

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 29 - nummer 3 - september 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 Bleekere - 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  
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](http://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 leerlingsituaties (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 Hilde

## 35 jaar werken met meertalige gezinnen

Begin jaren tachtig studeerde ik af als logopediste. Reeds tijdens mijn opleiding groeide mijn interesse voor de thematiek meertaligheid. Ik deed mijn eerste ervaring op tijdens een stage in een klasje in Borgerhout waar kleuters hun eerste stapjes zetten in het leren van het Nederlands. Ik kreeg daarna de kans mijn eindwerk te maken over de meertalige onderwijsprojecten van Foyer te Brussel en ben er nooit meer weggegaan.

In die periode reeds verrichtte Foyer echt pionierswerk in het opkomen voor de thuistalen – lees minderheidstalen - van wie men toen ‘migrantenkinderen’ noemde. Gesteund door Europa en geïnspireerd op onder meer Canada ontwikkelde Foyer een model waarbij de minderheidstalen een structurele plek kregen op school, ouderbetrokkenheid centraal stond en allochtone leerkrachten het team kleurden. Gedurende heel wat jaren mocht ik deze projecten, waarbij toch jaarlijks 500 kinderen waren betrokken, mee invulling geven. De inpassing van deze projecten in de scholen was een boeiend maar soms ook moeizaam proces. Aan de oppervlakte ging het om discussies over lestijden en roosters. Wanneer je dieper inzoomde bleef het vaak een strijd over de waarde die deze minderheidstalen werd toegekend. In 2011 haalde de monolinguale mindset het van het engagement van leerkrachten, ouders en kinderen en schrapte het ministerie onderwijs de financiering.

Het ontbreken van een maatschappelijk draagvlak voor meertalige opvoeding in een migratiecontext deed ons eens te meer beseffen dat het gezin en de ouders zelf gesterkt moeten worden om dit proces in goede banen te leiden en zo maximale kansen te geven aan hun kinderen. En ook dat gezinnen die geen toegang hebben tot Europese scholen, dure taalcurricula en literatuur op dit vlak, de nodige steun moeten krijgen. Bij de projecten die de daaropvolgende periode werden ontwikkeld, kwam de focus dan ook, meer dan ooit, te liggen op deze gezinnen.

Bij alle initiatieven ontdekten we steeds weer de dynamiek die, al is het soms latent, binnen deze gezinnen aanwezig is om de taalopvoeding op te nemen. Latent omdat kansarmoede, gebrek aan informatie of zelfs desinformatie de ouderinbreng kunnen beperken. Wanneer ouders voortdurend ervaren dat hun thuistaal niet meetelt en Nederlands het enige referentiepunt is dan werkt dat vaak verlamdend. Zo had ik in een oudersessie een Turkse mama van een vierjarige kleuter die me vertelde: ‘Ik probeer zo weinig mogelijk te praten met mijn kind, zo blijft er in haar hoofdje meer plaats voor het Nederlands’. Letterlijk plaatsmaken en aan de kant gaan staan, leek deze mama de beste houding voor een goede toekomst van haar kind.

### De ervaringen van ouders en kinderen

Stilstaan bij de ervaringen van ouders en kinderen werd voor ons een belangrijk uitgangspunt.

Jonge ouders hebben erg vaak het gevoel niet te kunnen terugvalen op traditie. De manier waarop hun ouders de taalopvoeding op-

vatten, kunnen ze niet herhalen omdat op één generatie tijd, er erg veel veranderde. Ze beheersen hun moedertaal toch wat minder goed, hun identiteit is nauwer verweven met hun meertaligheid en/of ze verlieten opnieuw de plek waar ze opgroeiden. Een Albanees papa vertelde me: ‘Ik ben hier geboren. Thuis hebben we altijd Albanees gesproken maar toch is Frans eigenlijk mijn belangrijkste en beste taal geworden. Misschien omdat ik buiten mijn ouders erg weinig familie heb. Voor mijn vrouw is dat anders, Albanees is echt haar eerste taal. We zouden ons kindje tweetalig willen opvoeden maar weten niet of dit wel goed is en hoe dat dan moet?’

En, spijtig genoeg, krijgen ouders vaak ook nog erg tegenstrijdige berichten: de kinderarts wijst op belang van goede moedertaalontwikkeling, de buurvrouw zegt dat dit leerproblemen veroorzaakt, school vraagt naar Nederlands thuis en volgens familie leidt dit dan weer tot identiteitsproblemen... Ouders gaan twijfelen of school- en thuistaal wel harmonisch *kunnen* samengaan.

Bij kinderen liggen de ervaringen anders. Zij leven meer in het hier en nu en ervaren de taalcontext waarin ze leven dan ook meer als vanzelfsprekend. Kinderen voelen echter, zelfs zonder expliciete opmerkingen, aan hoe de buitenwereld tegenover hun thuistaal staat. Zo kwam een Marokkaanse mama mij opzoeken omdat haar dochtertje had voorgesteld op weg naar school geen Marokkaans meer te praten. In een gesprek met het (zevenjarig) meisje krijg ik als uitleg: ‘jij weet het niet, maar ze hebben ons hier niet graag en in Marokko ook niet’. Het kind zat bij een juf die erg strikt was in het ‘hier spreek je Nederlands’ verhaal en bij de familie in Marokko had ze opgevangen dat haar Marokkaans toch niet zo goed was. Gelukkig zijn er ook heel wat positieve verhalen en ook hier gaat het vaak om kleine zaken. Zoals een kind dat vertelt dat hij zijn juf en klasgenootjes tot 10 leerde tellen in het Russisch en de juf had gezegd dat het wel erg knap was dat hij zo een moeilijke taal sprak.

### Van twee- naar meertaligheid

Anno 2018 betekent meertaligheid binnen gezinnen ook heel wat anders dan in de jaren '80 en '90. Mijn eerste werkperiode kwam ik vooral in aanraking met gezinnen die thuis uitsluitend één thuistaal spraken en de kinderen brachten dan stilaan het Nederlands binnen via school. Vooral in de Marokkaanse gemeenschap was er vaak al een sterkere meertalige context thuis door gebruik van Arabisch, Berbers en Frans. Vandaag de dag zie ik zeer regelmatig gezinnen waar drie, vier talen vragen om een plek(je). Zo ontmoette ik recent een hoogzwanger echtpaar waarvan mama Pools als moedertaal heeft en papa Grieks. Hun onderlinge taal is Engels en ze wonen in Brussel. Om samen te zoeken naar optimale taalkeuzes voor de baby die straks wordt geboren, laten we ouders vooral vertellen over hun binding met de verschillende talen, hun dromen voor de toekomst en de engagementen die ze kunnen opnemen. Het zijn altijd weer erg boeiende gesprekken waarbij onze expertise en ervaring hun plaats vinden maar niet het laatste woord hebben.

### Meertaligheid oké, maar niet voor iedereen?

Wanneer ik sessies geef aan professionelen krijg ik regelmatig de opmerking dat meertaligheid op zich wel goed is maar niet voor iedereen. Men reageert hier vanuit het gevoel dat als de context niet optimaal is (met veel stimulans voor alle talen) je beter focust op bijvoorbeeld alleen Nederlands. Ik probeer in deze gesprekken het concept ‘inclusieve meertaligheid’ in te brengen. Dit begrip werd in gesprekken die ik ooit had op de Taalunie aangebracht door Jan D. Ten Thije (universiteit Utrecht). Het geeft aan dat voor sommige talen een hoge vaardigheid is vereist maar dat ook beperkte taalvaardigheden functioneel kunnen zijn. En dat meertalige strategieën een belangrijke vaardigheid zijn. Neem bijvoorbeeld Bilal, hij spreekt vlot Frans, Berbers is voor hem een beperkte taal met functioneel gebruik in de familiecontext, Nederlands kan hij gebruiken in de keuken en met klanten. Hij durft het aangeven als hij iets niet begrijpt, hij antwoordt soms in een andere taal (strategieën). Voor mijzelf betekent dit dat ik in gesprekken met ouders wel inga op de leerdruk die op een kind rust. Voor een kind met dyslexie is Griekse les op zaterdag (schrijven met een ander alfabet) niet aangeraden. Maar zolang een taal betekenis heeft voor het gezin of individu, wordt ze zeker niet ‘geschraapt’.

### Meertaligheid en kansarmoede

Voor mijzelf is dit nog altijd de moeilijkste ‘connectie’. Erg veel van onze gezinnen worden geconfronteerd met kansarmoede en zowel in ééntalige als meertalige gezinnen verbindt onderzoek, terecht, kansarmoede met een gemiddeld minder rijk taalaanbod. Ik ervaar soms ook dat ouders die mijn sessie volgen best openstaan voor het belang van voorlezen en spelen met je kind. Maar ik voel ook de druk: jobs op slechte werkuren, gezondheidsperikelen, rekeningen die moeten worden betaald. Wat ik hier vooral probeer te doen, is meegeven dat ook kleine stappen echt iets kunnen betekenen. Vaak vraag ik expliciet op het einde van een sessie aan elke ouder één zaak te noemen waarmee hij of zij aan de slag kan. Ouders formuleren dan wat ze voor zichzelf hebben ontdekt: ‘mijn kind meer complimentjes geven over zijn inspanningen voor Nederlands’ of bijvoorbeeld ‘meer praten over het taalgebruik thuis’.

### Een positief verhaal

Wat ik tot slot wil meegeven, is dat we samen met de gezinnen bijna altijd een positief verhaal kunnen schrijven. Er is binnen gezinnen een sterke dynamiek, ook al moet die even worden aangewakkerd. Vaak moet bij ouders vooral het geloof in hun eigen opvoedingspotentieel worden hersteld en moeten ouders en kinderen met elkaar in gesprek gaan over wat leven met al die talen voor elk van hen betekent. Een tijd geleden zag ik een Roemeense papa voor een adviesgesprek over zijn zoontje van drie dat nog niet sprak. Drie maanden later zag ik de fiere papa opnieuw. Minder uren op de ‘tablet’ en meer samen doen hebben dan al geresulteerd in beginnende communicatie waar papa en zoon veel plezier aan beleven.

En een positief verhaal sluit ik graag af met een mooi citaat van Ariel Dorfman, (Het Nieuw Wereldtijdschrift, 1998)

*“Doctor, se cae el nene, se cae el nene,” waarschuwde mijn moeder de dokter: het kindje valt. Ze had ongelijk wat mijn lichaam aanging maar gelijk wat mijn geest, mijn leven, mijn ziel betrof. Ik viel inderdaad, zoals ieder kind dat ooit geboren is, ik maakte een vrije val in de eenzaamheid en het niets, ongestuit en ongestopt, en juist door haar woorden, door het enkele feit dat ze haar angst onder woorden bracht in mensentaal, brak mijn moeder onwillekeurig mijn val door me kennis te laten maken met het Spaans, door het Spaans eropaf te sturen om mij op te vangen, me te wiegen, me voor de afgrond te behoeden. ... Het beloofde, mijn Spaans, dat het voor mij zou zorgen.”*

**Hilde DE SMEDT**

Coördinatrice Meertaligheid  
Foyer vzw, Werkhuizenstraat 25, 1080 Brussel  
Tel: +32 2 609 55 63 Fax: +32 2 411 04 39  
hilde.desmedt@foyer.be

# Hoe overtuigingen van leerkrachten over taal en burgerschap een impact hebben op hun relatie met leerlingen<sup>1</sup>

Reinhilde PULINX

*In deze bijdrage bespreek ik mijn doctoraatsonderzoek (Pulinx, 2017) naar de overtuigingen van leerkrachten in het Vlaams secundaire onderwijs over taal en burgerschap. Ik onderzocht welke overtuigingen leerkrachten hebben, hoe deze overtuigingen met elkaar verbonden zijn en wat de invloed is van die overtuigingen op de relatie of interactie tussen leerkrachten en hun leerlingen. Dit onderzoek toont aan dat de kwetsbaarheid van bepaalde groepen leerlingen in onderwijs vergroot kan worden door de wisselwerking tussen een sterk ééntalig onderwijsbeleid en bepaalde overtuigingen van leerkrachten over taal en burgerschap. Tegelijkertijd toon ik aan dat leerkrachten sleutelfiguren zijn voor het ontwikkelen van nieuwe, inclusieve praktijken en kaders.*

## Taal en burgerschap in een steeds diversere samenleving

De voorbije decennia is de Vlaamse samenleving, net zoals de meeste West-Europese samenlevingen, grondig veranderd door evoluties zoals toenemende migratie, economische crisis, terroristische dreiging en klimaatverandering. Onze samenlevingen zijn ‘superdivers’ (Vertovec, 2007) geworden, er zijn steeds meer nationaliteiten, culturen, talen en religies aanwezig. Door deze fundamentele maatschappelijke veranderingen verloren de leden van deze samenlevingen als het ware de illusie dat ze voorheen in een homogene samenleving leefden, waarin iedereen tot dezelfde cultuur behoorde en dezelfde taal sprak. Dit gevoel van verlies heeft heel wat vragen opgeroepen over sociale cohesie, identiteit en burgerschap. Wat betekent sociale cohesie in een samenleving die steeds meer divers wordt? Wat zijn de kenmerken van de sociale identiteit van een super-diverse samenleving? Wie is burger van een samenleving die gekenmerkt wordt door migratie, wat houdt dat burgerschap in en wie kan burger worden?

Beleidsmakers en de ruimere samenleving hebben deze vragen – op z'n minst gedeeltelijk – beantwoord door een monolinguaal of ééntalig referentiekader te ontwikkelen, waarbij de kennis van het Nederlands als een essentiële voorwaarde voor participatie en integratie naar voren wordt geschoven. In Vlaanderen gaat het om een taalideologie, een geheel van opvattingen over taal en de rol van

*“Weet je, heel veel van mijn leerlingen zijn hier geboren en toch is hun kennis van het Nederlands heel zwak. Heel zwak, en ze zijn dus hier geboren. Maar ze zijn niet naar de kleuterklas geweest. Nu is dat veranderd, ze moeten naar de derde kleuterklas. Maar toch. Ze starten het lager onderwijs met een taalachterstand. En soms kan die achterstand niet meer ingehaald worden. Vooral wanneer ze zelf niet veel moeite willen doen.”* Leerkracht, 2<sup>de</sup> graad.

