

Dat is een les die we zes jaar geleden leerden: het stadsbestuur had ons memorandum toen toch wat opgevat als een kritiek op zijn flankerend onderwijsbeleid. Het zou ons geen tweede keer overkomen. Deze keer begonnen we onze LOP-dag met een overzicht van wat de stad allemaal al doet voor het onderwijs in Lokeren. Een presentatie door de stadsambtenaar die verantwoordelijk is voor flankerend onderwijsbeleid. Daaruit vloeide meteen onze eerste aanbeveling voort: garandeer de continuïteit van wat vandaag al goed werkt. We zijn erin geslaagd om ons memorandum te presenteren als een cadeautje, een inspiratiebron voor de beleidsmakers. Zonder op lange tenen te trappen. En met daardoor meer kans op succes.

Denk ruimer dan alleen maar je algemene vergadering

In onze algemene vergaderingen zijn het meestal schooldirecteuren die hun school vertegenwoordigen. Op de LOP-dag dachten bijvoorbeeld ook leerlingbegeleiders mee, een vakbondsafgevaardigde en een tiental scholieren uit verschillende scholen en uit bso, tso, aso én buso.

Denk ruimer dan alleen maar je LOP-opdracht

Het LOP gaat over gelijke onderwijskansen. Maar zet scholieren, ouders en mensen van scholen bij elkaar om samen te denken over gemeentebestuur, en binnen de kortste keren duiken er thema's op zoals leerlingenmobiliteit. Strikt genomen is dat geen LOP-materie, maar het zou een gemiste kans zijn om die thema's links te laten liggen als je met die vijftig mensen samen rond verschillende tafels zit. *Think out of the box.*

Laat je inspireren door memorandums van andere experts

De week voor onze LOP-dag stuurden we naar alle deelnemers een mailtje met de hoofdstukken over onderwijs uit de memorandums van het Vlaams Kinderrechtencommissariaat, de Vlaamse Scholierenkoepel en de Fietsersbond. We hebben daar hele alinea's uit overgenomen. En ons laten inspireren door hun expertise. Je hoeft niet helemaal zelf het warm water uit te vinden.

Laat scholieren zelf meedenken

LOP Secundair organiseert een vijftal keer per schooljaar een scholierenoverleg met vertegenwoordigers van de leerlingenraden van de Lokerse scholen. Daarvoor werken we nauw samen met de Vlaamse Scholierenkoepel. Eén vergadering van het scholierenoverleg ging over het memorandum. Op de LOP-dag zelf waren de scholieren met tien en in de werkgroep 'Secundair' kregen zij zoals gebruikelijk het eerste woord. Het gaat per slot van rekening over hún gelijke onderwijskansen. En dan blijkt dat ze over bepaalde thema's meer expertise of ervaringsdeskundigheid in huis hebben dan alle volwassenen samen: over leerlingenmobiliteit bijvoorbeeld, over digitalisering of over de communicatie van de stad. Zij fietsen elke dag in ochtend- en avondspits door het stadscentrum. Zij zijn in sommige opzichten veel mediawijzer dan hun leerkrachten. Zij wezen erop dat ze alle tien nooit de stedelijke infokrant inkijken: dat is een medium voor 'ouwe mensen', waarmee de stad geen jongeren bereikt. Bovendien komen er in Lokeren zo'n duizend leerlingen van buiten Lokeren naar school: ook daar valt de stedelijke infokrant thuis niet in de brievenbus.

Laat ouders meedenken

Dit is in veel LOP's een moeilijke. Ook bij ons trouwens. We zijn in Lokeren ooit gestart met een LOP-werkgroep Ouders. Op de startvergadering in het stadhuis nodigden we alle leden van ouderraden en oudercomités uit om ervaringen uit te wisselen en om van de stad een pluim te krijgen voor hun engagement. Daaruit groeide een stevige werkgroep die zo'n drie keer per jaar telkens in een andere school samenkwam om ervaringen uit te wisselen. De ouderkoepels namen de organisatie van die bijeenkomsten van ons over. En daar is het uiteindelijk misgegaan. Dat was voor de ouderkoepels heel arbeidsintensief. Ze vonden het moeilijk om iets te delegeren aan hun collega's. Iedereen moest elke keer overal bij zijn. En toen er dan mensen wegvielen, bloedde ook onze ouderwerking dood. Verstandige LOP's onderhouden zelf hun contacten met ouders. De LOP's zijn zelf lokaal actief; zij kennen de ouders zelf het best. Zij kunnen de ouderverenigingen van de lokale scholen vragen om zelf eens na te denken over wat het LOP voor hen kan betekenen. In Lokeren kan ons memorandum daarvoor een aanknopingspunt zijn, met de opmerking dat we bij zulke initiatieven ook graag hún stem laten horen, en de vraag om contact op te nemen als ze geïnteresseerd zijn.

Presenteer je memorandum aan politici én media

Ook hier weer, vergader fysiek. Het hoeft maar een uurtje te duren. Mail je memorandum niet gewoon door, maar organiseer een regelrechte presentatie. Het geeft je memorandum meer gewicht. Als je dat een beetje goed aanpakt, starten de politici al bij de presentatie zelf met pogingen om elkaar te overtreffen in positief commentaar, en dat werkt aanstekelijk. Als er ook nog media bij zijn, zet dat je memorandum extra kracht bij. Wij organiseerden een presentatie door de coördinerend directeur van de katholieke basisscholen, door de directeur van Atheneum Lokeren, een secundaire GO!-school en door onszelf, de twee LOP-voorzitters. Het is een manier om de gedragenheid van je memorandum zichtbaar te maken, en op de foto's in de lokale kranten stonden we natuurlijk ook alle vier draagvlak te tonen. LOP's werken te vaak onzichtbaar achter de schermen. Daardoor weet de publieke opinie te weinig van al het goede waar LOP's mee bezig zijn. Ook voor de LOP's zelf is het belangrijk dat ze de samenleving laten zien hoe en waarom ze nuttig zijn.

Gil THYS* en Mark VAN BOGAERT**

* voorzitter van LOP Lokeren Basis.

**voorzitter van LOP Lokeren Secundair.

Kwaliteitsvolle begeleiding voor alle leerlingen

Marie KRUYFHOOFT

Leerlingenbegeleiding loopt op vele plaatsen in Vlaanderen al goed, maar kent enkele knelpunten. De beperkte invulling in de regelgeving zorgt op het terrein voor onduidelijkheid in de rollen en taken van de actoren in het begeleidingslandschap. Daarnaast wordt de organisatie van leerlingenbegeleiding in de praktijk vaak te verschillend ingevuld, zowel tussen als binnen het basis- en secundair onderwijs. Ook in de vier begeleidingsdomeinen zien we enkele verbeterpunten: onderwijsloopbaan, leren & studeren, psychisch-sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Zo wordt 'onderwijsloopbaanbegeleiding' te beperkt ingevuld en moet ze verder gaan dan een begeleiding tijdens de scharniermomenten in de onderwijsloopbaan van de leerling. Ook de invulling van 'preventieve gezondheidszorg' moet herbekeken en afgestemd worden met het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. Verder blijkt er nood aan een meer schoolnabije werking voor de begeleidingsdomeinen 'psychisch en sociaal functioneren' en 'leren en studeren'.

Een recente audit¹ van de CLB's geeft aan dat de organisatie van hun werking geoptimaliseerd kan worden. Meer specifiek gaat het over de organisatie van communicatie, gelijkgerichtheid, samenwerking en bereikbaarheid. Daarnaast krijgt de overheid van de sector het signaal dat de werkdruk bij de CLB's de laatste jaren sterk is toegenomen. Die toename wordt toegeschreven aan een steeds uitgebreider takenpakket (o.a. naar aanleiding van nieuwe regelgeving zoals M-decreet, Integrale Jeugdhulp) en een grote complexiteit van problematieken bij leerlingen te wijten aan een veranderlijke maatschappelijke context.

Met deze hervorming wil de overheid antwoorden bieden op deze knelpunten door de rollen en taken tussen de verschillende actoren scherp te stellen en de werking van de leerlingenbegeleiding te optimaliseren.

Alle leerlingen hebben recht op kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding. Kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding bevordert de totale ontwikkeling van alle leerlingen, verhoogt hun welbevinden, voorkomt vroegtijdig schoolverlaten en creëert meer gelijke onderwijskansen. Leerlingenbegeleiding situeert zich op vier begeleidingsdomeinen: onderwijsloopbaan, leren en studeren, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. De begeleiding vertrekt steeds vanuit een geïntegreerde en holistische benadering voor de vier begeleidingsdomeinen en dit in alle fasen van het zorgcontinuüm. In dit continuüm onderscheiden we volgende fasen: basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg.

Er zijn verschillende actoren in de leerlingenbegeleiding die elk hun eigen rol en taak hebben. De leerling staat steeds centraal. In wat volgt bespreken we per actor (school, centrum voor leerlingenbegeleiding en pedagogische begeleidingsdienst) de rol en de taakverdeling zoals uitgewerkt in de nieuwe regelgeving 'decreet betreffende leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding'.

Wat is de rol van de school?

Elke school een beleid op leerlingenbegeleiding

De school is de eerste actor binnen de leerlingenbegeleiding en heeft de regie tijdens heel het proces van leerlingenbegeleiding. Met het nieuwe decreet wordt van elke school verwacht dat zij een beleid op leerlingenbegeleiding ontwikkelt, implementeert en evalueert. Het hebben van een beleid op leerlingenbegeleiding wordt voortaan als een erkenningsvoorwaarde voor de school ingeschreven. Dit betekent dat het beleid op leerlingenbegeleiding en het gehele proces op leerlingenbegeleiding onderwerp zal zijn tijdens de doorlichting. De onderwijsinspectie zal de kwaliteit nagaan en onderzoeken of er aan de minimale vereisten is voldaan.

Zo moet een beleid leerlingenbegeleiding voldoen aan een aantal punten om kwaliteitsvol te zijn. Een kwaliteitsvol beleid op leerlingenbegeleiding komt participatief tot stand en het is gedragen door alle actoren binnen en rond de school. Het is afgestemd op het pedagogisch project van de school en vertaalt zich in de klaspraktijk van de leraar. Met andere

woorden, leerlingenbegeleiding staat niet los van het onderwijsgebeuren in de school, maar maakt er integraal deel van uit. Bij de ontwikkeling van het beleid op leerlingenbegeleiding houdt de school rekening met de noden van haar leerlingenpopulatie en de schoolse context.