*“In mijn klas zitten twee meisjes, ze praten Servisch tegen elkaar. Ik begrijp dat, het is voor hen veel makkelijker om een gesprek te voeren in het Servisch. Anders moeten ze voortdurend naar slecht Nederlands luisteren. Het is veel makkelijker om tegen je vrienden te praten in je eigen thuistaal. Ik begrijp heel goed dat het moeilijk is voor deze jongeren. En dan kan je als leerkracht zo vaak zeggen als je ‘t wil, dat ze Nederlands moeten spreken.”* Leerkracht, 2<sup>de</sup> graad.

*“Dat is voor mij een groot probleem. Ik ben leerkracht Nederlands, ik word verondersteld Nederlands te geven aan moedertaalsprekers. De handboeken en de leerdoelstellingen zijn ontwikkeld voor leerlingen met Nederlands als moedertaal. In de eerste graad van het secundair onderwijs zijn hier op school geen moedertaalsprekers meer. Je kan de doelstellingen gewoon niet bereiken. Dat is onmogelijk! Ik bedoel daar niet mee dat de leerlingen onmogelijk zijn, wel dat het onmogelijk is om met deze leerlingen de doelstellingen te bereiken.”* Leerkracht, 2<sup>de</sup> graad.

taal in de samenleving (Woolard, 1998), die de kennis van het Nederlands als een cruciale voorwaarde ziet voor sociale participatie, succes in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Zo worden bijvoorbeeld taalvereisten gesteld voor het huren van een sociale woning of het deelnemen aan een beroepsopleiding op weg naar werk. Deze eentalige ideologie vormt voor politici en beleidsmakers de basis voor het uittekenen van beleid in verschillende domeinen waaronder onderwijs, migratie, integratie en burgerschap.

Mijn onderzoek focust op de relatie en wisselwerking tussen taal, onderwijs- en burgerschapsbeleid. Deze beleidsdomeinen zijn in Vlaanderen momenteel telkens gebaseerd op eenzelfde ééntalige ideologie of eenzelfde monolinguaal referentiekader. Om meer inzicht te verkrijgen in deze dynamiek heb ik mijn onderzoek gesitueerd in de context van het Vlaamse onderwijs, meer bepaald in het secundair onderwijs. In ons onderwijssysteem is de ééntalige ideologie immers sterk aanwezig. De kennis van het Nederlands wordt door onderwijsactoren in belangrijke mate beschouwd als een voorwaarde voor participatie en schoolsucces. Een eentalig onderwijsbeleid staat in de Vlaamse context voor de meest efficiënte manier om deze voorwaardelijkheid te realiseren. Onvoldoende kennis van het Nederlands bij de start van de schoolloopbaan moet, op basis van het ééntalige referentiekader, zo snel mogelijk weggewerkt worden.

Onderwijs heeft naast een kwalificerende functie, die verwijst naar het bijbrengen van kennis, vaardigheden en attitudes, ook een belangrijke socialiserende functie. Het heeft de expliciete opdracht leerlingen voor te bereiden op een actieve participatie in het latere leven. Leerkrachten spelen via de directe interactie die zij met hun leerlingen aangaan in de schoolsetting een uiterst belangrijke rol in het vervullen van deze socialisatiefunctie.

Doorheen mijn onderzoek probeer ik meer inzicht te verkrijgen in de dynamische relatie tussen taal, burgerschap en onderwijs. Ik kijk hiervoor naar de opvattingen van leerkrachten en de invloed van deze opvattingen op de interactie tussen leerkrachten en leerlingen. Met leerkracht-leerlinginteractie verwijs ik naar de communicatie en de relatie tussen leerkrachten en leerlingen in de klas en in de ruimere schoolcontext. Meer concreet zoek ik, op basis van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethodieken<sup>2</sup>, naar antwoorden op de volgende vragen:

- Welke overtuigingen hebben leerkrachten over taal en burgerschap?
- Is er een verband tussen de overtuigingen van leerkrachten over taal en hun overtuigingen over burgerschap?
- Is er een relatie tussen deze overtuigingen van leerkrachten enerzijds en de interactie tussen leerkrachten en hun leerlingen anderzijds?

## Overtuigingen van leerkrachten over taal en burgerschap

Zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve onderzoeksdata hebben duidelijk aangetoond dat leerkrachten in het Vlaamse secundaire onderwijs sterke eentalige overtuigingen hebben en het eentalige onderwijsbeleid ondersteunen zoals dat momenteel geïmplementeerd wordt in het Vlaamse onderwijs. De meeste leerkrachten zijn van mening dat er geen plaats is voor andere thuistalen dan het Nederlands in de klas- en schoolcontext. Zo zijn 77% van de leerkrach-

ten akkoord met de stelling dat anderstalige leerlingen geen andere thuistaal dan het Nederlands mogen spreken op school. Ook vinden bijna 80% van de bevroegde leerkrachten dat een gebrekkige kennis van het Nederlands de belangrijkste oorzaak is van een mislukte schoolcarrière. Het creëren van ruimte voor andere thuistalen dan het Nederlands op school – bijvoorbeeld via het voorzien van taallessen of het aanbieden van boeken in de schoolbibliotheek – kan op weinig steun rekenen bij Vlaamse leerkrachten. Bijna één derde van de leerkrachten denkt dat het in het belang van de leerlingen is om hen te straffen als ze een andere thuistaal dan het Nederlands spreken in de klas, op de speelplaats of in de refter.

In mijn onderzoek vind ik geen verband tussen de eentalige overtuigingen van leerkrachten en de onderwijsvorm (bijvoorbeeld aso, bso of tso) waarin zij lesgeven. Wel heb ik een belangrijke samenhang vastgesteld tussen de overtuigingen van leerkrachten en de etnische samenstelling van de school waarin zij werken. Hoewel de meeste leerkrachten in Vlaanderen het eentalige beleid sterk onderschrijven, vind dit beleid toch de meeste steun bij leerkrachten in scholen met een min of meer gelijke verdeling tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond (scholen met ongeveer 40% tot 60% leerlingen met een migratieachtergrond).

Uit mijn onderzoek wordt duidelijk dat leerkrachten veelal dezelfde opvattingen hebben over taal: zij onderschreven in hoge mate de eentalige ideologie over de rol van taal in onderwijs. Over burgerschap hebben leerkrachten echter meer uiteenlopende overtuigingen. Op basis van de antwoorden van de bevroegde leerkrachten, kan ik drie dimensies van burgerschap onderscheiden:

- a. De participatieve dimensie focust op elementen zoals deelnemen aan politieke discussies en deelnemen aan activiteiten die mensenrechten promoten.
- b. De autoritaire dimensie focust op elementen zoals de wetten gehoorzamen en hard werken.
- c. De algemene, sociale dimensie focust op competenties die getransfereerd kunnen worden van de schoolcontext naar het latere leven zoals samenwerken in groep en milieubewust zijn.

In interactie met leerlingen in de klas of in de ruimere schoolcontext, brengen leerkrachten deze drie dimensies niet in dezelfde mate aan. Zij leggen steeds de nadruk op een van deze drie. Zo leggen meer ervaren leerkrachten de focus op de participatieve dimensie en vrouwelijke leerkrachten op de autoritaire. Opnieuw stel ik vast dat de overtuigingen van leerkrachten verbonden zijn met de etnische samenstelling van de school, ongeacht de onderwijsvorm waarin zij werken: leerkrachten beklemtonen sterker de autoritaire dimensie van burgerschap in scholen met een hoger aandeel leerlingen met een migratieachtergrond.

Het ontbreken van een significant verband tussen de overtuigingen van leerkrachten over taal en burgerschap enerzijds en de onderwijsvorm waarin zij werken anderzijds, is een interessante vaststelling. Dit is immers opvallend, aangezien het Vlaamse onderwijs een sterke sociale hiërarchie kent tussen de verschillende onderwijsvormen met het aso bovenaan de sociale ladder, het bso onderaan en het tso eerder in het midden. Een verband tussen de opvattingen van leerkrachten en de onderwijsvormen kan dus verwacht worden. Daarentegen is in beide gevallen, zowel wat de overtuigingen over taal als burgerschap betreft, een significant verband te vinden met

de etnische samenstelling van de scholen. Deze vaststelling vraagt om bijkomend onderzoek.

Uit verdere analyse van de onderzoeksdata blijkt vervolgens een verband tussen de overtuigingen van leerkrachten over taal aan de ene kant en hun overtuigingen over burgerschap aan de andere kant. Leerkrachten met sterke éentalige opvattingen leggen meer nadruk op de autoritaire dimensie van burgerschap en minder nadruk op de participatieve dimensie van burgerschap.

## Overtuigingen van leerkrachten en leerkracht-leerlinginteractie

Ik heb dit onderzoek niet enkel opgestart om te weten te komen wat leerkrachten in het Vlaamse secundaire onderwijs denken over taal en burgerschap, maar vooral om inzicht te verwerven in het verband tussen de overtuigingen van leerkrachten en de relatie die zij opbouwen met hun leerlingen in de klas- en schoolcontext.

De resultaten van de schriftelijke bevestigingen bij meer dan 770 leerkrachten tonen aan dat hun sterke eentalige overtuigingen verband houden met minder vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen. Het gaat hierbij om het vertrouwen dat leerkrachten hebben in de betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen schoolloopbaan (bijvoorbeeld de inspanningen die leerlingen willen doen om goed te presteren, hun taken tijdig maken of belang hechten aan het afronden van hun opleiding). Op basis van voorgaand onderzoek en wetenschappelijke literatuur weten we dat het vertrouwen van leerkrachten verbonden is met de verwachtingen die zij koesteren ten aanzien van de schoolse prestaties van hun leerlingen. Hoe lager het vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen, hoe minder verwachtingen zij hebben naar hun leerlingen toe en hoe lager de effectieve schoolse prestaties van de leerlingen zullen zijn (Rosenthal en Jacobsen, 1968; Agirdag, Van Avermaet en Van Houtte, 2013). Deze vaststelling is één van de belangrijkste bevindingen van mijn onderzoek, omdat hiermee een mogelijk contraproductief effect van een onderwijsbeleid op basis van een sterke monolinguale ideologie aan de oppervlakte wordt gebracht. Op basis van onder meer het onderzoek van Shohamy (2006a en 2006b) weten we dat taalideologieën een impact hebben op onderwijsbeleid en onderwijspraktijken. In een maatschappelijke context van toenemende diversiteit worden taalideologieën ontwikkeld en raken beleid en ideologie sterk verweven.

Een tweede belangrijke bevinding gaat over de relatie tussen de opvattingen van leerkrachten over burgerschap en leerkracht-leerlinginteractie. Ik stel immers vast dat leerlingen met een migratieachtergrond vaker geconfronteerd worden met een autoritaire dimensie van burgerschap en minder vaak met

een participatieve dimensie van burgerschap dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Deze vaststelling geeft aan dat leerlingen met een migratieachtergrond potentieel minder kansen krijgen om sociale vaardigheden en participatieve competenties (elementen waarop de participatieve dimensie focust) te ontwikkelen.

## De monolinguale paradox van integratie en burgerschap

Doorheen mijn onderzoek komt steeds naar voren dat leerkrachten in Vlaanderen sterke eentalige of monolinguale overtuigingen hebben, overeenkomstig het eentalige referentiekader dat momenteel het Vlaamse onderwijs, integratie- en burgerschapsbeleid ondersteunt. Dit zou echter geen problematische vaststelling zijn, als er geen negatief verband kan gevonden worden tussen deze eentalige overtuigingen en de interactie tussen leerkrachten en hun leerlingen. De eentalige ideologie, gemedieerd door de overtuigingen van leerkrachten, blijkt op basis van mijn bevindingen een contraproductief effect te hebben op zowel het vertrouwen van leerkrachten in de schoolse betrokkenheid van hun leerlingen als de burgerschapsdimensie die leerkrachten benadrukken in interactie met hun leerlingen. Deze centrale bevinding van mijn doctoraatsonderzoek noem ik de 'monolinguale paradox van integratie en burgerschap'.

Deze monolinguale paradox heeft twee lagen. De eerste laag van de paradox verwijst naar het negatieve verband tussen de sterke eentalige overtuigingen van leerkrachten en het vertrouwen dat ze hebben in hun leerlingen. Zoals eerder aangegeven, toont de wetenschappelijke literatuur aan dat een laag vertrouwen van leerkrachten samenhangt met lage verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen, en die lage verwachtingen hangen op hun beurt

EENTALIG ONDERWIJS  
IS VOOR ONZE ZONN  
TE MOEILIK.

WAT WILT U DAN:  
MONOLINGUAAL  
ONDERWIJS?



samen met lage schoolprestaties van leerlingen. Dit is paradoxaal, aangezien het Vlaamse onderwijsbeleid gericht is op het optimaliseren van onderwijskansen voor alle leerlingen, maar daarentegen tot een daling van de leerprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond kan leiden. De tweede laag van de paradox gaat over het verband tussen de sterke eentalige opvattingen van leerkrachten en de focus op de autoritaire dimensie van burgerschap. Leerkrachten in scholen met een groter aandeel van leerlingen met een migratieachtergrond focussen meer op een autoritaire dimensie. Dit is paradoxaal, omdat deze bevinding aantoont dat leerlingen met een migratieachtergrond minder in aanraking komen met de participatieve dimensie van burgerschap. En dit spreekt net het huidige Vlaamse integratiebeleid tegen dat sterk gericht is op actief burgerschap, sociale betrokkenheid en actieve participatie in het publieke debat en politieke en democratische instellingen.

## Doorbreken van de monolinguale paradox van onderuit

Tijdens de gesprekken met leerkrachten, via interviews en groeps gesprekken, worden echter heel wat barsten in de monolinguale paradox duidelijk. Ook al geven leerkrachten aan dat ze achter een eentalige aanpak staan, toch merken ze dagelijks in de klas dat die aanpak onvoldoende efficiënt is, dat de taalvaardigheid van leerlingen met een meertalige achtergrond onvoldoende verbetert en soms achteruitgaat. Leerkrachten blijven eentalige klaspraktijken hanteren, omdat een alternatief pedagogisch en didactisch kader nog niet of slechts beperkt voorhanden is. Leerkrachten zijn dan ook sleutelactoren bij het doorbreken van de monolinguale paradox, bij het initiëren van verandering en het ontwikkelen van een open en inclusief taalbeleid op school en in de klas. Onderzoek heeft al de positieve impact van het exploreren van meertalige repertoires van leerlingen aangetoond, onder meer op het vertrouwen dat leerkrachten in hun leerlingen hebben (Ramaut e.a., 2013). We moeten de tegenstelling tussen een eentalige versus een twee- of meertalige aanpak overstijgen. Op basis van recente wetenschappelijke inzichten in taalverwerving en in nauwe samenwerking tussen leerkrachten, scholen, pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en onderzoekers kunnen nieuwe pedagogische en didactische kaders ontwikkeld worden. Deze nieuwe kaders zijn gericht op het inzetten van alle talige competenties van leerlingen om het Nederlands als instructietaal aan te leren en nieuwe kennis te verwerven.

Ik benadruk dat ik met dit onderzoek de noodzaak van een gemeenschappelijke taal voor communicatie, dialoog, onderhandeling en wederzijds begrip tussen verschillende sociale, etnische, culturele

en religieuze groepen in onze huidige, steeds meer diverse samenleving niet in vraag stel. Wel stel ik de voorwaardelijkheid van de kennis van de taal van de ontvangende samenleving voor participatie in die samenleving, en meer bepaald in het onderwijs, in vraag. De monolinguale paradox kan opgeheven worden door de relatie tussen taalkennis en participatie om te keren, waarbij taalkennis het resultaat wordt van participatie in plaats van de voorwaarde ertoe.

**Reinhilde PULINX**

F. Séverinstraat 36, 1030 Brussel  
0477/70.32.52  
rpulinx@yahoo.fr

## NOTEN

1. Dit doctoraatsonderzoek was onderdeel van het grootschalig, mixed-method en multidisciplinair onderzoeksproject 'Oprit 14' over schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond in het secundair onderwijs in drie Vlaamse steden (Antwerpen, Gent en Gent) (Clycq et al 2014). Het 'Oprit 14' project was gefinancierd door het Agentschap Innoveren en Ondernemen (IWT). Prof. Dr. Piet Van Avermaet was de promotor van mijn doctoraatsonderzoek en prof. Dr. Stef Slembrouck de co-promotor. Voor het kwantitatieve onderzoek naar overtuigingen van leerkrachten heb ik nauw samengewerkt met prof. dr. Orhan Agirdag.
2. De onderzoeksmethodologie bestond uit zowel kwantitatieve als kwalitatieve methodieken, waarbij ik drie datasets heb verzameld en geanalyseerd:
  - a. Een beperkt corpus van beleidsdocumenten, gaande over het taalbeleid van opeenvolgende Vlaamse ministers van Onderwijs en Integratie/Inburgering in de periodes 2004-2009 en 2009-2014.
  - b. Kwalitatieve data via semigestructureerde interviews en focusgroepen met 20 leerkrachten in 3 secundaire scholen in Gent, als onderdeel van het 'Oprit 14' project.
  - c. Kwantitatieve data via een online survey bij 774 leerkrachten in 48 secundaire scholen in Antwerpen, Gent en Gent.

## REFERENTIES

- Agirdag, O., Van Avermaet, P., and M. Van Houtte. 2013. "School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies." *Teachers College Record* 115(3): 1-50.
- Pulinx, R. (2017). *The dynamics of teachers' beliefs about language, citizenship and social interaction. Echoes of monolingualism in Flemish classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from Ghent University Academic Bibliography.
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Shohamy, E. 2006. "Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Believe?" In *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, edited by Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and M. Torres-Guzman, 171-184. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultinck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S.; Van Gorp, K., en M. Verhelst. 2013. *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs' (2009-2012): Eindrapport* [Evaluation research of the 'Home Language in Education' project (2009-2012): Final report]. Universiteit Gent en KU Leuven.
- Rosenthal, R. and L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Vertovec, S. 2007. "Super-Diversity and its Implications." *Ethnic and Racial Studies* 29 (6): 1024-54.
- Woolard, K. 1998. "Introduction: Language ideology as a field of inquiry." In *Language Ideologies: Practice and Theory*, edited by Schieffelin, B., Woolard, K. and P. Kroskrity. New York: Oxford University Press.

# Etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren: de school is van belang

Roselien VERVAET, Mieke VAN HOUTTE en Peter STEVENS

*Wereldwijde migratie en de toegenomen etnische diversiteit resulteren in multi-etnische samenlevingen, zo ook in België. Vlaamse scholen worden, vooral in grote steden, steeds meer (etnisch) divers. Dit gaat gepaard met meer onderzoek naar de vooroordelen van Vlamingen tegenover etnische minderheden. Het bestaand onderzoek naar de oorzaken van etnische vooroordelen vertrekt vooral van individuele factoren. Wij onderzochten welke rol de school hierbij kan spelen (Vervae, 2018). In dit artikel geven we een overzicht van de verschillende schoolkenmerken en onderliggende processen binnen de schoolcontext die een rol kunnen spelen bij etnische vooroordelen onder etnische meerderheidsleerlingen en -leerkrachten.*

## Etnische vooroordelen

In ons onderzoek vormen de Vlamingen de etnische meerderheid en Turken, Marokkanen en Oost-Europeanen de etnische minderheden. Etnische vooroordelen worden gedefinieerd als een negatieve houding van etnische meerderheden tegenover etnische minderheden (De Witte, 1999).

Vele studies bevestigen de negatieve gevolgen van etnische vooroordelen voor etnische minderheden. Het ervaren van vooroordelen kan gepaard gaan met meer psychologische stress, depressie en een lager psychologisch welbevinden (Elchardus & Siongers, 2009). Om dit te voorkomen, is er nood aan meer onderzoek naar de factoren die etnische vooroordelen bepalen.

Bestaand onderzoek focust overwegend op individuele, psychologische en relationele determinanten van etnische vooroordelen. Mannen, mensen met een lager opleidingsniveau of personen met een lagere socio-economische status zijn gemiddeld genomen meer etnisch bevooroordeeld dan vrouwen en mensen met een hoger opleidingsniveau of een hogere status (Cambé, De Witte, & Billiet, 2001; De Jaeghere, Hooghe, & Claes, 2012; Elchardus & Siongers, 2003). Daarnaast zijn er ook bepaalde persoonlijkheidskenmerken, zoals een autoritaire persoonlijkheid, die ervoor zorgen dat bepaalde personen meer vooroordelen koesteren dan andere (Adorno et al., 1950).

Naast deze individuele kenmerken zijn er sociale processen die een invloed hebben. Zo kan een conflict tussen verschillende etnische groepen gepaard gaan met meer etnische vooroordelen (Campbell, 1965), terwijl een positief, optimaal interetnisch contact zou samenhangen met minder etnische vooroordelen. Kenmerkend voor een positief contact is dat verschillende etnische groepen samenwerken, een gelijke status ervaren, een gemeenschappelijk doel nastreven en het contact steun krijgt van bovenaf (Allport, 1954). Ook is het hebben van vrienden uit etnische minderheidsgroepen erg belangrijk: hoe meer van deze vrienden men heeft, hoe minder etnisch bevooroordeeld mensen zijn (Pettigrew, 1998).

De rol van de sociale context wordt in het bestaande onderzoek vaak genegeerd. Hoewel sommige studies landenkenmerken of kenmerken van specifieke buurten mee opnemen, is er relatief weinig onderzoek naar de rol van schoolcontexten bij het ontwikkelen van etnische vooroordelen.

Toch vormt de school om verschillende redenen een belangrijke context. Vooreerst brengen jongeren en leerkrachten veel tijd door op school. Ook komen etnische vooroordelen voor op verschillende niveaus binnen scholen, bijvoorbeeld tussen leerlingen onderling, maar ook tussen leerkrachten en leerlingen en op institutioneel niveau. Bovendien kunnen leerkrachten en directie in theorie etnische vooroordelen onder hun leerlingen aanpakken en als belangrijke socialisatoren belangrijke waarden en normen overdragen op hun leerlingen. Ten slotte kunnen schoolkenmerken gemakkelijker worden veranderd in vergelijking met individuele of gezinskenmerken en zijn ze hierdoor vatbaarder voor beleidsinterventies. Dit alles maakt van de school een belangrijke plaats om onderzoek te doen naar etnische vooroordelen (Vervae, 2018). Concreet richt deze bijdrage zich op **de schoolse determinanten van etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen ten opzichte van etnische minderheden**. Eerst geven we een korte beschrijving van de gebruikte data en onderzoeksmethode, daarna bespreken we de onderzoeksresultaten.

## Het RaDiSS-project

Ons onderzoek is gebaseerd op de data van het RaDiSS-onderzoek (Racisme en Discriminatie in Secundaire Scholen), gefinancierd door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek. Deze data werden door ons verzameld in een aantal geselecteerde Vlaamse scholen<sup>1</sup>. De RaDiSS-data bestaan uit de RaDiSS 1 (R1) en RaDiSS 2 (R2)-data, beide gebruikt voor dit onderzoek. Het doel was om drie jaar na het R1-project extra gegevens van dezelfde studenten en leerkrachten binnen dezelfde scholen te verzamelen. Tijdens het schooljaar 2011-2012 werden de data van R1 verzameld bij leerlingen en leerkrachten van het derde middelbaar verspreid over 55 scholen. Dit

resulteerde in een databestand met gegevens over 4322 leerlingen en 645 leerkrachten. De data van R2 werden verzameld tijdens het schooljaar 2014-2015 bij leerlingen en leerkrachten van het zesde middelbaar. In totaal vulden 3371 leerlingen en 669 leerkrachten, verspreid over 45 scholen, de vragenlijsten in voor R2.

Aangezien we werken met leerlingen binnen scholen, was een multilevelanalyse het meest geschikt. Daarbij wordt rekening gehouden met het feit dat leerlingen binnen eenzelfde school meer op elkaar lijken dan leerlingen van verschillende scholen (Hox, Moerbeek, & Van de Schoot, 2017) en wordt de variantie op individueel en schoolniveau berekend. In alle analyses werd gecontroleerd voor<sup>3</sup> etnische compositie op schoolniveau en geslacht, SES, het hebben van vrienden uit minderheidsgroepen en de onderwijsvorm op individueel niveau. Aangezien de meeste etnische minderheden in Vlaanderen uit Marokko, Turkije en Oost-Europa komen, werden negatieve houdingen tegenover deze drie groepen samengenomen onder de term ‘etnische vooroordelen’. Ze kregen per etnische groep volgende stellingen te beoordelen, zoals: “Oost-Europeanen/Turken/Marokkanen zijn over het algemeen onbetrouwbaar”, “Oost-Europeanen/Turken/Marokkanen komen in België profiteren van de sociale zekerheid” en “Oost-Europeanen/Turken/Marokkanen zijn een bedreiging voor onze cultuur en gebruiken”. De leerlingen en leerkrachten konden op deze stellingen antwoorden van “helemaal niet akkoord” tot “volledig akkoord”.

## Etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen en leerkrachten

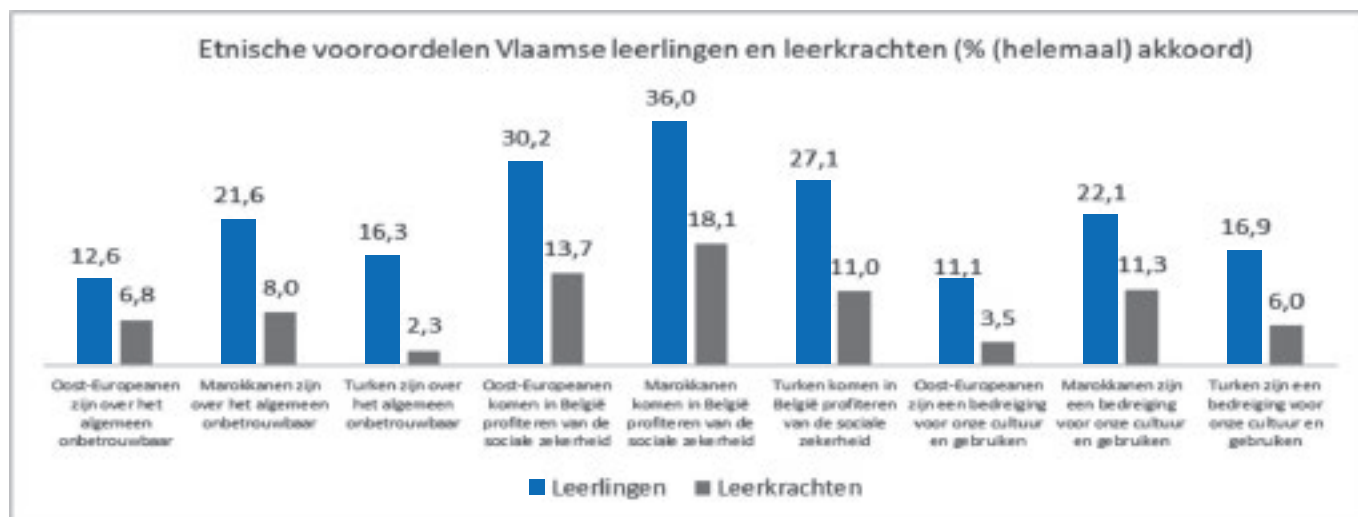
Figuur 1 geeft een zicht op het bestaan en voorkomen van etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen en leerkrachten uit de R2-data. Van de bevraagde Vlaamse leerlingen vindt 21,6% Marokkanen over het algemeen onbetrouwbaar; voor Turken en Oost-Europeanen is dat respectievelijk 16,3% en 12,6%. Volgens 36% komen Marokkanen in België profiteren van de sociale zekerheid; voor Turken is dit 27,1% en voor Oost-Europeanen 30,2%. Marokkanen worden door 22,1% van de bevraagde leerlingen als een bedreiging voor onze cultuur en gebruiken gezien, Turken door 16,9% en Oost-Europeanen door 11,1%. Niet enkel bij de Vlaamse leerlingen, maar ook bij de Vlaamse leerkrachten leven etnische vooroordelen. Van de bevraagde Vlaamse leerkrachten vindt 8% Marokkanen over het algemeen onbetrouw-

baar; voor Turken en Oost-Europeanen is dat respectievelijk 2,3% en 6,8%. Volgens 18,1% komen Marokkanen in België profiteren van de sociale zekerheid; voor Turken is dit 11% en voor Oost-Europeanen 13,7%. Marokkanen worden door 11,3% van de bevraagde leerkrachten als een bedreiging voor onze cultuur en gebruiken gezien, Turken door 6% en Oost-Europeanen door 3,5%.