De school werkt een beleid op leerlingenbegeleiding uit via een getrappt systeem op een continuüm van zorg. In de eerste fase legt de school een sterke basiszorg voor alle leerlingen. Concreet betekent dit dat de school acties uitwerkt waarmee ze de basis legt voor een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding zowel op niveau van de leerling, de leraar als de school. Voor die leerlingen waarvoor de basiszorg niet volstaat, voorziet de school verhoogde zorg.

Voor alle fasen van het continuüm is het belangrijk dat in het beleid de rollen en de taken van de verschillende actoren staan omschreven, alsook de manier waarop de actoren samenwerken. Daarnaast worden acties opgenomen die nodig zijn om de leraar en de school te professionaliseren in de implementatie en evaluatie van het beleid op leerlingenbegeleiding.

De scholen in het basisonderwijs hebben al langer een traditie in zorg. In hun regelgeving staat opgenomen dat zij een zorgbeleid uitwerken en een zorgcoördinator aanstellen. Met de nieuwe regelgeving vraagt de overheid de basisscholen om hun zorgbeleid te integreren in het beleid op leerlingenbegeleiding. Verder krijgen ook de scholen basisonderwijs net zoals de secundaire scholen de taak om samen met het CLB een nieuwe school te zoeken voor een leerling die definitief wordt uitgesloten.

Met het nieuwe decreet wil de overheid dat de scholen basisonderwijs en secundair onderwijs dezelfde taal spreken inzake leerlingenbegeleiding. Met andere woorden de verwachtingen ten aanzien van leerlingenbegeleiding zijn voor beide onderwijsniveaus gelijkgesteld. Dit betekent echter niet dat de invulling niet verschilt. De invulling is immers steeds afhankelijk van het pedagogisch project van de school, de schoolse context en de leerlingenpopulatie.

Samenwerkingsafspraken tussen school en CLB

Op basis van het beleid op leerlingenbegeleiding maakt de school samenwerkingsafspraken met het centrum voor leerlingenbegeleiding. Ook de samenwerkingsafspraken worden als erkenningsvoorwaarde voor de scholen ingeschreven. Dit betekent dat de onderwijsinspectie de kwaliteit van de samenwerking tussen de school en het CLB controleert.

De samenwerkingsafspraken komen in de plaats van de beleidsplannen en beleidscontracten. Eerder werden deze plannen en contracten opgesteld voor een termijn van 6 jaar. Met het nieuwe decreet verlaat de overheid deze termijn. De overheid verwacht van de scholen en de centra dat zij zelf afspraken maken over de opvolging en evaluatie van de afspraken en indien nodig bijsturen. Dit betekent ook dat de school of het centrum de samenwerking kan stopzetten om al dan niet een nieuw samenwerkingsverband aan te gaan. De partij die kiest om de samenwerking stop te zetten moet dit aan de andere partij melden voor 31 december om zo de samenwerking te kunnen stopzetten in het daaropvolgende schooljaar.

Een andere belangrijke verschuiving betreft eigenaarschap. De beleidsplannen en beleidscontracten werden opgesteld op initiatief van de centra voor leerlingenbegeleiding. Met het nieuwe decreet wordt

dat initiatief expliciet bij de scholen gelegd. Zij zijn immers als eerste verantwoordelijk voor de uitwerking van het beleid op leerlingenbegeleiding. De samenwerkingsafspraken vertrekken vanuit dat beleid waarbij gekeken wordt welke ondersteuning de school nodig heeft van het CLB om het beleid kwaliteitsvol te kunnen uitvoeren. Verder informeert de school het centrum over de wijze waarop de school de pedagogische begeleidingsdienst of een andere professionaliseringsdienst betreft bij de ondersteuning van de leerlingenbegeleiding.

In het uitvoeringsbesluit wordt geoperationaliseerd wat er in deze afspraken minimaal moet worden opgenomen:

- de rol- en taakverdeling van de school en het centrum ter uitvoering van leerlingenbegeleiding;
- de uitwisseling van relevante informatie tussen de school en het centrum;
- de informatiemomenten voor leerlingen over de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijs, het volledige onderwijsaanbod en, specifiek voor secundaire scholen, de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt;
- de wijze waarop de samenwerking tussen de school en het centrum wordt geëvalueerd en de wijze waarop de afspraken over de schoolspecifieke samenwerking bijgestuurd kunnen worden.

De overheid voorziet een overgangsbepaling voor de beleidsplannen en beleidscontracten die bij de inwerking van het nieuwe decreet nog lopende zijn. Op het einde van die looptijd (31 augustus 2020) worden deze vervangen door samenwerkingsafspraken.

In elke school een leerlingbegeleider

Tot slot verwachten we dat elke school een zorgcoördinator/leerlingbegeleider aanstelt. Dit is niet nieuw voor de scholen basisonderwijs, wel voor de secundaire scholen. Al zien we dat de meeste secundaire scholen al een leerlingbegeleider aanstellen. De rol van de leerlingbegeleider wordt niet in de regelgeving vastgelegd. Het is de autonomie van de scholen om dit in te vullen afhankelijk van de schoolse context en de noden van de leerlingenpopulatie en het schoolteam.

De school staat niet alleen in het uitwerken van haar taken omtrent leerlingenbegeleiding. Zij wordt hierin ondersteund door verschillende actoren. In wat volgt bespreken we de rol van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's).

Wat is de rol van de PBD of een andere externe professionaliseringsdienst?

De PBD ondersteunt scholen zoals omschreven in het decreet betreffende de kwaliteit voor onderwijs. De begeleidingsdienst begeleidt de scholen in hun ontwikkeling tot professionele en lerende organisaties, dus ook op het vlak van leerlingenbegeleiding. Bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van haar beleid op leerlingenbegeleiding doet de school een beroep op de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe professionaliseringsdienst. De input van de school en het centrum zullen gebruikt worden bij het uitwerken van het begeleidingstraject. De PBD vertrekt met andere woorden vanuit de noden die de school én het CLB vaststellen in de dagelijkse praktijk. Vanuit hun eigen expertise hebben zowel de school als het CLB hun eigen inbreng over de begeleidingsbehoeften van de schoolpopulatie. Hiervoor is het belangrijk dat er een dialoog ontstaat tussen deze drie actoren: school, PBD/externe dienst en het centrum.

Ook hier is het belangrijk om te onderstrepen dat de PBD vraaggestuurd werkt. Het is de taak van de school om zelf het initiatief te nemen en de begelevingsvraag voor te leggen aan de begelevingsdienst. De PBD of de andere externe dienst kan de school ondersteunen in het uitwerken, implementeren en evalueren van een beleid op leerlingenbegeleiding. De school kan ervoor kiezen om de professionalisering te richten op enkele onderdelen van het beleid op leerlingenbegeleiding zoals bijvoorbeeld onderwijsloopbaanbegeleiding. Als de pedagogisch begelevingsdienst niet de juiste expertise in huis heeft om de school te ondersteunen dan verwijst de PBD de school door naar de juiste nascholingsorganisatie.

Wat is de rol van het CLB?

Het CLB ondersteunt de school in het versterken van de basiszorg via haar signaalfunctie (kernactiviteit). Die signaalfunctie wordt toegepast wanneer het centrum problemen bij leerlingen ervaart die via een versterking van de brede basiszorg kunnen worden opgevangen. In dat geval zal het CLB dit signaleren aan de school. Het is dan de taak van de school om hiermee aan de slag te gaan.

Voorbeeld: het CLB merkt op dat er herhaaldelijk gepest wordt in de school. Het CLB signaleert dit aan de school. De school gaat hiermee aan de slag en vraagt ondersteuning aan de PBD of een andere externe dienst om dit te ondervangen via het versterken van de basiszorg in het beleid op leerlingenbegeleiding.

Het centrum ondersteunt de school ook in de fase verhoogde zorg via consultatieve leerlingenbegeleiding (kernactiviteit). Hierbij ondersteunt de CLB-medewerker het schoolteam in de begeleiding van leerlingen of groepen van leerlingen.

Voorbeeld: Op de klassenraad hoort de CLB-medewerker dat een leerling gedragsproblemen stelt. De CLB-medewerker kan op dat moment de school advies geven over hoe het schoolteam hiermee om kan gaan.

Verder wordt het CLB ingeschakeld in de fase uitbreiding van zorg. In die fase wordt nauw samengewerkt tussen de leerling, de ouders, de school en het centrum. Het CLB zet dan zijn andere kernactiviteiten in: onthaal, vraagverheldering, handelingsgerichte diagnostiek, handelingsgericht advies, begeleiding en draaischijffunctie.

Organisatie CLB

Het nieuwe decreet impliceert enkele vernieuwingen voor de CLB's in functie van organisatorische en inhoudelijke optimalisatie. Zo komt er een nieuw omkaderingssysteem voor de CLB's met 180 extra omkaderingsgewichten om zo de centra te versterken. Verder zullen de CLB's vanaf 2023 netoverstijgend regionaal samenwerken. Die samenwerking richt zich o.a. op volgende thema's: spijbelen, vroegtijdig schoolverlaten, de organisatie van systematische contacten en informatiemomenten rond de structuur en organisatie van het onderwijslandschap, radicalisering, het afstemmen van openingsuren en sluitingsperiodes in functie van bereikbaarheid enzovoort. Het is belangrijk dat de centra hieromtrent de krachten bundelen. Door hierrond samen te werken komt meer tijd vrij voor de CLB-medewerker om zich tot de leerling, ouders en de school te richten. Met de hervorming wordt ook ingezet op schaalvergroting. Zo wordt de rationalisatienorm op centrumniveau

(8.000 gewogen leerlingen) gewijzigd. Hierdoor zullen 10% van de huidige centra (8 centra) genoodzaakt zijn te fusioneren. Verder zal de verplichte netoverstijgende samenwerking vanaf 2023 het landschap mee hertekenen. Op netwerkniveau wordt dan een rationalisatienorm van 35.000 gewogen leerlingen vastgelegd. Dit betekent dat binnen een regio het netoverstijgende samenwerkingsverband minimaal 35.000 leerlingen moet bedienen. Het decreet geeft een vernieuwde invulling aan het begelevingsdomein preventieve gezondheidszorg. De systematische contacten vervangen de gekende medische consulten. De contacten worden gereduceerd van 7 naar 5 momenten en zullen ruimer worden ingevuld. Naast het wegen en meten, het onderzoeken van het gehoor en zicht enzovoort gaat voortaan, afhankelijk van de leeftijd van de leerling, ook aandacht naar de gezinssituatie, leefgewoonten en welbevinden. De leerlingen en ouders worden hierover bevraagd door de CLB-medewerker en kunnen in gesprek gaan. Tegelijk worden ouders aangemoedigd om tijdens het medisch onderzoek in de eerste kleuterklas, het eerste leerjaar en het zesde leerjaar aanwezig te zijn. Zo krijgt het CLB een beter zicht op de leefsituatie van de leerling. Nog nieuw is dat leerlingen die huisonderwijs volgen voortaan ook verplicht naar het medisch onderzoek moeten. Verder zal er tijdens het medisch onderzoek ook aandacht worden besteed aan het psychologisch welzijn van kinderen. Op personeelsvlak biedt de nieuwe regelgeving de mogelijkheid aan de centra om personeel aan te stellen in een middenkader. Zo kan de CLB-directeur nu coördinatoren aanstellen. Voor het CLB-personeel bevat dit decreet een aantal wijzigingen van de rechtspositie, zoals vastgelegd in de decreten rechtspositie. Belangrijk daarbij is dat de gangbare regels over tijdelijke aanstelling en vaste benoeming van toepassing blijven en dat ook aan de arbeidsvoorwaarden geen ingrijpende wijzigingen worden doorgevoerd.