De vraag die zich hier opdringt is: Hoe komt het dat bepaalde leerlingen en leerkrachten meer etnisch bevooroordeeld zijn?

## Sociale steun en betrokkenheid

Een eerste studie uitgevoerd op de R1-data ging na of de school en leerkrachten van belang zijn voor de ontwikkeling van etnische vooroordelen bij leerlingen en onderzocht of sociale steun en betrokkenheid een rol speelden. In de wetenschappelijke literatuur verwijst het concept “veilige hechting” naar het gevoel hebben van steun en betrokkenheid. Oorspronkelijk was het gezin de belangrijkste bron van hechting, aangezien ouders belangrijke rolmodellen zijn en zij hun kinderen sociaal aanvaardbaar gedrag aanleren. We zien echter dat wanneer een samenleving complexer en meer divers wordt, ook leerkrachten en school een grotere rol krijgen in de socialisatie van kinderen. Onze studie toonde aan dat Vlaamse leerlingen die zich gesteund voelen door hun leerkrachten en zich betrokken voelen bij hun school, minder etnisch bevooroordeeld zijn. Dit kan worden verklaard door de hechtingstheorie van Bowlby (1969), die stelt dat de veilige of onveilige gehechtheidspatronen van mensen een invloed hebben op hun denken, voelen en handelen. De bevindingen zijn in lijn met eerder onderzoek dat aantoonde dat mensen die zich veilig gehecht voelen bij personen of instituties die voor hen belangrijk zijn, makkelijker relaties kunnen aangaan en meer sociale vaardigheden hebben. Bovendien staan ze ook positiever en meer open tegenover anderen (Mikulincer & Shaver, 2005). We vonden bovendien dat wanneer dit gevoel van veilige hechting gedeeld wordt tussen leerlingen binnen eenzelfde school, en er dus sprake is van sociale cohesie (Demantet & Van Houtte, 2012), de etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen afnemen. Dit is in lijn met het idee van een “school-als-gemeenschap”. Dit theoretisch perspectief ziet de school als een plaats waar leerlingen zich gesteund en gerespecteerd voelen. Op dit soort scholen heerst meer empathie en respect voor anderen onder de leerlingen (Vervaeke, Van Houtte, &



Stevens, 2017). Dit toont alvast het belang aan van de school in het algemeen en van de leerkracht in het bijzonder met betrekking tot etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren. Maar hoe kunnen de school en leerkrachten nu precies een rol spelen?

## Multicultureel schoolleiderschap en beleid

Binnen de school kan de schoolleiding via haar beleid een invloed hebben op de leerlingen. Schoolleiders kunnen bijvoorbeeld een multicultureel schoolbeleid uitwerken. Dit houdt in dat ze maatregelen nemen om vooroordelen bij leerlingen aan te pakken en dat ze openstaan voor de multiculturele leerlingenpopulatie. We stelden vast dat een multicultureel schoolbeleid in onze studie niet resulteert in minder etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen. Dit wil echter niet zeggen dat schoolleiders of het schoolbeleid niet belangrijk zijn. Mogelijks zijn schoolleiders nog onvoldoende voorbereid om een dergelijk beleid uit te werken en weten zij niet hoe ze moeten omgaan met de multiculturele realiteit. Vaak ontkennen schoolleiders het voorkomen van vooroordelen binnen hun school, waardoor ze geen inspanningen zullen leveren om er iets aan te doen. Sommige schoolleiders die een multicultureel schoolbeleid willen uitwerken, botsen op weerstand van leerkrachten. Leerkrachten in Vlaanderen hebben veel autonomie en kunnen zelf beslissen wat ze in hun klas doen, ongeacht wat er in het schoolbeleid staat of verwacht wordt van de schoolleiders (Vervae, Van Houtte, & Stevens, 2018b). Dit alles en de aard van onze meting kunnen verklaren waarom we in deze studie geen invloed vonden van multicultureel schoolleiderschap en beleid.

## Multicultureel onderwijs: overdracht van kennis en waarden

Naast de schoolleiders, zijn de leerkrachten belangrijke figuren op school. Leerkrachten kunnen hun leerlingen meer inzicht geven in andere culturen door er meer aandacht aan te besteden tijdens hun lessen. Dit is wat we verstaan onder multicultureel onderwijs (Banks, 1989). Om etnische vooroordelen bij leerlingen aan te pakken, is leren over andere culturen van cruciaal belang. Ook wanneer gecontroleerd wordt voor de eerder vermelde controlevariabelen. Enerzijds is er de kennisoverdracht. Door meer te leren en te weten over andere culturen, kan er meer sympathie en begrip ontstaan voor deze culturen en zien leerlingen dat er niet enkel verschillen zijn tussen culturen maar ook gelijkenissen.

Naast deze kennis worden ook bepaalde waarden overgedragen, bijvoorbeeld dat etnische vooroordelen en discriminatie ongepast zijn. Dit is echter geen gemakkelijke opgave voor leerkrachten. Deze vinden het nog steeds moeilijk om over onderwerpen als “diversiteit” en “vooroordelen” te praten voor de klas. Dit is zeker zo wanneer geen etnische minderheden aanwezig zijn in de klas. Mogelijks worden ze hier onvoldoende op voorbereid tijdens hun opleiding en eens ze leerkracht zijn, worden ze ook te weinig opgevolgd en begeleid om op een correcte manier multicultureel onderwijs te implementeren (Vervae, Van Houtte, & Stevens, 2016).

## Multicultureel onderwijs: overdracht van vooroordelen

De school is niet enkel belangrijk voor de leerlingen, maar heeft ook een invloed op de mate waarin leerkrachten etnisch bevooroordeeld zijn. We vonden dat Vlaamse leerkrachten op scholen met meer

etnische minderheidsleerlingen minder bevooroordeeld zijn. Een noodzakelijke voorwaarde hierbij is dat leerkrachten geloven dat hun leerlingen aan de verwachtingen van het onderwijs voldoen, en hen dus als “onderwijsbaar” evalueren. Dit toont het belang aan van positieve contacten tussen leerkrachten en etnische minderheden. Deze contacten kunnen ervoor zorgen dat leerkrachten minderheidsleerlingen positiever en als goed onderwijsbaar gaan evalueren, waardoor hun vooroordelen afnemen (Vervae, D’hondt, Van Houtte, & Stevens, 2016).

Bovendien toonde een andere studie aan dat leerkrachten die meer vooroordelen koesteren ten aanzien van etnische minderheden, minder aandacht besteden aan andere culturen tijdens hun lessen. Dit is jammer, aangezien we net vaststellen dat wanneer leerkrachten aandacht besteden aan andere culturen in hun les, de etnische vooroordelen bij Vlaamse leerlingen afnemen (Vervae, Van Houtte, & Stevens, 2018c).

## Rol van medeleerlingen

Naast de schoolleiders en leerkrachten, worden leerlingen beïnvloed door de samenstelling van de school naar geslacht en bepaalde leerlingenculturen die daarmee gepaard gaan. Deze invloed is anders voor jongens dan voor meisjes. Jongens op scholen waar meer meisjes aanwezig zijn, zijn minder etnisch bevooroordeeld. Daarnaast worden ze beïnvloed door het bestaan van een “laddish culture” op school. Dit betekent dat leerlingen binnen eenzelfde school bepaalde waarden delen die anti-schools zijn, zoals lachen met mensen die meewerken in de klas of vermijden dat je slimmer zou lijken dan anderen in de klas. Zo een cultuur is meer aanwezig in scholen met een grotere proportie jongens. Wanneer zo een cultuur meer aanwezig is op school, zijn jongens meer etnisch bevooroordeeld. Etnische vooroordelen bij meisjes worden enkel beïnvloed door de “laddish culture” van de school wanneer er meer jongens zijn op school (Van Houtte, Vervae, Mickelson, & Stevens, 2018).

## Wat nu?

Aangezien we vonden dat veilige hechting, steun en betrokkenheid met de school en leerkrachten belangrijk is om vooroordelen bij meerderheidsleerlingen te reduceren, kunnen scholen proberen een “school als gemeenschap” te creëren. Een actieve betrokkenheid van de leerlingen op school is dan ook cruciaal. Dit kan, bijvoorbeeld, door hen de mogelijkheid te bieden om beslissingen binnen de schoolcontext te beïnvloeden. Ook het stimuleren van samenwerking en het onderhouden van positieve, interpersoonlijke contacten tussen leerlingen en hun leerkrachten kan helpen. Daardoor zullen de leerlingen zich meer gesteund voelen en leerkrachten hun leerlingen als meer onderwijsbaar evalueren, wat beide belangrijke determinanten zijn van vooroordelen.

Bovendien vonden we dat multicultureel onderwijs belangrijk is om etnische vooroordelen bij meerderheidsleerlingen te verminderen. Daarom moeten leerkrachten beter voorbereid worden om te leren omgaan met de steeds meer diverse leerlingenpopulatie en om multicultureel onderwijs in de praktijk te brengen. Kritisch worden over hun eigen vooroordelen en leren over andere culturen zijn noodzakelijke onderdelen van deze voorbereiding. Aangezien we vonden dat meer vooroordelen onder leerkrachten ervoor kan zorgen dat ze minder multicultureel onderwijs implementeren, moeten etnische vooroordelen bij leerkrachten worden aangepakt. Dit kan door

hen meer mogelijkheden te bieden tot interetnisch contact tijdens hun opleiding en stage. Naast leerkrachten in opleiding, moeten leerkrachten die lesgeven in multiculturele scholen begeleid worden om te leren hoe scholen als multiculturele, zorgzame gemeenschappen kunnen worden ontwikkeld.

Op basis van onze bevindingen kunnen we dan ook concluderen dat scholen, om etnische vooroordelen te verminderen, moeten functioneren als multiculturele, zorgzame gemeenschappen, gericht op het creëren van zorgzame schoolgemeenschappen voor elke leerling, ongeacht hun etniciteit, religie of cultuur. Om dit soort scholen te realiseren, is het aangewezen dat niet alleen leerkrachten, maar ook schoolleiders beter voorbereid worden. Samenwerking tussen zowel minderheids- als meerderheidsleerlingen, ouders, leerkrachten, directie, maar ook mensen buiten de schoolcontext is cruciaal.

Uiteraard is het niet enkel de verantwoordelijkheid van scholen om etnische vooroordelen bij jongeren aan te pakken. Zij zullen hier enkel in slagen wanneer alle instituten, en meerderheids- en minderheidsgroepen, multiculturalisme omarmen.

**Roselien VERVAET, Mieke VAN HOUTTE en Peter STEVENS**

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

## NOTEN

1. Om voldoende variatie te garanderen, werd een getrapte steekproef gebruikt op basis van de verstedelingsgraad van de schoolomgeving en de etniciteit van de leerlingen. Eerst werden vier grote, multiculturele steden geselecteerd, namelijk Antwerpen, Gent, Hasselt en Sint-Niklaas. Vervolgens werden alle secundaire scholen (behalve kunstonderwijs vanwege het geringe aantal ingeschreven leerlingen) opgesplitst op basis van de ligging: in het centrum van de stad, een voorstedelijk gebied, of een landelijk gebied. Binnen deze steden werd een verdere selectie gemaakt op basis van de proportie etnische minderheden. In totaal werden 55 scholen gecontacteerd, waarvan er 45 wilden deelnemen aan het onderzoek (een respons van 82%). Van deze scholen waren er 26 gelokaliseerd in het stadscentrum, 12 in een voorstedelijk gebied en 7 in een landelijk gebied. Verder waren er 14 scholen met een lage proportie (minder dan 15%) etnische minderheden, 15 scholen met een matige proportie (tussen 15% en 49.9%) en 16 scholen met een hoge proportie (tussen 50% en 100%).
2. Dit betekent dat de variabelen mee worden opgenomen omdat deze invloed hebben op de afhankelijke variabele en omdat deze variabelen ook samenhangen met de onafhankelijke variabelen.

## REFERENTIES

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Stanford, N. R. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3(3), 17–19.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Cambé, B., De Witte, H., & Billiet, J. (2001). *The attitude towards foreigners in Belgium*. Racism and Xenophobia, Abstracts. Presented at the Unico Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm, 29-31 August 1999.
- Campbell, D. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 283–311). Lincoln: University of Nebraska Press.
- De Witte, H. (1999). 'Alledaags' racisme in België. Een overzicht van de onderzoeksliteratuur over racistische opvattingen en een interpretatie van de betekenis van het opleidingsniveau. *Migrantenstudies*, 15(1), 2–27.
- Dejaeghere, Y., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). Do ethnically diverse schools reduce ethnocentrism? A two-year panel study among majority group late adolescents in Belgian schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 108–117.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514.
- Elchardus, M., & Siongers, J. (2003). Racisme, een kwestie van smaak. *Sociologische Gids*, 50(3), 259–284.
- Elchardus, M., & Siongers, J. (2009). *Vreemden: naar een cultuursociologische benadering van ethnocentrisme*. Tiel, Belgium: LannooCampus.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment security, compassion, and altruism. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 34–38.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85.
- Van Houtte, M., Vervaeke, R., Mickelson, R., & Stevens, P.A.J. (2018). The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils: The Roles of School Gender Composition and Laddish Culture. *Gender and Education*, DOI: 10.1080/09540253.2018.1440283.
- Vervaeke, R. (2018). *Ethnic Prejudice Among Flemish Pupils: Does the School Context Matter?* (Doctoral dissertation). Faculty of Political and Social Sciences, Ghent, Belgium.
- Vervaeke, R., D'hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2016). The ethnic prejudice of Flemish teachers: The Role of Ethnic School Composition and of Teachability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(4), 552–562.
- Vervaeke, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2017). Veilige Hechting met Ouders, Leerkrachten en School, Sociale Cohesie op School en Etnische Vooroordelen bij Vlaamse Jongeren. *Sociologos*, 38(1-2), 98–119.
- Vervaeke, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2018). The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils: The Role of Pupils' and Teachers' Perceptions of Multicultural Teacher Culture. *Teacher College Records*, 120(5), 1–30.
- Vervaeke, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2018b). Multicultural School Leadership, Multicultural Teacher Culture and The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils. *Teaching and Teacher Education*, status: opnieuw ingediend.
- Vervaeke, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2018c). Multicultural Teaching in Flemish Secondary Schools: The Role of Track, Ethnic School Composition, and Teachers' Ethnic Prejudice. *Education and Urban Society*, 50(3), 274–299.
- Vervaeke, R., Van Houtte, M., Stevens, P.A.J. (2016). The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils: The Role of Pupils' and Teachers' Perceptions of Multicultural Teacher Culture. *Teachers College Record*, 120(5), status: aanvaard.

# Inburgering op maat van jonge nieuwkomers

Bart VERHOEVEN

*Via acht projecten in verschillende Vlaamse steden en gemeenten en in Brussel, krijgen jonge anderstalige nieuwkomers intensieve begeleiding om hier hun weg te leren vinden. Naast deze ondersteuning brengen de medewerkers van het Agentschap Integratie en Inburgering en de stedelijke Agentschappen Atlas en In-Gent alle diensten die met de jongere werken samen voor afstemming en overleg. Zo verloopt hun traject gestroomlijnd. Vanuit hun praktijkervaring als ondersteuner van organisaties bij het omgaan met diversiteit, vertellen twee consulenten integratie hoe dit in zijn werk ging. Drie trajectbegeleiders beschrijven hoe zij de jongeren ondersteunen bij hun inburgeringsprogramma. Dat omvat individuele begeleiding bij het zoeken naar een opleiding, werk of vrijetijdsbesteding, lessen Nederlands en een cursus over het leven in België.*

Jonge nieuwkomers van 15 tot 19 jaar die vanuit een land buiten Europa hier aankomen, staan voor heel wat uitdagingen. Ze moeten Nederlands leren, hun weg zien te vinden in een voor hen vreemde maatschappij, op zoek gaan naar een woonst, beslissen wat ze gaan doen op het gebied van studies of werk, nieuwe vrienden maken, een vrijetijdsbesteding vinden ... Sommigen kampen met psychische problemen door hetgeen ze meegemaakt hebben. De grote onzekerheid die administratieve procedures (zoals gezinshereniging) met zich meebrengen zorgt bovendien voor een grote druk. Gelukkig kunnen ze rekenen op een netwerk van mensen die hen hierbij helpen. Ze krijgen op korte tijd te maken met heel wat organisaties en hulpverleners, elk met hun eigen specialisatie: integratie, welzijn, onderwijs, tewerkstelling, vrije tijd ...

De toeleiding naar deze verschillende voorzieningen verloopt niet altijd even gestructureerd, zo bleek uit een onderzoek<sup>1</sup> van de Universiteit Gent. De onderzoekers concludeerden onder meer dat er nood is aan een geïntegreerd traject dat jongeren op weg zet naar onderwijs of naar een opleiding. De beleidsaanbevelingen uit dat onderzoek leidden tot een projectoproep van ESF-Vlaanderen - Europees Fonds voor Asiel, Migratie en Integratie (AMIF). Met deze fondsen werken het Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering en de stedelijke Agentschappen Atlas en In-Gent sinds 2015 aan een project rond centrale begeleiding voor deze jongeren. Zij hebben de decreetale opdracht om extra begeleiding te bieden aan minderjarigen op het gebied van inburgering. De Agentschappen hebben bovendien al heel wat ervaring met het opstellen van trajecten, begeleiding, partnerschappen en het aanbod op maat voor volwassen nieuwkomers. In sommige regio's bestonden al succesvolle jongerenprojecten. Dit vormde de basis om een inburgeringsprogramma voor jongeren uit te werken, aangepast aan hun leefwereld en noden.

Er werden acht projecten opgezet in de steden Antwerpen, Brussel en Gent en in de provincies Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen,

Limburg, Antwerpen en Vlaams-Brabant. Elk project bestaat uit drie luiken:

- individuele begeleiding voor elke jongere. Net als bij volwassen nieuwkomers krijgen de jongeren een trajectbegeleider die hen door het inburgeringstraject gidst. Dat is een vertrouwenspersoon bij wie ze met al hun vragen terecht kunnen en die hen helpt met praktische en administratieve zaken. Belangrijk is dat deze het volledige traject van de jongere overziet en contact onderhoudt met alle andere partners die de jongere begeleiden.
- een leer- en ontwikkelingstraject op maat, met een zomercursus over het leven in België (maatschappelijke oriëntatie) en thema-activiteiten die aanleunen bij de leefwereld van jongeren.
- het oprichten van regionale overlegplatformen waarbij de verschillende actoren betrokken worden die met deze jongeren werken. Zij maken afspraken om hun aanbod te stroomlijnen en te optimaliseren en bakenen de taken af.

Sinds de aanvang van het project startte het Vlaams Agentschap Integratie en Inburgering al 296 begeleidingen.<sup>2</sup>

## Rekrutering

Het programma richt zich naar 15- tot 19-jarigen die uit een land buiten de EU komen. Ze moeten een legaal statuut hebben of in de procedure zijn om een legaal statuut te verkrijgen en minder dan vijf jaar in België zijn. Er wordt voorrang gegeven aan niet-begeleide minderjarigen.

De jongeren schrijven zich in voor het project via opvangcentra voor asielzoekers, het onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN) en andere organisaties die werken met de doelgroep zoals de bijzondere jeugdzorg. Vaak zijn het de partners die de jongeren selecteren op basis van afgesproken criteria. Het gaat zowel over niet-begeleide minderjarigen als jongeren uit gezinnen die samen gevlucht zijn of die naar België zijn gekomen in het kader van gezinshereniging. Ook 18-plussers komen in aanmerking. "Dat is be-

langrijk omdat veel andere begeleiding, zoals leerlingbegeleiding op school of de voogd (voor niet-begeleide minderjarigen) stopt aan die leeftijd”, vertelt Isolde Dubus, consulent integratie. “Onze begeleiding is erop gericht de jongere een ‘warme’ overdracht te bieden naar het reguliere aanbod, zoals een opleiding of een traject van de VDAB.”

## Begeleiding

De jongeren die in het project stappen krijgen ondersteuning van een trajectbegeleider. Deze medewerker van één van de Agentschappen loodst de jongere doorheen het inburgeringsprogramma. Dit is verplicht voor volwassen nieuwkomers van buiten de EU. Jongeren kunnen zich hier vrijwillig voor inschrijven. Als zij voldoen aan alle voorwaarden, ontvangen zij net als volwassenen een inburgeringsattest. Dit is onder meer een belangrijke voorwaarde voor de toekenning van de Belgische nationaliteit. Net als volwassenen volgen de jongeren lessen Nederlands en maatschappelijke oriëntatie en krijgen ze individuele begeleiding bij het zoeken naar een opleiding, werk of vrijetijdsbesteding.

Tijdens gesprekken brengt de trajectbegeleider in kaart wat de drempels, moeilijkheden, verlangens en interesses zijn van de jongere, op alle levensdomeinen. Hoe vindt de jongere zelf dat hij ervoor staat op gebied van opleiding of werk, familie, de asielpprocedure etc. Samen stippelen ze een perspectief uit. Wat wil hij of zij doen? Welke stappen moeten daarvoor ondernomen worden?

“Onze begeleiding vertrekt vanuit de individuele situatie van de jongere”, vertelt trajectbegeleider Bachir Benaddou. “De eerste vragen zijn: hoe voel je je? Heb je zin om te studeren? Voordat een jongere werk kan maken van een opleiding of baan, moeten er soms eerst andere problemen opgelost worden. Zo hebben veel jongeren psychologische problemen. Wij verwijzen hen dan door naar organisaties en diensten met de juiste expertise. We kunnen ook helpen bij de procedure van gezinshereniging of ervoor zorgen dat ze een woning vinden. Waar nodig ga ik mee op gesprek.”

De begeleiding is heel intensief. De trajectbegeleider is bijvoorbeeld ook bereikbaar via de chat van de gesloten Facebook-groep van de jongeren. Hij gaat de jongere persoonlijk opzoeken op school of in de sportclub. Het smeden van een vertrouwensband is heel belangrijk. “Veel van onze medewerkers hebben zelf een migratie-achtergrond”, zegt trajectbegeleider Griet Jacques. “Zij begrijpen met wat voor moeilijkheden de jongeren kampen en fungeren vaak als rolmodel.” “Als ik een probleem heb in het opvangcentrum, dan kan ik daar terecht”, vertelt Eugene<sup>3</sup> (16 jaar) uit Guinée. Maar soms heb ik andere vragen en dan staat mijn trajectbegeleider Naomi altijd voor me klaar. Zo geeft ze me raad over welke studierichting te kiezen en hielp ze me bij mijn inschrijving in een school. Ik wil geluidsingenieur worden. Om te oefenen ga ik alvast het geluid doen van de video die we over het zomerprogramma maken.”



## Samenwerking met ondersteuners van de jongere

Een van de eerste zaken die een trajectbegeleider samen met de jongere in beeld brengt, is zijn netwerk: zijn voogd of advocaat, de begeleiders in het opvangcentrum, de school, de welzijnsvoorziening... “We merkten dat dit heel nuttig is dat iemand dit doet”, stelt Griet vast. Het hebben van een sociaal netwerk is essentieel. Het zijn mensen op wie de jongere kan terugvallen, waar hij vertrouwen in heeft, waarvan hij kan leren, die hem ondersteuning kunnen bieden. Als de jongere zo’n netwerk heeft, kan hij ook gemakkelijker hulp vragen of steun krijgen.

Afhankelijk van welke vragen de jongere heeft, wordt vervolgens bekeken welke diensten hem nog meer kunnen ondersteunen. “De trajectbegeleiders hebben een goed zicht op de sociale kaart; ze weten bij welke instanties ze terecht kunnen. In dit snel veranderende landschap is dat een groot voordeel”, zegt Griet. Ook heeft het Agentschap Integratie en Inburgering allerlei contacten en samenwerkingsovereenkomsten, bijvoorbeeld met de VDAB en aanbieders van lessen Nederlands als tweede taal.

Tijdens het hele traject wordt nauw samengewerkt met de ondersteuners van de jongere. “Het is niet de bedoeling om taken over te nemen, maar om samen te werken”, aldus Griet. De trajectbegeleider bewaart het overzicht, heeft regelmatig contact met alle diensten en begeleiders van de jongere. Zo verloopt het traject gestroomlijnd. “Regelmatig zit het hele team van onze Brusselse jongerenwerking met alle betrokken partners aan tafel”, vertelt Griet. “Op die manier worden zo veel mogelijk noden van de jongere opgevangen: budgetbeheer, zelfstandig wonen, psychosociale hulp... We wisselen kennis uit en maken afspraken. Hulpvragen worden zo sneller gedetecteerd.”

Ook de ouders en het gezin worden betrokken. Bij niet-begeleide minderjarigen wordt er vaak overlegd met de voogd. “Sommige voogden zijn vrijwilligers zijn voor wie het niet eenvoudig is om op de hoogte te blijven van alle procedures of individuele dossiers die vrij ingewikkeld kunnen zijn”, zegt Griet. “Wij kunnen bijvoorbeeld

helpen bij gezinshereniging. Daarbij kunnen we een beroep doen op interne specialisten. Onze dienst Vreemdelingenrecht en internationaal familierecht geeft advies bij complexe vragen. Wij geven deze info dan door aan de voogd of soms ook aan de advocaat of sociaal assistent van de minderjarige.”

Aangezien veel jongeren in het OKAN-onderwijs zitten, is ook dit een belangrijke partner. “Er is regelmatig contact met de vervolgcoaches in het OKAN-onderwijs”, vertelt Griet. Zij begeleiden andersstalige nieuwkomers bij hun overgang van de onthaalklas naar het secundair onderwijs. “We overleggen met hen over de school waar de jongere na OKAN ingeschreven zal worden. Samen toetsen we af of de keuze die de jongere maakt echt iets is wat hij wil en kan.” Ook wordt er met de OKAN-vervolgcoaches afgestemd wie welk thema behandelt. De vragen waarop de coach niet diep kan ingaan, worden meegenomen naar de cursus maatschappelijke oriëntatie.

### Cursus maatschappelijke oriëntatie op maat van de jongere

Op school is er niet altijd voldoende tijd om jongeren de praktische kennis mee te geven om zelfstandig in het leven te staan. Daarop wordt ingezet tijdens de cursus maatschappelijke oriëntatie die meestal tijdens de zomervakantie plaatsvindt en minimum 48 uren beslaat. Er wordt les gegeven in kleine groepjes van maximum 15 jongeren. Het gaat om heel diverse groepen qua nationaliteit, herkomst, niveau Nederlands, leeftijd en geslacht. De voertaal is Nederlands, behalve in Brussel waar de lessen worden gegeven in een andere taal die de jongere begrijpt.

De thema's zijn grotendeels dezelfde als bij de cursussen voor volwassenen: ze krijgen onder meer info over onderwijs, verblijfsrecht, budgetbeheer, een woning zoeken, afval sorteren, waarden en normen, relaties, gezondheid en publieke dienstverlening. Bij de cursus voor jongeren worden de thema's zo praktisch mogelijk ingevuld, specifiek gericht naar hun leefwereld, bijvoorbeeld: rijbewijs halen, autoverzekering, studentenjobs ... “Ze krijgen praktische en bruikbare informatie, maar er wordt ook voor gezorgd dat het leuk is voor de jongeren”, vertelt Isolde.

“Er wordt veel gewerkt met spelen om de info te verwerken. Zo werd er een stadsspel ontwikkeld waarbij de jongeren onder meer logo's moeten zoeken van publieke diensten en uitvissen wat deze doen.”