Conclusie

Het decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding gaat in op 1 september 2018. Hiermee schetst de decreetgever een gemeenschappelijk kader 'leerlingenbegeleiding' voor de school, het CLB en de PBD/andere externe professionaliseringsdienst. Zo wordt voor het eerst de rol en de taak van de school inzake leerlingenbegeleiding decretaal verankerd. Hiermee wordt de basis gelegd voor een verduidelijking van de rollen en de taken van de verschillende actoren. Het is aan de actoren zelf om op lokaal niveau verder afspraken te maken over hun samenwerking. Verder worden er maatregelen genomen om zo de werking van de CLB's te optimaliseren. Op die manier wil de minister de actoren rond de leerling versterken zodat kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding voor elke leerling gegarandeerd kan worden².

Marie KRUYFHOOFT

Vlaamse overheid

Departement Onderwijs & Vorming

Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding

Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

www.onderwijs.vlaanderen.be

NOTEN

1. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/2015-11-12-audit-CLB.pdf>
2. Meer info op: onderwijs.vlaanderen.be/leerlingenbegeleiding

Naar een sterkere algemene vorming binnen het beroepssecundair onderwijs

Sven SIERENS, Joke YSENBAERT, Jo COCHUYT en Wouter VANDERSTRAETEN

In 2013 vond er voor het eerst een peiling plaats naar de beheersing van de eindtermen project algemene vakken (PAV) op het einde van het tweede jaar van de derde graad (het zesde jaar) beroepssecundair onderwijs (bso). Het resultaat was teleurstellend: meer dan de helft van de leerlingen behaalde de eindtermen voor lees-, luister- en rekenvaardigheid niet. De jongeren scoorden op het vlak van informatieverwerking en –verwerking wel iets beter. Een team van onderzoekers ging op zoek naar mogelijke verklaringen en formuleerde enkele adviezen voor een sterkere algemene vorming van jongeren in het bso (zie Sierens, Verbeyst, Ysenbaert, Roose, Cochuyt, & Vanderstraeten, 2017).

Algemene vorming voor jongeren uit het bso

PAV, het pakket van algemene vorming, is al bijna drie decennia een begrip binnen het bso in Vlaanderen. Het vak vindt zijn oorsprong in de verlenging van de leerplicht. In 1983 werd de (deeltijdse) leerplicht opgetrokken tot de leeftijd van 18 jaar. De verlenging van de leerplicht stelde onderwijsverstrekkers voor de uitdaging om na te denken over een zinvolle invulling van een verlengd curriculum in het bso. Hierbij kwam een geïntegreerde aanpak voor het voetlicht. De leerpsychologie wijst immers op de meerwaarde van een integrale opvoeding en van een samenhangend, vakoverschrijdend curriculum. Daarbij worden leerinhouden als één geheel beschouwd, net zoals jongeren de realiteit als één geheel ervaren. Overtuigd van de meerwaarde van een geïntegreerd curriculum maakte de overheid het mogelijk om de traditionele algemene vakken in het bso geïntegreerd aan te bieden onder de noemer PAV. Vandaag bestaat het kader voor PAV uit de volgende zeven domeinen: functionele taalvaardigheid, functionele rekenvaardigheid, functionele informatieverwerking en –verwerking, organisatiebekwaamheid, tijd- en ruimtebewustzijn, wetenschap en samenleving, en maatschappelijk en ethisch bewustzijn/weerbaarheid en verantwoordelijkheidszin. Functioneel' betekent dat de vaardigheden toepasbaar moeten zijn in maatschappelijke situaties en in beroepsgerichte situaties. Vertaald naar de praktijk betekent dit dat jongeren in het bso de leerinhouden binnen PAV als zinvol, nuttig en aangenaam moeten ervaren. Dit houdt in dat men in de lessen zoveel mogelijk vertrekt vanuit herkenbare situaties uit de belevingswereld van jongeren en streeft naar toepassingsgerichtheid. Bovendien moeten de probleemsituaties voor de jongeren voldoende uitdagend zijn en hun nieuwsgierigheid opwekken.

De verlenging van de leerplicht bracht twee veranderingen te weeg in de samenstelling van het leerlingenpubliek van het bso.

Een eerste verandering is dat 15/16-jarige jongeren in het bso voortaan een paar jaar langer onderwijs moeten volgen. Dit zijn jongeren die liefst zo snel mogelijk aan het werk willen gaan en een vak willen beoefenen. Die jongeren willen vooral praktijklessen en zijn gemiddeld niet zo geïnteresseerd in theorie en algemene vorming. Ze hebben hiervoor extra aanmoediging nodig. De jongeren uit het bso hebben ook vaak kortgeschoolde ouders. Veel gezinnen zijn bovendien maatschappelijk kwetsbaar. Er is ook sprake van futiliteitsgevoelens onder de jongeren. Zij beseffen maar al te goed dat het bso maar een lage status heeft in het onderwijs en de samenleving. Dat verhoogt hun maatschappelijke kwetsbaarheid nog meer. Een tweede verandering als gevolg van de leerplichtverlenging is een versterking van het 'watervaleffect'. Dit mondt uit in een groep jongeren die hoog hebben gemikt maar zijn 'afgezakt' naar het bso in de tweede of derde graad. Die jongeren ervaren een schoolloopbaan in het bso vaak als een mislukking. Dit leidt dan weer tot een hoger risico op schoolmoeheid en vroegtijdige schooluitval. Die jongeren hebben in hun voortraject (a-stroom, aso, tso, kso) meestal een groter pakket algemene vakken gekregen dan jongeren die direct in het bso zijn gestart. Wanneer leraren PAV hun leerdoelen gaan afstemmen op de groep jongeren met een beperktere voorkennis in algemene vakken, dan ontstaan veelal gevoelens van verveling en frustratie bij de groep jongeren met een ruimere voorkennis. Uiteraard gaat het hier om een 'gemiddeld' beeld: het leerlingenpubliek van het bso toont een grotere variatie dan wat hierboven beschreven is.

Naast de verlenging van de leerplicht hebben ook meer recente trends bijgedragen aan het gewijzigde landschap van het bso. Een eerste trend is dat binnen het bso de groep jongeren met ambitie is toegenomen. Die jongeren mikken op specialisatie in hun vakdomein, wat tevens is beïnvloed door de vraag van de arbeidsmarkt. Veel jongeren streven ernaar om alsnog een diploma secundair

onderwijs te behalen. Dit is mogelijk mits een zevende jaar bso met succes wordt gevolgd. Sommigen denken zelfs aan een studie in het hoger onderwijs. Vooral die laatste groep heeft behoefte aan een steviger aanbod algemene vorming. Een tweede, recente trend is de toename van het aantal tweetalige of meertalige jongeren met een migratieachtergrond. Dit betekent extra aandacht voor taalvaardigheid Nederlands in de algemene vorming. En de laatste jaren zien we ook een grotere zij-instroom van ‘anderstalige nieuwkomers’, meestal ingestroomd vanuit een onthaalklas. In die groep zitten meer bepaald ook jongeren die georiënteerd zijn naar het bso, omdat ze onvoldoende scores op taalvaardigheid. Dit druist wel eens in tegen hun eigen streven naar hogere studies (aso/tso en hoger onderwijs). Tot slot is er nog de vaak gehoorde boodschap uit de bedrijfswereld dat het bso meer aandacht moet besteden aan algemene vorming van jongeren die direct naar de arbeidsmarkt doorstromen. Algemene kennis, sociale, talige en communicatieve vaardigheden leren op school, vinden werkgevers belangrijker dan de vakgebonden vaardigheden. Die laatste worden beter op de werkvloer geleerd. De inhouden van vakken en beroepen vandaag de dag evolueren soms zo snel dat het onderwijs dit niet meer op de voet kan volgen.

Alles bijeengenomen betekent dit dat leraren algemene vorming in het bso te maken hebben met toenemende diversiteit in hun doelpubliek. Die variatie is het gevolg van verschillende voortrajecten, verscheidene achtergronden en uiteenlopende toekomstperspectieven onder de jongeren. En dit laat zich nog sterker voelen in bso-klassen waar jongeren uit verschillende studierichtingen samen les volgen.

Teleurstellende peilingsresultaten PAV

Sinds 2002 worden in het Vlaamse onderwijs peilingen georganiseerd. Dit zijn grootschalige afnames van toetsen om na te gaan in welke mate jongeren de eindtermen beheersen. In 2013 werd voor het eerst een peiling uitgevoerd naar de beheersing van enkele eindtermen PAV. Specifiek werden toetsen afgenomen rond lees-, luister- en rekervaardigheid en de functionele verwerving en verwerking van informatie bij jongeren uit het zesde jaar bso.¹

De resultaten van de peiling waren teleurstellend: minder dan 40% van de jongeren behaalde de eindtermen voor functionele taal- en rekervaardigheden. De eindtermen functionele verwerving en verwerking van informatie werden door 62% van de jongeren behaald (Van Nijlen, Willem, Crynen, Engels, & Janssens, 2014). Die resultaten hebben naar een bijkomend onderzoek geleid dat op zoek ging naar verklarende factoren. Dit onderzoek werd uitgevoerd door Steunpunt Diversiteit & Leren (UGent) in samenwerking met de lerarenopleidingen van Arteveldehogeschool en HoGent. De volgende vijf vragen stonden in het onderzoek centraal:

1. In welke mate stemmen de eindtermen en leerplannen overeen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?
4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen hanteert men daarbij?