Elk thema bestaat uit vorming en een uitstap. De jongeren bezoeken allerlei organisaties die belangrijk zijn voor hun traject zoals het JAC, interimkantoren, jeugdverenigingen en sportclubs. Ook worden er gastsprekers uitgenodigd. Een politieagent bijvoorbeeld, of iemand die uitleg komt geven over veiligheid op het internet. Of ze volgen een workshop van partners die een speciaal aanbod voor deze doelgroep creëerden. Pimento bijvoorbeeld, een or-

ganisatie die o.a. vormingen geeft aan jongeren rond seksualiteit, weerbaarheid en jongerenparticipatie, organiseerde een workshop voor jonge nieuwkomers rond seksuele voorlichting. Aanvullend worden tijdens het schooljaar allerlei activiteiten georganiseerd, vaak in samenwerking met partners.

Net als bij de cursussen voor volwassenen moeten de jongeren voldoen aan evaluatiecriteria. Ze moeten regelmatig en actief deelnemen aan de lessen. Ook stellen ze een persoonlijk actieplan op waarvan ze twee acties moeten uitvoeren. Dat kan bijvoorbeeld zijn: informatie opzoeken over een opleiding die ze willen volgen of een inschrijving in een sportclub.

### Focus op zelfredzaamheid

Het voornaamste doel van het hele traject is de jongere op eigen benen leren staan en zijn talenten laten ontdekken. “We merken dat veel jongeren niet weten wat ze met hun leven willen doen”, zegt Bachir. “Het ontbreekt hen ook aan praktische kennis. Ze kennen enkel de meest courante beroepen en weten niet bij welke scholen ze terecht kunnen.”

Stap voor stap worden realistische doelstellingen opgesteld. “Velen willen snel werk vinden”, aldus Bachir. “Wij proberen de meesten aan te sporen om eerst verder te studeren om de kansen op werk te vergroten. Omdat we met een beperkt aantal jongeren werken, kunnen we hen heel intensief begeleiden. Samen werken we bijvoorbeeld aan de voorbereiding van de testen van de VDAB.”

“Mijn trajectbegeleider Khoungh helpt me altijd,” vertelt Mina (18 jaar) uit Afghanistan. Toen ik een taaltest moest afleggen bij het Centrum voor Volwassenenonderwijs bijvoorbeeld, bereidden we dit samen voor. Ze vertelt me steeds hoe belangrijk Nederlands leren is en zegt dat ik door moet zetten.”

Een vakantiejob is vaak een opstap. Ook hier worden de jongeren bij begeleid, in samenwerking met gespecialiseerde partners zoals GroepINTRO. Zo'n project loopt onder meer in Kortrijk. “GroepINTRO doet het voorbereidende werk zoals de jongere een cv leren opstellen”, zegt Isolde. “Wij bouwen daarop voort. De trajectbegeleider



pluist mee vacatures uit, overloopt het contract, legt uit wat hij de eerste dag moet doen ... In de toekomst willen we de partners daarrond nog meer betrekken door hen te vragen om infosessies te organiseren voor de zomer. Voor vakantiejobs komt onze zomercurriculum maatschappelijke oriëntatie namelijk te laat.”

## Afstemming met partners

De samenwerking en afstemming met partners vormt de rode draad doorheen het project. Dat gebeurt niet alleen op niveau van de jongere zelf, maar ook regionaal, tussen verschillende organisaties die werken met anderstalige nieuwkomers. Dat zijn bijvoorbeeld sport- en jeugddiensten, jongerenwerkingen, het CAW, scholen en OCMW's. Doel is daarbij vertrouwd te geraken met elkaars aanbod, af te stemmen over taakafbakening, samen te werken en ondersteuningsnoden te detecteren. “In Vlaams-Brabant bijvoorbeeld, richten we op verschillende plekken een lokaal structureel overlegplatform op”, vertelt consulent integratie Lien Eerdekens. “Alle actoren die zich op anderstalige jongeren richten, uit verschillende sectoren (welzijn, onderwijs, vrije tijd...), komen regelmatig bij elkaar. Er worden individuele trajecten besproken en signalen worden gebundeld.” Daaruit vloeiden concrete initiatieven, o.a. in Leuven waar een speciaal schakeljaar (TOEKAN) werd ingericht voor jongeren die de OKAN-school afronden, maar nog niet klaar zijn om studies in het Nederlands aan te vatten.

“De uitwisseling tussen partners is tweeledig”, vult Isolde aan. “Enerzijds leiden wij jongeren toe naar het aanbod van de partners, anderzijds leiden de partners ook naar ons toe. Wij signaleren de vragen en noden van de jongeren aan de partners. Zo kunnen zij hun aanbod daarop afstemmen, bijvoorbeeld door een workshop te organiseren rond een bepaald thema of laagdrempelige vrijetijdsactiviteiten op te zetten voor anderstalige jongeren. De consulenten integratie van het Agentschap Integratie en Inburgering adviseren hen daarbij.”

## Resultaten

Het project werpt zijn vruchten af, zowel voor de partners als de jongeren. Partners leerden elkaar kennen en ook de medewerkers van het Agentschap Integratie en Inburgering legden nieuwe contacten met organisaties. Daaruit vloeiden nieuwe initiatieven voort. Zo werd in Hasselt-Kiewit samen met voogdenvereniging OLIV (Overleg Limburgse, Vlaams-Brabantse en Brusselse voogden van niet-begeleide minderjarige vreemdelingen) een sportdag georganiseerd met de deelnemers aan het programma en minderjarige asielzoekers uit de opvangcentra. Deze samenwerkingen zorgen ervoor dat organisaties hun aanbod gaan afstemmen in functie van de noden van de jongere.

“Vroeger verliep het traject van de jongere veel minder gestroomlijnd”, zegt Isolde. “Nu hebben we regelmatig overleg met alle partners die een jongere omringen. We maken duidelijke afspraken: wie doet wat? We kunnen nu de werkingen beter op elkaar afstemmen en onderling ondersteunend werken. Met de OKAN-scholen bijvoorbeeld is de communicatie nu duidelijker. De afspraak is dat zij de uitstromers van het OKAN-onderwijs doorverwijzen naar ons. Dit sluit naadloos aan op hun werking. Tijdens de vakanties is de vervolgcocach niet aanwezig. Dan spelen wij in op de noden van de jongere door hen bijvoorbeeld te begeleiden naar een vakantiejob of vrijetijdsbesteding.” Het zomerprogramma maatschappelijke oriëntatie is bovendien een nuttige vakantie-activiteit en een mooie kans voor de jongeren om hun Nederlands te blijven oefenen.

“Dankzij het programma kan ik mijn zorgen even vergeten”, zegt Joyce (17 jaar) uit Congo. “Mijn ouders zijn vermist in Congo en ik heb hier niet veel vrienden. De groep is een beetje familie voor me geworden. Ik liep voordien verloren, wist niet wat te doen na de secundaire school. Ik heb nu informatie opgezocht over hoe ik advocaat kan worden. Ik ga hard studeren, want dat is belangrijk.”

Ook als jongeren verhuizen, kunnen we hen blijven opvolgen. “We hebben een heel goede samenwerking tussen de collega's in de verschillende regio's van het Agentschap Integratie en Inburgering en onze collega's van Atlas Integratie en Inburgering in Antwerpen en In-Gent”, vertelt trajectbegeleider Ilse Haentjens. “Dat garandeert continuïteit, hetgeen een meerwaarde is voor de jongeren én voor onze werking.”

“De zelfredzaamheid van de jongeren evolueert enorm op een jaar tijd: ze vinden een vakantiejob, hebben Belgische vrienden en doen het goed op school”, merkt Ilse. “Ze vinden echt hun weg in de maatschappij. Dat is voor ons heel mooi om te zien en het is schitterend om daar een schakel in te mogen zijn”, besluit ze.

Meer info: [www.integratie-inburgering.be/inburgering](http://www.integratie-inburgering.be/inburgering)

**Bart VERHOEVEN**

Directeur regionale dienstverlening  
Agentschap Integratie en Inburgering  
Havenlaan 86C - bus 212  
1000 Brussel

## NOTEN

1. Geïntegreerd eindrapport – Actieonderzoek 16-18-jarige nieuwkomers uit derde landen, p. 99. EIF-project o.l.v. Reinhilde Pulinx (SDL, UGent). Voor het volledige actie-onderzoek en de beleidsaanbevelingen, zie: [http://old.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Actie-onderzoek%2016%20tot%2018%20jarige%20nieuwkomers%20EIF%202014\\_0.pdf](http://old.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Actie-onderzoek%2016%20tot%2018%20jarige%20nieuwkomers%20EIF%202014_0.pdf)
2. Cijfers tot april 2018.
3. Om privacyredenen werden de namen veranderd.

# Gezinscoaches 03 werken naar een goede start in de kleuterschool

Bie MELIS

*Onder regie van de stad Antwerpen bracht het Centrum Algemeen Welzijnswerk (CAW) een team hulpverleners vanuit verschillende organisaties samen in het project 'gezinscoaches 03'. De Gezinscoaches 03 ondersteunen kwetsbare gezinnen met jonge kinderen, in de stad Antwerpen, vanaf de zwangerschap tot het kind 3 jaar is. Door samen met het gezin te werken aan een positieve, veilige en stimulerende omgeving, zorgen ze dat het kind een goede start kan maken in de kleuterschool.*

*Samen met een onderzoeksteam van UA volgde het Expertisecentrum Krachtgericht Sociaal Werk van Karel de Grote Hogeschool, de eerste ontwikkelingen van dit project. In deze bijdrage laten we u kennismaken met de specifieke werking van Gezinscoaches 03 en geven we in het bijzonder aandacht aan de aansluiting met de kleuterschool.*

*Als ik huil, huilen ze ook. Ze kennen mij en appreciëren mij zoals ik ben en mijn kinderen zoals ze zijn. Ze gaan op weg met me, maar durven af te wijken van het pad. Ze helpen niet alleen als hulpverlener, maar ook als zichzelf. (een moeder)*

## Kinderarmoede als uitgangspunt

“Elk kind moet kansen krijgen om zich volledig te kunnen ontplooiën”. Met deze slagzin schuift Antwerpen de strijd tegen kinderarmoede als prioriteit naar voor in het armoedebestrijdingsbeleid. De impact van armoede en sociale uitsluiting is immers sterk bij jonge kinderen. Onderzoek vertelt ons dat opgroeien in armoede heel wat risico's inhoudt voor de ontwikkeling van het kind. We moeten dus sterk inzetten op **de eerste levensjaren** wanneer we de vicieuze cirkel van armoede willen doorbreken (*Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2015-2019*).

Om die reden zet Antwerpen in op het **vroegtijdige ondersteunen van gezinnen met heel jonge kinderen**. Daarbij hecht de stad veel belang aan **het tijdig instappen van kinderen in het onderwijs** want een vlotte aansluiting met het onderwijs heeft heel wat positieve effecten zowel op cognitief, taalkundig, emotioneel en sociaal vlak. Het is de weg om de negatieve effecten van kinderarmoede te verkleinen (Stedelijk armoedebestrijdingsbeleid – 2014-2018; De Pourck et al, 2017). Voor de stad was het duidelijk dat hier niet alleen het onderwijs zelf aan zet is. Ook verschillende andere actoren die de beoogde doelgroep bereiken kunnen ondersteunend werk leveren om ouders mee over de drempel van de school te begeleiden. Het aanbod van deze actoren is echter veelal versnipperd. Verschillende organisaties en diensten werken naast mekaar. Ook al is de kwaliteit van de zorg erg hoog, de versnippering zorgt ervoor dat kwetsbare gezinnen met jonge kinderen hun weg naar goede ondersteuning niet altijd vinden, tussen de mazen van het net vallen of overrom-

peld worden door verschillende hulpverleners tegelijk (Degive, H., & Verschure, T., 2015).

Om in te spelen op de nood van deze jonge gezinnen in armoede werd 3 jaar geleden door het CAW, onder regie van de stad Antwerpen, het samenwerkingsmodel Gezinscoaches 03 opgestart. Als hoofddoelstelling wil Gezinscoaches 03 een goede start in de kleuterschool realiseren. Het project wil gezinnen bereiken die problemen ondervinden op verschillende vlakken (o.a. opvoeding, gezondheid, huisvesting, werk, administratie, geldzaken, enz.). In de aanmeldingscriteria wordt dit vertaald naar problemen op ten minste 3 levensdomeinen die de ontwikkelingskansen van het kind bedreigen (Degive & Van Vooren, 2017). Het zijn juist deze problemen op de verschillende domeinen die maken dat ouders in armoede voortdurend in een stresssituatie leven. Deze stress beïnvloedt de opvoedingsvaardigheden (Vandenbroeck & Van Lancker, 2014). Ouders kunnen zich, door de diversiteit aan problemen, moeilijker focussen op de opvoeding en de ontwikkeling van het kind. De gezinscoach werkt zeer vroeg, soms van bij de zwangerschap, samen met het gezin aan een positieve, veilige en stimulerende omgeving. Zo tracht de begeleider de negatieve effecten van armoede op de ontwikkeling en de schoolstart van het jonge kind te voorkomen (Degive & Verschure, 2015).

## Een nieuw concept maar geen nieuwe dienst

Als antwoord op het versnipperde aanbod beoogt Gezinscoaches 03 een samenwerking tussen verschillende diensten. Eerder dan het

oprichten van een nieuwe dienst brengt dit project begeleiders uit bestaande diensten samen in een interprofessioneel team. Op dit moment delegeren een tiental organisaties waaronder CAW, Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning (CKG), thuisbegeleidingen jeugdzorg, VAPH en K&G, hulpverleners naar het team van gezinscoaches. De medewerkers uit de betrokken organisaties hebben ervoor gekozen om wekelijks een aantal uren te werken voor gezinscoaches en één of twee gezinnen binnen het project te begeleiden. Zoals de gezinscoaches zelf aangeven, vertrekken ze vanuit de expertise die ze meenemen uit hun oorspronkelijke organisatie maar halen evenveel uit de informatie en expertise van collega's gezinscoaches.

*"Zij hebben een andere bril, een andere kijk en andere methodieken. Ja die zitten er als GC's (gezinscoaches) met een andere bagage gewoon. Ik vind dat echt fijn." (gezinscoach)*

Vooraf uitwisseling over het ruimere hulpverleningsaanbod buiten de eigen gekende sector wordt als verrijkend ervaren.

De gezinscoaches delen geen kantoor, maar werken vanuit hun oorspronkelijke organisatie. Om de violen gelijk te stemmen tussen deze medewerkers organiseren de coördinatoren van het project maandelijkse samenkomsten, supervisie en intervisies (Raeymaeckers & Van Dam, 2017). Door dit maandelijks overleg en het gezamenlijk bespreken van casussen binnen de intervisies, wordt de specifieke rol en opdracht van de gezinscoach verfijnd.

### Vanuit een generalistische kijk

Gezinnen in armoede kampen met problemen op verschillende vlakken zoals werk, financiën, wonen, gezondheid, etc. De ondersteuningsnood kan niet simpelweg als een optelsom van aparte problemen gezien worden. Enkel aandacht geven aan de instap naar het onderwijs vormt daarom de gekende druppel op die hete plaat. Bij gezinnen met meerdere problemen helpt het oplossen van de afzonderlijke problemen niet echt omdat heel hun leven ontregeld is. Deze gezinnen hebben veelal het gevoel greep te verliezen op wat er gebeurt en ervaren een onmacht om het leven terug op de sporen te krijgen. De versnipperde hulpverlening op de verschillende domeinen vormt daarbij al te vaak een extra probleem i.p.v. een oplossing. De verwachtingen van de ondersteuningsdiensten, de organisatie van begeleidingsafspraken leiden tot chaos en weerstand bij de gezinnen, terwijl de onbekendheid met het aanbod maakt dat velen de weg naar de juiste hulp niet vinden.

De werking van de gezinscoaches onderscheidt zich hiervan door een generalistische benadering en het duurzaam en intensief coachen van de gezinnen (Degive & Van Vooren, 2017). De kennisdeling tussen de verschillende be-

trokken diensten werkt hier ondersteunend. Met deze benadering speelt het project in op wat onderzoek aangeeft als belangrijke uitgangspunten voor ondersteuning van multiprobleem gezinnen. Hulp moet op **meerdere terreinen tegelijk** ondersteuning bieden. Deze ondersteuning moet **intensief en langdurig** zijn. Het is belangrijk dat iemand **de hulpverlening coördineert** en daarbij **zowel emotionele als praktische** ondersteuning biedt. Bovendien wordt deze hulp best aangeboden **in de omgeving van de cliënt** (Van Yperen, 2010). Gezinscoaches werken aan de stabiliteit voor het gezin op de verschillende levensdomeinen. Zij vormen daarbij de brug tussen andere betrokken hulpverleners. Zo trachten zij het stressniveau te beperken en meer ruimte te creëren voor de opvoeding en ontwikkeling van het kind.

In praktijk geven de ouders binnen het project ook aan dat ze met problemen op verschillende domeinen kampen. Volgens hen liggen de grootste problemen vooral op materieel en administratief vlak (financiën, woonst, papieren, schulden, etc.). Zij ervaren daarbij weinig steun van een netwerk. De opvoedingssituatie zelf wordt door de ouders minder als 'problematisch' ervaren, hoewel zij hier-



over wel heel wat vragen formuleren. Dit bevestigt het belang om als gezinscoach op verschillende levensdomeinen te werken en zo de stresserende factoren voor de pedagogische situatie te verminderen.

*Ik kwam heel onverwachts te weten dat ik zwanger was. Mijn eerste reactie was dubbel, ik was uiteraard blij en verwonderd maar er kwam ook meteen de realistische bezorgdheid en ook wel lichte paniek. Hoe moeten we dit doen? Wat hebben we allemaal nodig? Hoe gaan we alle spullen bij elkaar krijgen? Onze situatie was echt niet ideaal om al een kind te krijgen. We hadden beide geen vast werk, woonden in een klein vochtig beschimmeld 1 slaapkamer appartement en mijn partner had op dat moment geen papieren. (een moeder)*

## Met een preventieve inzet

De generalistische benadering maakt ook ruimte om preventief in te spelen op opvoedingsproblemen. Door tijdig met het gezin het stressniveau op de verschillende levensdomeinen te verminderen, tracht de gezinscoach te voorkomen dat de 'verontrusting' op het vlak van de ontwikkelingskansen van kinderen te groot wordt. Gezinscoaches die zelf binnen de integrale jeugdhulp werken, geven aan dat ze via dit project gezinnen ondersteunen die 'nog' niet in de jeugdhulp terecht kunnen. Hierdoor hopen zij een escalatie van de problematiek te voorkomen en meer ingrijpende hulp te vermijden.

*Ik denk niet dat dit gezin veel kans zou hebben gehad om in te stromen in de integrale hulp. Omdat ja, er was geen verontrusting in de ouder-kindrelatie. Dat kind kreeg alles wat het nodig had. Wij konden niet zeggen: wij zijn hier ongerust over dat baby'tje. Maar wel omwille van tal van problemen er rond. En die drukken heel hard op die 'kind-ouderrelatie'. Er zijn zo veel stressoren. Dat kan mogelijks verdere effecten hebben op de hechting..... (Gezinscoach)*

Zowel de aanmelders als de gezinnen zelf geven trouwens aan dat ze op zoek zijn naar een begeleider die gedurende langere termijn naast het gezin kan staan en overzicht houdt over de noden op de verschillende domeinen. Dit maakt dat de gezinscoach een specifieke rol kan opnemen naar het gezin. Zoals de uitgangspunten van het project aangeven, trachten de gezinscoaches de contact- en vertrouwenspersoon te zijn voor het gezin en waken zij over de goede afstemming tussen verschillende diensten.

## De gezinscoach als steunfiguur naast het gezin.

Het feit dat de gezinscoach **in de leefwereld van het gezin komt**, wordt door heel wat ouders als positief benoemd. Het maakt dat de gezinscoach een vertrouwd figuur wordt die zowel moeder, vader als de kinderen in hun dagelijks leven ontmoet. Dit maakt dat de gezinscoach ook sneller als een steunfiguur van het gezin wordt gezien.

*En dat vind ik ook wel een groot voordeel. Want meestal moet je met hulpverlening altijd zelf naar het bureau stappen en nu komt zij bij ons over de vloer. In het begin was dat zo van: "ah ja, kom maar binnen". En nu is dat van: "hey en hoe is het?" Als zij binnenkomt is dat ook van: "wil je iets drinken en allee ja..." (moeder)*

*Ik ben bij het OCMW. Mijn begeleidster heet X, maar ik ben niet met haar zoals bij GC (gezinscoach). Dat is echt een heel groot verschil, want daar ga ik enkel als ik een afspraak heb en dan geef ik de papieren die ik moet geven en dan ben ik terug weg. De GC weet heel mijn leven. (moeder)*

Naast het werken in de leefwereld van het gezin **is de generalistische instap** voor de ouders belangrijk. De gezinscoach kan werken op de domeinen die er voor de ouders op dat moment het meest toe doen.

*We hebben het ook gehad over de opvoeding van de kinderen en dan zei ze: "ja, er zijn soms problemen. Maar eerlijk gezegd op dit moment zijn er andere dingen aan mijn hoofd en ik wil dat je mij met andere dingen helpt". En ik zal die volgorde ook moeten respecteren. Want op dit moment komt ze niet aan iets anders toe. Eerst zal de stress rond het overleven moeten zakken. (Gezinscoach)*

*Omdat een GC inderdaad kijkt: 'loopt dat goed met het kind'. Maar los daarvan dat je één persoon hebt die alles wat mee kan opnemen en wat mee kan opvolgen. En ondersteunen waarin dat nodig is. ...Die staan veel dicht bij u dan bijvoorbeeld een maatschappelijk werker van een OCMW of de mutualiteit die aan de balie zit. (Moeder)*

In het werken op verschillende domeinen zijn gezinscoaches niet uniek. Ook in heel wat oorspronkelijke organisaties wordt, o.a. door contextbegeleiders, gewerkt aan meerdere probleemgebieden. Maar gezinscoaches geven aan dat de invalshoek bij hun begeleidingen anders is dan bijvoorbeeld bij hun werk als contextbegeleider. In de oorspronkelijke organisatie is de goede pedagogische relatie het hoofddoel en vormt de aandacht voor andere levensdomeinen een noodzakelijke voorwaarde om dit te realiseren. Voor de gezinscoach is het werken op verschillende levensdomeinen het uitgangspunt zodat de stress kan verminderd worden en er meer ruimte komt voor de opvoeding en de relatie ouder-kind.

Dat maakt dat gezinscoaches minder vanuit een bepaalde pedagogische agenda vertrekken. Ouders hun prioriteit aangeven en mee bepalen rond welke aspecten zal gewerkt worden. Ook ouders verwijzen naar het belang van deze 'open' samenwerking.

*Ik ben normaal gezien een heel gesloten iemand. Tegenover GC heb ik eigenlijk direct van in het begin alles zo wat verteld. Die was echt geïnteresseerd en die luisterde echt naar wat ik wou. ... En dan deden wij dat ook zo, maar dan samen. Het was altijd leuk om te weten er staat iemand achter mij waar ik altijd op kan rekenen. (moeder)*

Naast het generalistisch werken spelen ook de andere uitgangspunten van het project een belangrijke rol in het opnemen van de positie als coach.

Zo maakt **de duur van de begeleiding** (maximum tot 3 jaar) dat men meer op het ritme van de cliënt kan werken. De begeleiding moet niet afgerond worden omdat de begeleidingstijd van de module afloopt of wanneer de pedagogische situatie goed loopt. De gezinscoach krijgt ruimte om te blijven investeren in verschillende domeinen tot het gezin voldoende mogelijkheden en vertrouwen heeft om zelfstandig of mits gerichte hulp te functioneren.

**De intensiviteit** van de begeleiding wordt aangepast aan de noden van de ouders. Gemiddeld gaat de gezinscoach éénmaal per week naar het gezin, maar dit kan bij grotere nood intensiever zijn. Op momenten dat de situatie van de ouders stabiel is, wordt de intensiteit afgebouwd. Verschillende ouders geven aan dat het niet enkel gaat om de huisbezoeken, maar om het gevoel dat de gezinscoach steeds bereikbaar is als ze haar/hem nodig hebben, vaak enkel per SMS of telefoon. Ouders hebben het gevoel dat er iemand naast hen staat als ze het nodig hebben.

Voor de gezinscoaches ligt de intensiteit van de begeleiding eerder bij de regie van de hulpverlening en de contacten met andere

diensten of het ruimer netwerk. Dit generalistisch werken is voor de begeleider een extra investering, maar het is tevens ook de grote meerwaarde van de gezinscoaches.

### Eigen kracht als basis en brugfiguur waar nodig

Literatuur over hulpverlening aan gezinnen met meervoudige problemen wijst op het belang om de regie zoveel mogelijk bij het gezin te leggen. Zo kan het gezin bepalen wanneer en welke hulp nodig is. Dit uitgangspunt zien we ook bij de gezinscoaches. Gezinscoaches sporen cliënten aan zelf zaken op te nemen. Wanneer de coaches situaties te ernstig of moeilijk inschatten, kunnen zij de regie tijdelijk overnemen. Waar nodig nemen zij de opdracht als brugfiguur op. Ze gaan mee naar de diensten waar de cliënten in verloren lopen. Op dat moment staan de gezinscoaches ook echt 'naast' het gezin, maar de bedoeling is altijd dat de regie weer bij de cliënt komt te liggen.

### Een regiefunctie vraagt om intense samenwerking

In vele gezinnen zijn heel wat hulpverleners actief. De gezinscoaches nemen de afstemming van de hulpverlening op zich. Dit betekent niet dat de gezinscoach steeds hulpverleners samenbrengt in een netwerkoverleg. De wijze waarop de hulpverlening wordt gestructureerd hangt af van de wensen van het gezin. In een aantal situaties leidt dit inderdaad tot overlegmomenten waarin de gezinscoach met en het gezin, verschillende hulpverleners samenbrengt. In andere situaties neemt de gezinscoach met of in naam van het gezin contact met verschillende hulpverleners om de werkingen af te stemmen. Soms wordt het overleg georganiseerd door een andere hulpverlener en blijft de gezinscoach als vertrouwenspersoon naast het gezin staan.

### Hoe werken gezinscoaches 03 naar een goede toeleiding tot het kleuteronderwijs?

Hoewel de aansluiting op het onderwijs een hoofddoel is, komt de inzet naar verbinding met het kleuteronderwijs niet als eerste op de voorgrond. Gezinscoaches geven aan dat de focus op de participatie van het kind op school later komt in het begeleidingsproces. Bij de aanvang wordt er eerder onrechtstreeks gewerkt aan de voorwaarden om vlotter te functioneren in het onderwijssysteem: slaapritueel, dagstructuur, verblijf in de kinderopvang enz. In vele gezinnen is het levensritme en de structuur niet aangepast aan de verwachtingen van de school. Indien deze

structuur in het gezin goed zit, zal het dagelijks schoollopen veel gemakkelijker verlopen (Mennes, 2018).

Gezinscoaches leggen nadruk op het belang van het onderwijs en de gevolgen voor de sociale ontwikkeling van het kind. Zij stimuleren ouders om hun kind tijdig in te schrijven in de school, maar ze geven ouders zoveel mogelijk de verantwoordelijkheid om dit zelf te regelen. Gezinscoaches uiten terecht hun zorg voor stigmatisering als zij zich van bij de inschrijving profileren als 'begeleider' van het gezin. Bovendien hangt de betrokkenheid af van de wens van het gezin. Indien er toch een vraag komt van ouders om mee te gaan naar de school, zorgt de gezinscoach voor ondersteuning. Zij treden daarbij vaak op als brugfiguur tussen gezin en school. Soms zijn er vooraf ook contacten met de leerkrachten of de schooldirectie, vooral als er reeds oudere kinderen zijn die schoollopen (Mennes, 2018).

Naast de individuele begeleiding geven gezinscoaches wel aan dat een gezamenlijke visie op deze voorbereiding een meerwaarde zou zijn. Er is op dit moment binnen het team geen systematisch beleid m.b.t. de aansluiting bij het onderwijs.

De vraag om deze aansluiting te verbeteren ligt ruimer dan de nood in de individuele begeleiding. Openheid en zorg vanuit het onderwijs naar deze gezinnen zou moeten aangewakkerd worden. Ook zouden de gezinscoaches kunnen profiteren van de expertise en

HOE VROEGER  
DE INSTAP IN  
HET ONDERWIJS.