5. Hoe houdt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in het bso (i.c. heterogene leerlingengroep en gemiddeld laaggemotiveerde leerlingen)?

Er werd gekozen voor een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Dit levert een vollediger beeld van de werkelijkheid op. Binnen het kwalitatieve deel werd een casestudie in tien scholen uitgevoerd. Hierbij verrichtten we lesobservaties en we hadden ook gesprekken met leraren PAV, directies en leerlingen. Het kwantitatieve deel bestond uit een grootschalige enquête bij leraren en schoolleiders.

De resultaten van het onderzoek hebben enkele uitdagingen van het vak PAV aan het licht gebracht. Die aandachtspunten hebben betrekking op het profiel van de leerkracht PAV, op het curriculum met veel ruimte voor interpretatie, en op de didactiek en het lesmateriaal.

Leraren PAV: een diverse groep

Aangezien de vakinhoud binnen PAV is opgebouwd uit de vakken Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurwetenschappen, komen heel wat leraren en ook mensen met een diploma voor de sociale sector in aanmerking om het vak PAV te geven. Dit vertaalt zich in een brede waaier van ‘bachelors’ en ‘masters’ die over een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs beschikken voor PAV. Concreet kan men vanuit 68 verschillende afstudeerrichtingen in het vak PAV belanden. Sommige gediplomeerden volgden in hun lerarenopleiding een opleidingsonderdeel waarbij ze kennis maakten met PAV en/of de b-stroom. Andere beginnen aan PAV zonder enige voorkennis (Cnudde et al., 2013). Die grote verscheidenheid vertaalt zich ook in de realiteit. Volgens de bevraagde directies is de brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen één van de belangrijkste oorzaken voor de teleurstellende resultaten op de peiling. Een grote meerderheid van de bevraagde leraren bevestigde ook dat ze afhankelijk van hun eigen vooropleiding bepaalde domeinen in het vak PAV meer benadrukken dan andere domeinen waarin ze door hun vooropleiding minder mee vertrouwd zijn. Het is dan ook niet verrassend dat leraren PAV de domeinen ‘functionele rekervaardigheid’ en ‘wetenschap & samenleving’ naar voren schuiven als de domeinen waarin ze zich het minst bekwaam voelen. Een logische uitkomst als je weet dat de meerderheid van de leraren PAV vooral expertise heeft in talen en geschiedenis.

De brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen laat zich ook zien in de noden die leraren PAV naar voren brengen als het gaat over professionalisering. Heel wat leraren zijn immers niet specifiek voorbereid om met een publiek van bso-leerlingen te werken. De grootste noden liggen bij de begeleiding van de specifieke doelgroep van jongeren in het bso: hen motiveren, differentiëren om te kunnen aansluiten op hun niveau en ambities, en hierbij gepaste evaluatie voorzien.

Een ruim interpreteerbaar curriculum

De eindtermen en leerplannen PAV zijn vrij open geformuleerd. Dit geeft de leraren grote vrijheid voor hun praktijk. Volgens het on-

derzoek bleek dit tot een tweedeling te leiden: leraren kunnen zich enerzijds storen aan de vaagheid, het gebrek aan concreetheid en aan de openheid van de eindtermen en leerplandoelstellingen. Anderzijds kan de vage formulering van de doelen bij sommige leraren dan weer rekenen op appreciatie. Die tweedeling schetst het spanningsveld tussen de verwachting van didactisch werkbare eindtermen en de verwachting van pedagogisch bruikbare eindtermen (Leysen, Vandenbroeck, Simons, & Kelchtermans, 2016). Het gaat hier om een spanningsveld tussen een pedagogisch en een pragmatisch perspectief. Het pedagogisch perspectief gaat uit van de vrijheid van onderwijsaanbieders en de professionele deskundigheid van scholen, en pleit voor abstracte, oriënterende eindtermen die ruimte laten voor interpretatie en die gemakkelijk vertaald kunnen werken naar de praktijk. Het pragmatisch perspectief is gericht op onderwijskundige efficiëntie en staat concrete en heldere formulering van eindtermen voor (Rouw, Fuster, Burns, & Brandt, 2016). Pedagogische bruikbaarheid brengt dus met zich dat de manier waarop de doelen ingevuld worden, kan variëren. De vrijheid en openheid vult een leerkracht in de praktijk vaak aan met de expertise die hij of zij heeft opgedaan in de vooropleiding.

Een weinig uitdagende leeromgeving

De uitgangspunten, geformuleerd bij de eindtermen voor PAV, geven richting aan hoe de leraar vooropgestelde doelen kan bereiken. Hierbij wordt het belang van een krachtige leeromgeving vooropgezet. De vormgeving van een uitdagende leeromgeving binnen het vak PAV is van uitermate groot belang om de groep van jongeren die dreigt uit te vallen (vanwege o.a. schoolmoeheid) te blijven motiveren. Tegelijkertijd moet die leeromgeving erin slagen om de groep van jongeren met hogere ambities voldoende uit te dagen. Het leerlingenpubliek in het bso wordt gekenmerkt door heel wat diversiteit. Dit stelt specifieke uitdagingen aan de leraren die voor die groep een krachtige leeromgeving moeten ontwerpen. Als oorzaak van de teleurstellende resultaten op de peilingsproeven PAV wijzen leraren PAV in de tweede/derde graad (evenals leraren algemene vakken in de eerste graad) in de eerste plaats op de diversiteit van de doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met verschillende vooropleidingen). Verder noteren we het algemeen dalende vaardigheidsniveau van bso-leerlingen en de brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen voor het vak PAV als mogelijke oorzaken die leraren aangeven.

Verschillende factoren zorgen ervoor dat leraren in het bso voor een grote uitdaging staan in hun klaspraktijk. Die bemoeilijken het lesgeven, waardoor het ook moeilijker wordt om de eindtermen te behalen (vgl. Van Praag, Boone, Stevens, & Van Houtte, 2015). De leraren koesteren niettemin positieve toekomstverwachtingen over hun leerlingen als kritische en weerbare personen. Uit hun pedagogisch-didactisch handelen en hun beeld van de leerlingen blijken echter vaak het tegenovergestelde. Leraren PAV derde graad halen weliswaar veel motivatie en voldoening uit het werken met de doelgroep van bso-leerlingen, maar hun schets van het doorsnee profiel van de leerlingen laat ook een gebrek aan vertrouwen in hun leerlingen en een beeld van lagere onderwijsbaarheid vermoeden. Dit komt ook duidelijk tot uiting in de geobserveerde klaspraktijk.

Wat de pedagogisch-didactische praktijk betreft, valt tijdens de geobserveerde lessen veelal een leerkrachtgestuurd karakter met weinig ruimte voor activerende werkvormen op. Tevens gaat er geringe aandacht naar strategieën, het werken aan betrokkenheid en een kritische houding bij leerlingen. Ook wat betreft de vormgeving van levensechte contexten/opdrachten, projectmatig werken, differentiatie en evaluatie is nog veel groei mogelijk. De bevindingen van het onderzoek ondersteunen tevens het belang van een hoogwaardige vakgroepwerking voor de vormgeving van het vak PAV in de klas. Echter, een consistente relatie tussen de kwaliteit van de vakgroepwerking en de klaspraktijk van leraren PAV hebben we niet kunnen aantonen. We vonden wel goede aanwijzingen voor de positieve invloed van een vakgroep PAV op de collegiale samenwerking, de waardering van het vak PAV door de directie en de overtuiging van de geïntegreerde aanpak van PAV.

Expertise opbouwen en delen in multidisciplinaire teams

In de praktijk is het belangrijk dat de verschillende domeinen van het vak PAV voldoende gedekt worden door de expertise binnen een team van leraren PAV. Directies kunnen in hun aanwervingsbeleid ervoor zorgen dat de leraren PAV divers opgeleid zijn. Leraren die zich minder sterk voelen binnen een domein dat niet aansluit bij hun vooropleiding, kunnen dan raad inwinnen bij meer deskundige collega's. Voortgaand op dit elan kan er ook nagedacht worden over co-teaching. Hierbij vullen leraren PAV met bijvoorbeeld een achtergrond in wetenschappen en een achtergrond in talen elkaar aan. Op die manier kan men kwaliteitsontwikkeling met betrekking tot vakinhoud en vakdidactiek waarmaken binnen de eigen school. Een belangrijke voorwaarde is wel dat de teams multidisciplinair samengesteld worden. Daarnaast is aandacht voor professionalisering met betrekking tot differentiatie, evaluatie en motivering van leerlingen, samen met projectmatig werken, belangrijk. Leraren zullen hierdoor gemakkelijker een krachtige leeromgeving kunnen ontwikkelen, die de jongeren uit het bso als uitdagend ervaren.

Samenwerking faciliteren bij alle betrokken actoren

Op basis van de onderzoeksresultaten formuleren wij zestien aanbevelingen voor de verschillende stakeholders: de Vlaamse overheid, de lerarenopleidingen, de pedagogische begeleidingsdiensten, de nascholers, de schoolleiders en de leraren PAV. Verschillende aanbevelingen vragen hiervoor de samenwerking van verschillende betrokkenen die het schoolniveau overstijgen. De aanbevelingen hebben we in een bijbehorend kader opgesomd. In het bestek van dit artikel kunnen we ze niet alle bespreken, maar we lichten er hieronder enkele nader toe.

DE 16 BELEIDSAANBEVELINGEN

Overheid

1. Schep faciliterende randvoorwaarden voor het aanscherpen van bekwaamheden in de PAV-domeinen.
2. Schep faciliterende randvoorwaarden voor de vertaling van de eindtermen PAV naar de klaspraktijk.

Lerarenopleidingen

3. Trek de kaart van diversiteit.
4. Zet sterker in op leerplangericht werken.
5. Stimuleer studenten in de lerarenopleiding en niet-gediplomeerde leraren PAV om PAV als extra onderwijsvak op te nemen.

Pedagogische begeleidingsdiensten en nascholing

6. Kom tegemoet in het nascholingsaanbod aan PAV-specifieke vakdidactische competenties.
7. Speel een coördinerende rol in de schoolinterne samenwerking en professionalisering.
8. Breng expertisenetwerken van leraren PAV en andere stakeholders mee tot stand.

Schoolleiders

9. Creëer lesopdrachten waarvan PAV een substantieel deel uitmaakt.
10. Stel PAV-teams samen en versterk ze met leraren die verschillende expertise in domeinen en didactieken hebben.
11. Stimuleer structurele samenwerking op het niveau van de school.
12. Stimuleer structurele samenwerking op het niveau van de beroepscontext.
13. Faciliteer het vormgeven van levensechte contexten, opdrachten en inhoud.

Leraren PAV

14. Zet in op binnenklasdifferentiatie en extra ondersteuning als een antwoord op een diverse klas.
15. Benut verschillende mogelijkheden van professionalisering om vakinhoudelijke en vakdidactische competenties te versterken.
16. Werk meer inhoudelijk samen met leraren van praktijkvakken.

Voor leraren PAV kan het zinvol en interessant zijn om ervaring en deskundigheid uit te wisselen met collega's van de eigen school (aanbevelingen 11, 15 en 16) maar ook met collega's uit andere scholen, gemeenten en regio's (aanbeveling 8). Initiatieven in die richting bestaan al maar zij verdienen meer navolging, zodat een ruimere doelgroep van leraren PAV kan bereikt worden. Belangrijk hierbij is dat die netwerken vertrekken vanuit de noden van de leraren, maar ook ondersteund worden door schoolleiders, pedagogische begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen (aanbevelingen 8 en 11).

Leraren PAV worden uitgedaagd om elke dag opnieuw aan de slag te gaan met een diverse klasgroep. Voorbeelden van de in de klas aanwezige diversiteit zijn uiteenlopende schoolloopbanen, een hoger aandeel van maatschappelijk kwetsbare jongeren, en grote verschillen in studiemotivatie. Leraren slagen er niet altijd in aan alle behoeften en verwachtingen van leerlingen voldoende tegemoet te komen. Leraren PAV uiten duidelijk de wil om dit meer of beter te doen, maar tonen een wat onzekere houding in de praktijkuitvoering. De lerarenopleidingen kunnen alvast, inspelend op de noden van de leraren PAV, binnen hun curriculum nadrukkelijker de kaart trekken van diversiteit als een normaal gegeven en als een kans voor ontwikkeling (aanbeveling 3). Daarnaast blijkt uit het onderzoek het belang van een doordachte concretisering van de eindtermen PAV. Momenteel wordt er volop gewerkt aan de nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs. De Vlaamse overheid, de lerarenopleidingen en de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten kunnen zeker een faciliterende rol spelen in de vertaling van de eindtermen naar de klaspraktijk (aanbevelingen 2 en 4).

De aanbevelingen van de onderzoekers aan de verschillende stakeholders hebben tot doel het belang van een goede algemene vorming in het bso te onderstrepen. Leraren PAV, en bij uitbreiding al het onderwijzend personeel dat met die doelgroep werkt, hebben een belangrijke maatschappelijke taak. Een sterkere samenwerking op alle niveaus en een doorgedreven ondersteuning voor de leraren PAV moeten hen in staat stellen om van de jongeren in het bso kritische, weerbare mensen te maken die klaar zijn om te participeren in de complexe maatschappij van de 21ste eeuw.

Sven SIERENS*, Joke YSENBAERT*, Jo COCHUYT,
Wouter VANDERSTRAETEN*****

*Universiteit Gent, Vakgroep Taalkunde,
Steunpunt Diversiteit en Leren
Sint-Pietersnieuwstraat 49, 9000 Gent

svn.sierens@ugent.be – joke.ysenbaert@ugent.be

**Hogeschool Gent, Vakgroep Pedagogiek en Didactiek
K.L. Ledeganckstraat 8, 9000 Gent
jo.cochuyt@hogent.be

***Arteveldehogeschool, Opleiding bachelor onderwijs:
secundair onderwijs
Kattenberg 9, 9000 Gent
wouter.vanderstraeten@arteveldehs.be

Het volledige onderzoeksrapport is te downloaden via data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9698

De beleidssamenvatting van het rapport is terug te vinden via data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9699

REFERENTIES

- Cnudde, K., Pensaert, M. & Wouters, R. (red), Gevaert, G., Janssens, F., Ramaekers, C., Van Den Berk, B. & Van den Brande, C. (2013). *Wiskundig probleemoplossend denken voor het beroepsonderwijs*. Mechelen: Plantyn (in samenwerking met School of Education).
- Leysen, J., Vandenbroeck, M., Simons, M., & Kelchtermans, G. (2016). *De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen: Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid – Departement Onderwijs en Vorming*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T., & Brandt, M. (2016). *United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders*, OECD Education Working Papers, No. 139. Parijs: OECD Publishing.
- Sierens, S., Verbeyst, L., Ysenbaert, J., Roose, I., Cochuyt, J., & Vanderstraeten, W. (2017). *Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV): Eindrapport. O&O-onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid – Departement Onderwijs en Vorming*. Universiteit Gent, Hogeschool Gent en Arteveldehogeschool (promotor-coördinator: Piet Van Avermaet).
- Van Nijlen, D., Willem, L., Crynen, M., Engels, N., & Janssens, R. (2014). *Peiling Project Algemene Vakken in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs*. Eindrapport. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). *De paradox van het watersysteem: Wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs*. *Sociologos*, 36(2), 82-101.

NOOT

1. Op het einde van het tweede jaar van de derde graad binnen het bso: <http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/secundair-onderwijs/peilingen/project-algemene-vakken.htm>

Arbeid en tewerkstelling

Attest Bedrijfsbeheer - Wie een eigen zaak wil starten, heeft daarvoor vanaf 1 september 2018 niet langer een attest bedrijfsbeheer nodig.

www.vlaamsparlement.be/plenaire-vergaderingen/1250492/verslag/1252022

Jobstudent - Bekijk hoe men de risico's voor een specifieke functie als jobstudent kan beperken. - Welke jobs zijn toegelaten? • Wat mag een jobstudent niet doen? • Hoe zit het met medisch onderzoek? • Wat is uitzendarbeid?

www.ikbenjobstudent.be

Ontvang als eerste de nieuwste jobs via e-mail - Solliciteer efficiënter en schrijf in voor de Jobat Express nieuwsbrief. Zo ontvang je nieuwe jobs die voldoen aan jouw criteria rechtstreeks in je mailbox. www.jobat.be/nl/

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Wereldburgers leggen verbanden tussen zichzelf en anderen, dichtbij en ver weg - Wereldburgerschap is het leggen van verbanden tussen mondiale thema's en het dagelijks leven, kritisch nadenken en oplossingen trachten te formuleren. Acht invalshoeken zijn een leidraad om hierover na te denken.

www.expoo.be/samenwerken-in-een-netwerk

Waarom gelijke onderwijskansen nog altijd uitblijven - In de praktijk worden die kansen niet altijd gerealiseerd. Hoe komt dat? Klasse vroeg het aan socioloog Dirk Jacobs en lerarenopleider Maya Dammans. "Het Vlaams onderwijssysteem kan beter. Maar er is vooral een mentaliteitsverandering nodig."

www.klasse.be/126823/waarom-gelijke-onderwijskansen-nog-altijd-uitblijven/

Erasmus+ Online Linguistic Support is ook beschikbaar voor vluchtelingen..

De online taal cursus wordt gratis aangeboden voor een periode van drie jaar. Vluchtelingen kunnen zich via Vluchtelingenwerk Vlaanderen aanmelden.

www.vluchtelingenwerk.be/blog/erasmus-online-linguistic-support-voor-vluchtelingen

Juridisch : jongerenrechten en -plichten

Alternatief rapport van de ngo's inzake de Rechten van het Kind in België - De Kinderrechtencoalitie stelt zich tot doel om deze focus op kinderrechten nauwgezet te bewaken, door dit rapport en de slotbeschouwingen van het VN-Comité voortdurend onder de aandacht te brengen van het beleid en de publieke opinie.

www.lacode.be/IMG/pdf/Alternatief_rapport_van_de_NGO_s_2018.pdf

Wetswijzigingen in de asielpprocedure en opvang van asielzoekers - Op 22 maart 2018 trad een groot aantal wetswijzigingen van de Verblijfswet (Vw) in werking. De Verblijfswet voorziet nu duidelijk dat het hoger belang van het kind een doorslaggevende overweging moet zijn voor het CGVS. Ook de Opvangwet specificert duidelijker wat het hoger belang van het kind precies inhoudt.

www.agii.be/nieuws/wetswijzigingen-in-de-asielpcedure-en-opvang-van-asielzoekers#minderjarige

Therapie voor een kind zonder toestemming van beide ouders? - De Klachtenlijn van het Kinderrechtencommissariaat krijgt daar regelmatig signalen over. In een nieuwe brochure reikt het Kinderrechtencommissariaat handvatten aan om in de praktijk om te gaan met toestemming van ouders en het recht op gezondheidszorg van kinderen.

www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/a5_brochure_therapie_web.pdf

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Clíëntoverleg en bemiddeling in de jeugdhulp - Staat de continuïteit van de jeugdhulp op het spel? Clíëntoverleg en bemiddeling in de jeugdhulp zijn twee methodieken die het hulpverleningstraject van een jongere of gezin terug vlot kunnen trekken. In beide gevallen wordt gewerkt met een onafhankelijke voorzitter of bemiddelaar, waardoor jij ook aan het overleg kan deelnemen met jouw pet op. Clíëntoverleg en bemiddeling zijn gratis en vraag je aan bij de regionale teams Continuïteit en toegang van Jongerenwelzijn (ACT).

www.jongerenwelzijn.be/professionelen/jeugdhulpaanbieders/clientoverleg-en-bemiddeling/

Het Regionale Team Continuïteit (RTC) - Hulpverlening na 18 jaar is soms wenselijk maar niet altijd evident te organiseren. Sommige situaties zijn zo complex dat de continuïteit van het hulpverleningstraject in het gedrang komt, dan kunnen hulpverleners of jongeren een beroep doen op het regionale team continuïteit.

<https://jongerenwelzijn.be/contact/buitendiensten/itp-continuïteit/>

Eén agentschap voor kinderen, jongeren en hun gezinnen - Kind en Gezin en Jongerenwelzijn versmelten tot één om kinderen, jongeren en gezinnen beter te ondersteunen. Deze eenmaking is een logische verdere stap om efficiënt en geïntegreerd te kunnen werken.

www.jongerenwelzijn.be/nieuws/2018/4/16/persbericht/

Nieuwe of vernieuwde websites en apps

watwat.be - een platform van meer dan 70 organisaties (denk aan Awel, Publiq, Child Focus, Pimento etc.) die jongeren willen informeren en leiden naar advies of hulp.

pimento.be - Pimento is sinds januari 2018 de nieuwe naam van Jong & Van Zin. Vind jij ook dat goed leren omgaan met jezelf en anderen net zo belangrijk is als wiskunde en economie? Maak dan kennis met de aanpak van Pimento. Onze experts zijn helemaal thuis in de onderwerpen die voor jou misschien net buiten je comfortzone vallen!

grenslijn.be - is een nieuwe website die alle expertise en informatie over grensoverschrijdend gedrag bundelt. De website is voor alle duidelijkheid geen meldpunt voor grensoverschrijdend gedrag, maar een plek waar je terecht kunt als je op zoek bent naar informatie over de problematiek met als doelgroep vrijwilligers en professionals die met kinderen werken.

#amperslim - is een nieuw initiatief om jongeren te laten kennismaken met #STEM (Science, Technology, Engineering en Mathematics).

Onderwijs, vorming en opleiding

De schoolfactuur Voor ouders die ze wel willen, maar niet kunnen betalen, zorgt zo'n stukje papier voor een groot gevoel van uitsluiting. In deze nieuwsbrief vind je inspiratie hoe je als leraar, ondersteuner of directeur de schoolkosten beperkt.

www.klasse.be/reeks/schoolkosten/

Studenten, de werknemers van morgen - Vanaf 15 jaar kunnen leerlingen meestal al aan de slag als jobstudent. Preventie en Interim heeft hiervoor diverse sensibiliseringsmiddelen ontwikkeld, waaronder een zakagenda. De agenda van 2018 bevat een hoop tips en nuttige informatie over veilig werken als uitzendkracht. Met dit lesmateriaal kan een leerkracht zijn leerlingen voorbereiden op een vakantiejob.

www.ikbenjobstudent.be/scholen/studenten-de-werknemers-van-morgen

STEM - Het aantal afgestudeerden in wetenschap, technologie en wiskunde (STEM) in België is laag, een van de laagste percentages in de EU (22e plaats). Het tekort aan ICT-specialisten moet dus absoluut worden aangepakt om de digitale transitie van de Belgische economie te ondersteunen. Te lezen in : Europese Commissie publiceert landrapport België 2018.

www.ewi-vlaanderen.be/sites/default/files/landverslag_belgie_2018.pdf

Onderzoek

Thinking seriously about youth work. And how to prepare people to do it - By analysing theories and concepts of youth work and by providing insight from various perspectives and geographical and professional backgrounds, the authors hope to further contribute to finding common ground for - and thus assure the quality of - youth work in general. Presenting its purified and essential concept is not the objective here. This Youth Knowledge book tries to find some answers and strives to communicate the strengths, capacities and impact of youth work to those within the youth sector and those beyond, to those familiar with its concepts and those new to this field, all the while sharing practices and insights and encouraging further reflection.

www.sociaalcultureel.be/jeugd/raadeuropa_indekijker.aspx

Voordelen beroepsgericht onderwijs van tijdelijke aard - Jongeren met een diploma van een meer beroepsgerichte opleiding (BSO, TSO, PBA) vinden doorgaans gemakkelijker werk dan deze met een meer algemene opleiding (ASO, ABA, MA), ook hebben ze relatief goede startsalaries. Na enkele jaren op de arbeidsmarkt evenwel, neemt die voorsprong af of kan in bepaalde gevallen zelfs het omgekeerde worden vastgesteld. Die tendensen doen vragen rijzen over de mate waarin beroepsgericht opgeleiden voldoende gewapend zijn om ook in hun latere loopbaan mee te kunnen blijven draaien.

www.vub.ac.be/TOR/voordelen-beroepsgericht-onderwijs-van-tijdelijke-aard/

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingenprestaties in begrijpend lezen. De coördinatie is in handen van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In het kader van PIRLS worden sinds 2001 in vijfjarige cycli toetsen begrijpend lezen afgenomen bij leerlingen uit het 4de leerjaar lager onderwijs, internationaal aangeduid als grade 4. De resultaten van het onderzoek zijn glashelder: de Vlaamse leerlingen van het vierde leerjaar behalen gemiddeld ronduit zwakke scores voor begrijpend lezen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>

Organisaties en jaarverslagen

Koning Boudewijnstichting 2017 in cijfers – Het jaarmagazine 2017 en het activiteitenverslag is te consulteren op

www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2018/20160517ND

Europese Unie

Aanbeveling van de Raad van Europa over jeugdwerk (18.10.2017) - Het Comité van ministers van de Raad van Europa keurde op 31 mei 2017 een aanbeveling aan de lidstaten inzake jeugdwerk goed. Deze Europees aanbeveling is van toepassing op jeugdwerk in al zijn diversiteit. Met de aanbeveling wil de Raad van Europa de lidstaten aanmoedigen om hun jeugdwerkbeleid en -praktijk binnen hun bevoegdheden te ontwikkelen. Verder wil de Raad de lidstaten uitnodigen om een reeks maatregelen goed te keuren die de noodzakelijke steun voor jeugdwerk op lokaal, regionaal, nationaal en Europees niveau verhogen.

www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking_doc/2017_aanbevelingRvE-jeugdwerk.pdf

www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking_doc/2017_aanbevelingRvE-jeugdwerk_memorie.pdf

Vlaamse Overheid

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

Mei 2018

- Eindrapport van de Sociaal Werk Conferentie - Sterk Sociaal Werk
- Rapport van de Stichting Innovatie & Werken - Werken aan een inclusieve leer-cultuur Inspirerende bedrijfspraktijken in de sectoren elektrotechniek, hout en voeding
- Jaarverslag Strategische Adviesraad Welzijns-, Gezondheids-, en Gezinsbeleid - SAR WGG
- Vlaamse migratie- en integratiemonitor 2018
- Survey Samenleven in Diversiteit 2017
- Ondernemingsplan en jaarrapportering Kind en Gezin (K&G)
- Onderwijsinspectie 2018. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie

April 2018

- SARC (Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media). Jaarverslag
- Gezinsenquête 2016 - methodologisch rapport

Maart 2018

- Ondernemingsplan (2018) en jaarrapportering (2017) Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB)
- Ondernemingsplan(2018) en jaarrapportering (2017) Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS)

* **Adviezen van de Strategische Adviesraad voor Welzijn, Gezondheid, Gezin (SAR WGG)** <http://publicaties.vlaanderen.be>

- 2.4.05.2018 - Samenwerkingsakkoord kinderopvang in Brussel. Advies

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

- 02.03.2018 - Projectoproep Stimuleren van de naschoolse sportbeoefening voor leerlingen van de 1ste en 2de graad secundair onderwijs.
- 04.04.2018 - Vizier2030. Een 2030-doelstellingenkader voor Vlaanderen. (i.v.m. "transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development" van de V.N.)

* **Adviezen van de Serv** <http://publicaties.vlaanderen.be>

- 03.03.2018 - Ontwerp Vlaams doelstellingenkader 2030. (i.v.m. "transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development" van de V.N.)
- 05.03.2018 - Uitbreiding Schoolbank op de werkplek.
- 03.04.2018 - Vlaams opleidingsverlof.
- 23.04.2018 - Aanloopfase. (i.v.m. Duaal leren.)
- 14.05.2018 - Burgerschap en armoede.
- 22.05.2018 - Hervorming werkplekcleren
- 22.05.2018 - Leerloopbaanbegeleiding.

* **Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)**

<http://publicaties.vlaanderen.be>

- 08.03.2018 - Advies over de uitbreiding van het tijdelijk project 'schoolbank op de werkplek'.
- 28.03.2018 - Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016).
- 18.04.2018 - Problematische afwezigheden in het lager onderwijs.
- 26.04.2018 - Vizier2030. (i.v.m. "transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development" van de V.N.)
- 26.04.2018 - Het programmadecreet bij de begrotingsaanpassing 2018.
- 26.04.2018 - Evaluatie van het Europese onderwijsprogramma 2020.
- 08.05.2018 - Duaal leren in het volwassenenonderwijs.
- 08.05.2018 - Advies over het voorontwerp van decreet tot wijziging van diverse artikelen van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid
- 08.05.2018 - Leerloopbaanbegeleiding.

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.edu/edulex/

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

- 09.03.2018 - Decreet houdende het terugkommoment in het kader van de rijopleiding categorie B (B.S.28/03/2018)

* **Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming**

- 09.03.2018 - Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs (B.S.11/05/2018)
- 16.03.2018 - Decreet tot wijziging van de rechtspositie van het personeel van de centra voor volwassenenonderwijs en tot wijziging van het financieringsluit van het decreet van decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs (B.S.20/04/2018)
- 23.03.2018 - Decreet betreffende onderwijsinspectie 2.0 (B.S.16/04/2018)
- 30.03.2018 - Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase (B.S.23/05/2018)
- 20.04.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de goedkeuring van programmaties voor het schooljaar 2018-2019 in het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs (B.S.11/05/2018)
- 27.04.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 6quater van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2007 tot regeling van een aantal aangelegenheden voor de Centra voor Basiseducatie ter uitvoering van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs (B.S.22/05/2018)

- 04.05.2018 - Decreet houdende instemming met het Akkoord tussen het Koninkrijk België en de Organisatie van de Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur inzake de vestiging in België door deze organisatie van een verbindingsbureau bij de instellingen van de Europese Unie, met Bijlage, gedaan te Parijs op 3 juli 2013 (B.S.30/05/2018)
- 04.05.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vaststelling van het referentiekader onderwijskwaliteit, vermeld in artikel 4, § 2, eerste lid, 2°, van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs (B.S.30/05/2018)

*** Vlaamse Gemeenschap: Welzijn en sociaal-cultureel werk**

- 16.03.2018 - Decreet houdende wijziging van het decreet van 29 juni 2012 houdende de organisatie van pleegzorg (B.S.05/04/2018)
- 20.04.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de modaliteiten voor het testen en het uitreiken van de bewijzen van het taalniveau Nederlands, vermeld in artikel 46/2 van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid en houdende wijziging van artikel 7 van het besluit van de Vlaamse Regering van 3 mei 2013 houdende uitvoering van het decreet van 18 november 2011 tot regeling van het bewijs van taalkennis, vereist door de wetten op het gebruik van de talen in bestuurszaken, gecoördineerd op 18 juli 1966 (B.S.16/05/2018)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Energiearmoede en gezondheidsproblemen – Het is niet eenvoudig te achterhalen of een slechte gezondheid aanleiding geeft tot energiearmoede, of omgekeerd. Wel is duidelijk dat de groepen die met energiearmoede kampen, veel meer aangeven met gezondheidsproblemen te sukkelan. Van de totale bevolking verklaart 8,8 procent in slechte of zeer slechte gezondheid te zijn, bij mensen in gemeten energiearmoede is dit liefst 19,4 procent.

www.kbs-frb.be/nl/Enews/Newsroom/20180315NDEnergiebarometer?hq_e=e&hq_m=5161834&hq_l=1&hq_v=c2cf49bca3

De energieprestaties van sociale woningen in België verbeteren: kosten-baten analyse en aanbevelingen - Gezinnen met lage inkomens, vaak (sociale) huurders zijn erg kwetsbaar voor energiearmoede. Energiearmoede kan een enorme impact hebben op hun leven, niet alleen op financieel vlak, maar ook op hun sociale integratie in de maatschappij én op hun welzijn.
www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications

Vereenvoudiging van de energiefactuur - Een duidelijke energiefactuur kan in het bijzonder deze mensen helpen om een zicht te krijgen op hun schulden, om na te gaan of het sociaal tarief wordt toegepast en ook om de prijzen van de verschillende leveranciers te vergelijken en om zo hun budget te verlichten.
www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications

Solo vliegen met vangnet: praktische gids voor alleenwoners - Alleenwoners en hun omgeving (familie, vrienden...) vinden in de gids heldere antwoorden, praktisch advies en nuttige adressen rond huisvesting, gezondheid, kinderwens, scheiding, overlijden van een partner, ouderdom, nalatenschap.
www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications

Studievoormiddag Welwijs

Meertaligheid als hefboom in onderwijs en welzijn

Schaarbeek, dinsdag, 2 oktober 2018

Zowel in het onderwijs als in het welzijnswerk is meertaligheid een realiteit. Hoe gaan we daar mee om? Wat zeggen wetenschap en praktijk hierover? Wat zijn de ervaringen en beleving van jongeren, gezinnen en professionals?

Op de studievoormiddag komen inzichten aan bod uit recent onderzoek over meertaligheid op school (Piet Van Avermaet), wordt een bijdrage geleverd over meertalige opvoeding en gezinnen (Patrizia Civetta), brengt een OKAN-coördinator (Leslie Moineau) de ervaringen van vervolgcaches, wordt vanuit het Ondersteuningsteam Allochtonen (Katrien Lauwereys) ingezoomd op meertaligheid in de jeugdzorg en worden concrete tools aangereikt (Koen Mattheeuws) om talige diversiteit beter te kunnen benutten in onderwijs en welzijn.

agenda en documentatie

Projectoproep Masterplan 'diversiteit in/en het jeugdwerk'

Op 23 februari werd het Masterplan 'Diversiteit in/en het jeugdwerk' (een gezamenlijk engagement van de minister van Jeugd, het departement CJM, De Ambassade, VVJ, JINT en de brede jeugdwerksector) gelanceerd in het Vlaams Parlement. Dit plan moet ervoor zorgen dat het jeugdwerk een plek wordt waar alle kinderen en jongeren uit Vlaanderen en Brussel, ongeacht afkomst, sociaaleconomische situatie, lichamelijke of psychische toestand, zich thuis voelen. Aan de basis van het Masterplan Diversiteit in/en het jeugdwerk lag een gezamenlijke visienota over diversiteit die de jeugdwerksector schreef samen met Demos. Via deze projectoproep worden organisaties uitgenodigd om initiatieven te nemen die de opdracht van het Masterplan verder uitdragen en dit door bestaande initiatieven te verdiepen en te verduurzamen of nieuwe initiatieven langdurig op te starten. De oproep mikt op projecten die kinderen en jongeren via ontmoeting en samenwerking, in contact wil brengen met verschillende organisaties en verenigingen uit diverse sectoren.

Voor meer info: www.cjms.be/jeugd. Aanvragen kunnen tot en met **15 juli 2018** ingediend worden.

Ontmoetingsdag HGW 2018

Ook dit jaar organiseert de netoverstijgende Stuurgroep HGW/HGD op donderdag **13 september 2018** een nieuwe Ontmoetingsdag Handelingsgericht Samenwerken. Dit is een initiatief voor iedereen met interesse in Handelingsgericht Werken (HGW) of Handelingsgerichte Diagnostiek (HGD): leerkrachten, zorg, leerlingenbegeleiders, directie (basis/secundair/buitengewoon onderwijs), CLB-medewerkers, pedagogisch begeleiders, docenten, hulpverleners, ... In de voormiddag vertellen Noëlle Pameijer en Benedikte Timbremont hoe onderwijsprofessionals handelingsgericht kunnen samenwerken aan schoolsucces. Vervolgens zal Elke Struyf het hebben over de leerlingenbegeleiding en ondersteuning in Vlaanderen. Ze neemt de deelnemers mee doorheen de belangrijkste accenten van de komende hervorming. In de namiddag kiest u één sessie uit 14 uiteenlopende thema's zoals teamteaching, binnenklasdifferentiatie, breed evalueren, cultuur in onderwijs, aanpak van pesten, emotieregulatie, trauma-sensitief werken, verbindend samenwerken, praktijkverhalen, ...

Voor meer info: www.handelingsgerichtwerken.be/ontmoetingsdag.

'Justice-doing'

Op **16 oktober 2018** organiseert Interactie-Academie een studiedag 'Justice-doing - Weerstand bieden aan onderdrukking en structureel of interpersoonlijk geweld'.

Hoe verhoud je je als hulpverlener tot maatschappelijk onrecht, ongelijkheid en structureel geweld? De hulpverlener als een neutrale toeschouwer van de leefwereld van cliënten is een positionering die tekortkoming heeft, vooral als het gaat over structureel onrecht. De hulpverlener als activist en als medegetuige sluit meer aan bij het werken met mensen die ernstig getraumatiseerd zijn door geweld, uitbuiting of onderdrukking. Maar wat betekent dat voor de hulp die je cliënten biedt? Op deze studiedag pleit Vikki Reynolds voor een dekoloniserende hulpverlenersattitude die focust op de mogelijkheid tot verzet van slachtoffers. Een dergelijke houding impliceert dat hulpverleners weerstand bieden aan neutrale, individualiserende gemedicaliseerde taal en rekening houden met vormen van sociale onrechtvaardigheid. Zij creëren ook een context waarin cliënten zich meer kunnen voelen dan alleen slachtoffer. Voor hulpverleners betekent deze ethische positionering een verschuiving van professionele en neutrale objectiviteit naar een die meer betrokkenheid en solidariteit impliceert.

De voertaal is Engels. Locatie: Het Rekreatief, Doornstraat 600, 2610 Wilrijk
Inschrijven: www.interactie-academie.be

Vormingen Bind-Kracht

In het najaar staan volgende vormingen op het programma:

- **Van psychische kwetsbaarheid naar meer levenskwaliteit.** Armoede belast de gezondheid en de mentale draagkracht van mensen. Samen met ervaringsdeskundige coaches en cursisten wordt gezocht hoe we meer veerkracht kunnen ontwikkelen om de levenskwaliteit te verbeteren.

Data: 11/10, 23/10, 20/11 en 4/12, telkens van 9u30 tot 16u30

- **Armoede en Kunst & Cultuur.** Deze tweedaagse vorming reikt instrumenten aan voor wie echt werk wil maken van cultuur voor mensen in armoede.

Data: 16/10 en 6/11, telkens van 9u30 tot 16u30

- **Opgroeien en opvoeden in armoede.** Kinderen die opgroeien in gezinnen in armoede zijn een kwetsbare doelgroep. Hoe versterk je ouders in hun moeder- of vaderrol? Hoe doe je recht aan het belang van de kinderen?

Data: 13 en 20 december, 10 en 24 januari, telkens van 9u30 tot 16u30

Daarnaast biedt Bind-kracht **vorming op maat**.

Voor meer info, zie www.kdg.be/bind-kracht-armoede of neem contact via bindkracht@kdg.be of +32 3 613 18 18.

Opleiding 'Sociaal Netwerker. De kunst van het verbinden' (UCLL)

Vanaf november 2018 kan u binnen de schoot van UCLL, groep Gezondheid en Welzijn, terecht voor de opleiding 'Sociaal Netwerker. De kunst van het verbinden'.

De opleiding richt zich tot alle hulp- en dienstverleners in de gezondheid- en welzijnszorg die willen leren 'verbinden' en zich willen professionaliseren in het netwerkversterkend en netwerkverbredend werken met het geheel van betekenisvolle mensen rondom een hulpvrager: familie, mantelzorgers, vrienden, burens, lotgenoten, vrijwilligers, professionele hulpverleners, enz. De opleiding beoogt het aanreiken van methodes of methodieken en wil ruimte creëren voor het ontwikkelen en delen van een (kritische) visie op netwerken. Ze wil professionals ondersteunen om in hun organisatie tijd en ruimte te verkrijgen om met het netwerk aan de slag te kunnen gaan (micro/meso/macro). Daarnaast komen ook aspecten aan bod zoals de preventieve functie van netwerken, community building en burgerschapsinitiatieven.

Het postgraduaat 'Sociaal netwerker' is een 2-jarige opleiding waarin theorie en praktijk worden geïntegreerd. Alle deelnemers participeren bovendien in een lerend netwerk.

Voor meer info: <https://www.ucll.be/verderstuden/postgraduaat-sociaal-netwerker>.

Opleidingaanbod Steunpunt Diversiteit en Leren

Vanaf volgend schooljaar biedt het Steunpunt Diversiteit en Leren een uitgebreid vormingsaanbod aan voor schoolteams over diversiteit en leren. Het steunpunt bundelt expertise in korte en krachtige lezingen en samen met de collega's van Schoolmakers zorgen ze voor de concrete vertaling van expertise naar praktijk. Op de site www.steunpuntdiversiteitelenen.be kan u alle info over de lezingen en workshops vinden. In het aanbod onder meer lezingen over evaluatie van meertaalige leerlingen en over hoe toetsen gelijke onderwijskansen kunnen buizen.

Vormingsaanbod Centrum voor Taal & Onderwijs

Het nieuwe vormingsaanbod voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs van het Centrum voor Taal & Onderwijs staat online. Bij de nieuwe vormingen vallen vooral de leer-labo's, de inspiratielabs en de materialensessies op. Anderzijds zijn sterkhouders zoals de vormingen rond taal en ICT, begrijpend lezen, anderstalige nieuwkomers en taalbeleid nog steeds van de partij. Niet alleen scholen, maar ook vrijetijdsorganisaties, provincies, steden en gemeenten kunnen een vorming op maat aanvragen.

Alle info over de vormingen en over het aanbod op maat is terug te vinden op de site www.cteno.be.

Vormingsaanbod Uit De Marge vzw

Uit De Marge vzw ijvert voor de rechten van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren door maatschappelijke verandering. Dat realiseert de vzw door het jeugdwerk te ondersteunen in zijn diversiteit en via beïnvloeding van het jeugdbeleid. Daarbij ligt de nadruk steeds op de emancipatie van kinderen en jongeren.

Dit najaar staan onder meer volgende vormingsinitiatieven op de agenda:

- **Veranderingsmanagement: hoe pakken we dat aan? (2 oktober 2018 – Leuven)**
Tijdens deze vorming wordt stilgestaan bij wat veranderingsmanagement is en hoe het concept kan worden vertaald naar de processen binnen de eigen organisaties.

- Complottheorieën in het jeugdwerk (23 oktober 2018 – Brussel)

Als tiener- en jongerenwerker kom je vaak in contact met uitspraken over complottheorieën, illuminatie, zionisten, IS, fake nieuws, enz. Hoe onderscheid je fake nieuws van echt nieuws? Hoe reageer je op uitspraken van jongeren? Wat is een complot en welke invloed heeft dat op jongeren? Wat zeggen de verschillende religies over complotten? Wanneer moet je je zorgen maken en hoe kan je ingrijpen?

- Verontrusting: wat kan en mag ik doen? (20 november 2018 – Gent)

Jeugdwerkers vangen, jammer genoeg, soms signalen op die hen verontrusten. Hoe weet je of je buikgevoel goed zit? Wanneer moet je ingrijpen en hoe? Bij wie kun je terecht voor ondersteuning? Waar begint en eindigt de rol van de jeugdwerker in dergelijke situaties? Hoe voer je best deze moeilijke gesprekken? Deze vorming gaat dieper in op de rol van jeugdwerkers en bespreekt hoe dergelijke situaties aangepakt kunnen worden. Een tweede deel brengt de verschillende organisaties en instellingen in kaart die jeugdwerkers kunnen ondersteunen.

Voor meer info: www.uitdemarge.be.

Indrinken nader bekeken

Indrinken is het consumeren van alcohol nog voor men uitgaat. Dat gebeurt vaak in private, niet-gesuperviseerde settings. Preventiewerkers van het Oost-Vlaamse drugpreventienetwerk 'Drugpunt' onderzochten in samenwerking met VAD het fenomeen indrinken. Het onderzoek bevestigt het vermoeden dat indrinken een wijdverspreid fenomeen is dat deel uitmaakt van de jongerencultuur. Indrinken heeft voor een deel van de jongeren een belangrijke sociale betekenis, maar omvat ook heel wat leeftijdsgebonden risico's. Een geïntegreerde aanpak, waarbij jongeren, ouders, horeca, eventorganisatoren én detailhandel mee betrokken worden, dringt zich op. Het lokale niveau, dichtbij de jongeren en jongvolwassenen, is hierbij het meest aangewezen. Het volledige rapport is te lezen op de site www.drugpunt.be. Meer info over dit en andere onderzoeken over middelengebruik, kan u ook terug vinden op de site van VAD, www.vad.be.

Boeken

Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's.

MITCHELL, D.

Pelckmans uitgevers, Kalmthout, 2018, 292p., 43,95 euro.

De maatschappij is diverser dan ooit en dat stelt scholen voor bijzondere uitdagingen. David Mitchell schreef dit boek om (toekomstige) leraren te helpen effectief les te geven aan een grote verscheidenheid aan leerlingen. Mitchell onderscheidt in dit boek vijf belangrijke categorieën van diversiteit: 'seks en seksuele identiteit', 'sociale klasse en sociaal-economische status', 'ras, etniciteit en cultuur', 'overtuigingen en religies' en 'beperkingen en handicaps'. Om beter onderwijs te geven aan alle leerlingen, analyseerde hij de beste strategieën, zowel op het niveau van de klas, de school als de maatschappij. Daarbij baseerde hij zich, net als in zijn bestseller *Wat écht werkt*, op recente onderzoeken naar de effectiviteit van onderwijsbeleid en -methoden. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het vinden en binden van goede leraren, het zorgen voor rechtvaardige financieringsmodellen, het vermijden van vroege selectie, het afschaffen van zittenblijven, ondersteuning in de thuistaal, enz. Mitchell zet zo een aantal manieren om de huidige kansenongelijkheid te verkleinen op een rij.

Meer zelfcontrole, minder boos.

de BOO, G. & LIBER, J.

Berchem, EPO, 2018, 144 p.

'Meer zelfcontrole, minder boos' is een filmisch ondersteunde training voor kleine groepen kinderen van 8 tot 14 jaar met een licht verstandelijke handicap die specifieke gedragsproblemen vertonen zoals boos en agressief gedrag, ongehoorzaamheid, brutaliteit en opstandigheid. De training integreert cognitieve gedragstherapeutische methodieken en is gericht op het verbeteren van de sociale informatieverwerking. Storend gedrag wordt, zoveel als haalbaar, genegeerd. Kinderen leren wat voor gedrag hen kan helpen om rustig te blijven in situaties waarin ze zich normaliter boos zouden voelen en agressief zouden reageren. Deze training berust op dezelfde principes en technieken als de training 'Ik kies voor Zelfcontrole'.

De training wordt idealiter op school gegeven. Er wordt gewerkt met filmfragmenten waarin zowel negatieve als positieve rolmodellen zijn verwerkt. De kern van de training bestaat uit cognitieve gedragstherapeutische methodieken en richt zich op het verbeteren van de sociale informatieverwerking. Dit verloopt in zeven stappen: encoderen, interpreteren, doel bepalen, reacties genereren, respons kiezen, respons uitvoeren, evalueren. Kinderen gaan zelf aan de slag in een eigen werkboek gedurende de training van 11 bijeenkomsten.

Het trainershandboek kost 34,90 euro, een set van 6 actieboeken voor de leerlingen kost 62,50 euro.

Seksualiteit. Themanummer van School- en klaspraktijk

SENSOA

Antwerpen, Garant, 2018, 48 p., 12 euro.

Kinderen hebben van jongs af vragen over relaties en seksualiteit. En ze stellen ook zelf seksueel getint gedrag. Ze hebben daarom nood aan correcte informatie en steun in hun ontwikkeling. Leerkrachten en begeleiders voelen zich verantwoordelijk en willen graag aan de slag. Maar hoe begin je eraan? Nummer 234 van School- en klaspraktijk, het tijdschrift dat scholen inspireert bij de dagelijkse onderwijsleerpraktijk, is een themanummer over 'Seksualiteit' en geheel verzorgd door Sensoa. Sensoa – Vlaams expertisecentrum voor seksuele gezondheid – werkt aan het voorkomen van en het verkleinen van risico's op ongeplande zwangerschap, seksueel grensoverschrijdend gedrag, seksueel overdraagbare aandoeningen en hiv.

Vlaggensysteem-Set: boek en kaartenset in opbergmap (6de herziende druk)

SENSOA

Antwerpen, Garant, 2018, 141 p., 45 euro.

Het Sensoa Vlaggensysteem helpt om seksueel gedrag van kinderen en jongeren eerlijk te beoordelen en er gepast op te reageren. Maar je kan het Vlaggensysteem ook gebruiken om met kinderen en jongeren het gesprek aan te gaan over welk seksueel gedrag wel en niet oké is.

Centraal in het Sensoa Vlaggensysteem staan zes criteria voor gezond seksueel gedrag. Die bieden begeleiders, kinderen en jongeren houvast bij het beoordelen van seksueel gedrag, en dus ook bij de reactie daarop. Bovendien kunnen die criteria een leidraad vormen voor het eigen seksueel gedrag.

Het Vlaggensysteem is ontwikkeld door Sensoa in samenwerking met Movisie en het werkveld in Vlaanderen. Er zijn inmiddels al diverse afgeleiden ontwikkeld. Deze box bevat:

- het handboek waarin het Vlaggensysteem uitgelegd en onderbouwd wordt. In het boek staan ook methodes om met de kaartenset aan de slag te gaan. Achteraan staat een beknopte lijst van seksuele gedragingen die veel voorkomen op een bepaalde leeftijd. Die normatieve lijst stelt je in staat om het seksueel gedrag van kinderen en jongeren beter te beoordelen.
- een set van 44 kaarten waarop concrete situaties staan afgebeeld van seksueel gedrag van kinderen en jongeren. Elke situatie wordt beoordeeld aan de hand van de zes criteria voor gezond seksueel gedrag. Op basis van die beoordeling wordt een pedagogische reactie gesuggereerd. Uitstekend discussie- en oefenmateriaal.
- een set aanvullende werkkaarten met:
 - de criteria voor beoordeling;
 - het overzicht van de vlaggen;
 - de richtlijnen tot pedagogisch handelen en het handelingsprotocol;
 - de checklist bij de criteria: observatiepunten en richtvragen (2 kaarten).

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2018, jaargang 29, nr. 2

- p.**
- 3** Het verhaal van Florence over herstelgericht werken als leerlingbegeleidster in het Sint-Jozefsinstituut Ternat
- 5** Over aanmelden en wachtrijen
Gil Thys
- 7** Ervaringen van cursisten met lessen Nederlands als tweede taal (NT2)
Fatma Arikoglu
- 10** Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen. Welke aspecten van de schoolpraktijk spelen een rol?
Dieter Burssens
- 15** Werken aan sterke sociale bindingen op school. Een rondetafelgesprek met leerkrachten, leerlingbegeleiders en directieleden
Dieter Burssens, Nathalie De Bleeckere, Bea Vandewiele en Nicole Vettenburg
- 19** LOP's en gemeentebesleid. Lokerse LOP's werken onderwijsmemorandum uit voor gemeenteraadsverkiezingen
Gil Thys en Mark Van Bogaert
- 23** Kwaliteitsvolle begeleiding voor alle leerlingen
Marie Kruyfhoofd
- 26** Naar een sterkere algemene vorming binnen het beroepssecundair onderwijs
Sven Sierens, Joke Ysenbaert, Jo Cochuyt en Wouter Vanderstraeten
- 30** **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 33** **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck

Studievoormiddag Welwijs – 2 oktober 2018

Op **2 oktober 2018** organiseert Welwijs een studievoormiddag 'Meertaligheid als hefboom in onderwijs en welzijn'.

Meer informatie vindt u op blz. 32 van dit nummer en binnenkort ook op de website: www.welwijs.be