HOE VROEGER OOK  
DE OUDERS ER NOG  
WAT VAN KUNNEN  
LEREN.



begeleidingsmogelijkheden van diensten die gespecialiseerd zijn in de aansluiting op het onderwijs. Het huidige samenwerkingsverband zorgt voor kennisdeling tussen diensten binnen opvoedingsondersteuning en gezinsbegeleiding, maar de kennisdeling met diensten verbonden aan het onderwijs zoals CLB, schoolopbouwwerk of specifieke projecten gericht op ondersteuning vanuit de schoolcontext is nog onvoldoende uitgebouwd.

Contact met organisaties die specifieke expertise hebben op vlak van deze aansluiting en eventueel verdere opvolging kunnen opnemen, ontbreekt. We denken hier aan andere projecten zoals 'Instapje'<sup>1</sup>, schoolstart Mechelen<sup>2</sup> en brugfiguren<sup>3</sup> binnen de school. Vooral omdat gezinscoaches aangeven dat de inschrijving zelf niet de moeilijkheid is, maar wel het regelmatig naar school gaan. Zij geven aan dat hun cliënten niet gewend zijn aan het intensieve schoolritme en de zorgen op andere levensdomeinen vaak voorrang krijgen.

Een vlotte overgang naar een verdere ondersteuning of een steunend netwerk dat vanuit de school gestimuleerd wordt, zou voor deze gezinnen een belangrijke opvolging betekenen.

Om een generalistische en langdurige ondersteuning te bieden aan de kwetsbare gezinnen is er nood aan het verruimen van de samenwerkingsverbanden tussen de diensten die jonge gezinnen ondersteunen en het ondersteuningsaanbod vanuit de school. Gerichtte kennisdeling en uitwisseling van expertise kan de stap naar het onderwijs en de ontvangst in het onderwijs van deze kwetsbare kinderen enkel verbeteren. Hier ligt nog een belangrijke uitdaging voor het project Gezinscoaches 03.

#### **Bie MELIS**

Expertisecentrum krachtgericht sociaal werk.  
Karel de Grote Hogeschool  
Brusselstraat 45, 2018 Antwerpen  
bie.melis@kdg.be

#### **NOTEN**

1. Het project Instapje van Kind en Taal vzw richt zich naar kinderen tussen 1,5 tot en met 2,5 jaar. Het gaat om een voorschools programma dat inzet op de verschillende aspecten van opvoeding met het oog op het verbeteren van de onderwijskansen van deze kinderen.
2. Voor informatie rond het project 'schoolstart' verwijzen we naar Anthoni & Vandenbossche in WW, 2017, 3.
3. Voor informatie rond 'brugfiguren' verwijzen we naar het artikel van Samira Wymeersch, Wij slaan de brug! 20 jaar brugfiguren in Gent. *Welwijs*, 2017, 4 (9-13).

#### **BIBLIOGRAFIE**

- De Pourcq, L., Lyssens-Danneboom, V., & Driessens, K. (2017). Maatschappelijk Werk en Kinderopvang. Hand in Hand. In Karel de Grote Hogeschool (Ed.). Kampenhout: Drukkerij Artoos NV.
- Degive, H., & Verschure, T. (2015). *Gezinscoaches 03: Jaarverslag 2015*. Jaarverslag. CAW
- Degive, H., & Van Vooren, F. (2017). *Draaiboek Gezinscoaches 03 stad Antwerpen*. Draaiboek. CAW.
- Mennes, E., (2018). *Een sterke start in het kleuteronderwijs door gezinscoaches 03*. Masterproef Sociaal Werk, Universiteit Antwerpen.
- Raeymaeckers, P. & Van Dam, S. (2017) *Dilemma's en grenzenwerk in interprofessionele teams ter ondersteuning van gezinnen in armoede: Gezinscoaches 03 als case.*, OASeS, Master Sociaal Werk, UAntwerpen.
- Vandenbroeck, M., & Van Lancker, W. (2014). *Een tweesporenbeleid inzake kindarmoede*: Vlaams Armoedesteunpunt.
- Van Yperen T., Van der Steege M., Addink A., Boendermaker L., (2010), Nederlands Jeugdinstituut. Algemeen en specifiek werkzame factoren in de jeugdzorg.
- Vlaanderen, (2015). *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2015-2019*.

# Van een olifant een mug maken...

## Oplossingsgericht denken in onderwijs en welzijn

Chris VAN DAM

*Maak jij regelmatig van 'een mug een olifant'? Besteed je soms teveel aandacht aan problemen? Kan je op een andere manier naar bepaalde situaties kijken? Kan je van 'een olifant opnieuw een mug maken'?*

Een oplossingsgerichte benadering kan gebruikt worden in elke situatie waarin menselijk contact op de voorgrond staat en waarbij iets anders of béter kan. Het belang ervan wordt stilaan overal erkend. Het zou fantastisch zijn als oplossingsgericht werken een nieuw wondermiddel was, maar dat is het helaas niet.

Er zijn zelfs heel wat situaties waarin we oplossingsgericht werken juist niet aanbevelen. We stellen het bijvoorbeeld erg op prijs dat dokters, tandartsen, verpleegkundigen, enzovoort, sterk probleemgericht denken. Als je een medisch probleem hebt, veronderstel je dat de arts op basis van een zo beperkt mogelijk aantal medische onderzoeken de oorzaak kan vaststellen en de nodige medicatie of het gewenste behandelplan kan voorschrijven.

De terminologie van 'oplossingsgericht' en 'probleemgericht' denken is een ongelukkige keuze die in het verleden gemaakt werd. Als je vertrekt vanuit de overtuiging dat iedereen naar een oplossing werkt, is het niet nuttig om mensen erop te wijzen dat ze probleemgericht denken.

### Zien wat er reeds goed gaat...

Is oplossingsgericht denken nu zo anders? Nee en ja; een diplomatiek antwoord waar je weinig mee kan doen? Blijf doen in opvoeding en onderwijs wat je nu al goed doet en wat werkt. Misschien voeg je er na het lezen van dit artikel nog iets aan toe. Voeg je niets toe, dan heeft dat wellicht te maken met het feit dat het momenteel goed genoeg is voor jou.

Bij oplossingsgericht denken hanteren we een andere focus dan bij traditioneel denken. Tijdens mijn trainingen illustreer ik dat regelmatig met het hiernavolgend voorbeeld waarbij ik dan aan de deelnemers vraag wat ze zien:

5 + 5 = 10	6 + 7 = 13
6 + 12 = 18	8 + 8 = 16
7 + 4 = 12	7 + 8 = 15
6 + 5 = 11	12 + 5 = 17
8 + 8 = 16	4 + 4 = 8

Heel wat deelnemers zeggen onmiddellijk dat ze een fout zien. En inderdaad, ze hebben gelijk: een van de oefeningen is fout, al zijn er ook negen die correct opgelost zijn. Bij oplossingsgericht denken zien we daarentegen dat er negen van de tien oefeningen correct

opgelost zijn. We zijn vooral geïnteresseerd in de manier waarop de oefeningen opgelost werden om zo te ontdekken waarom er toch een fout opgetreden is.

### Beide partijen krijgen energie door het voeren van een oplossingsgericht gesprek

Uiteraard ontkennen we daarbij niet dat er een fout gemaakt is en dat betrokkene er nog niet in geslaagd is om alles correct op te lossen. Een oplossingsgerichte begeleider benoemt wel 'de fout' maar is niet probleemfobisch. Door te focussen op de negen correcte oplossingen, creëert hij hoop en maakt hij succes zichtbaar. Het gesprek verloopt waardierend en daardoor vaak positief. Beide partijen krijgen energie door het voeren van een oplossingsgericht gesprek.

Als je ziet wat reeds goed loopt, dan is het mogelijk dat de olifant al meer een mug wordt...

### Zien wat de gewenste situatie is...

#### Uit de praktijk

*Mijn dochter van negen jaar is een lieve meid die duidelijk weet wat ze wil. Ze heeft een eigen mening en zoals men zegt 'een eigen karaktertje'. Haar vriendinnen kan ik op dezelfde manier beschrijven: lieve meiden met een eigen mening. Dit heeft als resultaat dat ze elkaar voortdurend uitdagen in hun vriendschap tot gevolg af en toe ruzie. Hoewel een normaal leerproces voor kinderen, is het toch niet altijd eenvoudig om hiermee om te gaan. Op een dag wil mijn dochter niet naar de jeugdbeweging omdat ze 'ruzie' heeft met haar beste vriendin. De tranen vloeien rijkelijk. Mijn vrouw besluit om contact op te nemen met de mama van haar vriendin en ook daar net hetzelfde scenario. De mama's besluiten om een half uurtje voor de activiteit van de jeugdbeweging af te spreken en dit samen met de kinderen uit te praten.*

*In het begin van het gesprek komen er vooral heel wat tranen en af en toe een beschuldiging naar elkaar, gevolgd door opnieuw heel wat tranen. Mama: 'Meisjes, stop eens even. Jullie zijn vriendinnen en zo geraken we er niet uit. Straks gaan jullie samen naar de jeugdbeweging, wat jullie zo graag doen en daar maken jullie dikwijls veel plezier. Hoe gaan jullie straks opnieuw vriendinnen zijn?'*

De meisjes kijken al even naar elkaar en lachen ietwat onwennig.

Mama: 'Straks in de jeugdbeweging zijn jullie opnieuw vriendinnen. Wat doen jullie dan?'

De meisjes beginnen te vertellen wat ze zullen doen wanneer ze in de jeugdbeweging zijn. 'Ja, dan spelen we opnieuw met elkaar. En we maken geen ruzie meer...'

Mama: 'Mooi, en wat gaan jullie dan juist doen?'

Dochter: 'Dan gaan we samen naar onze vriendinnen... Ja, Ymke zal daar ook zijn, dat is leuk. Jij speelt daar ook graag mee hé!'

Het verhaal gaat een tijdje verder op deze manier.

Mama: 'Ik ben al benieuwd om straks jullie verhalen te horen. Om te horen wat jullie leuk gevonden hebben en hoe jullie opnieuw als vriendinnen samen gespeeld hebben. Willen jullie dit mij straks vertellen?'

In plaats van in te zoomen op het conflict of de probleemsituatie wordt er vooral ingezoomd op de gewenste situatie. In het bovenstaande voorbeeld zou het ons niet verder helpen om uit te pluizen hoe het conflict in elkaar zit. De kans is zelfs groot dat de kinderen er niet meer voldoende van weten om het volledige verhaal te beschrijven. Een oplossingsgerichte begeleider is vooral benieuwd naar de gewenste situatie. Hoe ziet die situatie eruit? Wat doet men dan? Wie helpt of steunt jou om dat te realiseren?

De begeleider gebruikt zoveel mogelijk positief taalgebruik en vermijdt bij voorkeur negaties of negatieve doelstellingen. Hij zegt bijvoorbeeld 'opnieuw leuk met elkaar samenspielen' i.p.v. 'geen ruzie meer maken'. Onze hersenen slaan vooral woordbeelden op in plaats van volledige zinnen. Gebruik dus zoveel mogelijk een positieve formulering waarin die woorden al zitten die best onthouden worden.

Aangezien de kinderen in het voorbeeld nog jong zijn, geeft de mama een eerste aanzet tot het beschrijven van de gewenste situatie 'Straks in de jeugdbeweging zijn jullie opnieuw vriendinnen.' Daarna vraagt de mama om dat te concretiseren door te vragen 'Wat doen jullie dan?'. In hun antwoord beschrijven de kinderen concreet 'hun gewenste situatie'.

## Oplossingsgericht denken gaat eerder over het zoeken en bespreken van de gewenste situatie

Oplossingsgericht denken gaat eerder over het zoeken en bespreken van de gewenste situatie, dit is de situatie zoals ze opgelost of goed genoeg is voor het kind. Praten over de situatie alsof die opgelost is, is nuttiger omdat je hierdoor uit 'de discussie over oorzaken of oplossingen' gaat en gewoon focust op de gewenste situatie.

Als oplossingsgerichte begeleider weet je niet precies wat de gewenste situatie van het kind of de jongere is en daarom vraag je ernaar. Focussen op de gewenste situatie is spreken over verandering en een oplossing. Wanneer we de gewenste situatie bevragen, nodigen we onze gesprekspartner uit om die gedetailleerd en zo levendig mogelijk te beschrijven.

Enkele vragen die nuttig kunnen zijn:

- Stel dat het probleem opgelost is, wat gaat er dan beter? En wat nog?
- Hoe is het goed genoeg voor jou?

- Wat is voor jou al een verbetering?
- Wat wil je in de plaats van het probleem?

... en we concretiseren dit verder:

- Wat doe jij dan precies?
- En wat nog?
- Hoe ga je dat doen?
- Wanneer ga je dat doen?
- Wie zal dat merken?
- Stel dat ik je bezig zie, wat zie ik jou dan doen?

Van een mug een olifant maken...

al wat aandacht krijgt groeit.

Praten over de gewenste situatie heeft als gevolg dat de oplossing helderder wordt en er hoop wordt gecreëerd.

## Zien wat de sterktes en resources zijn....

We laten kinderen ontdekken dat ze al stappen zetten en resources hebben. Resources zijn hulpbronnen, krachten en sterktes.

Enkele vragen die nuttig kunnen zijn:

- -Hoe krijg jij dat voor elkaar?
- -Over welke kwaliteiten beschik je om hiermee om te gaan?
- -Hoe wist je dat je dat moest doen?

of in een moeilijker situatie:

- Hoe hou jij dat vol?
- Hoe leg je het aan boord om dat allemaal vol te houden?
- Knap van jou dat je dit blijft doen onder deze omstandigheden. Hoe doe je dat?
- Wat helpt jou momenteel om het vol te houden?

Daarnaast nodigen we hen uit om nog meer kleine stappen te zetten in de richting van de gewenste situatie, zodat ze succeservaringen opdoen. Kleine stappen kunnen een sneeuwbal effect veroorzaken, waardoor mensen plots grote successen bereiken. Soms gaat het bij oplossingsgericht werken eventjes traag, om daarna in een stroomversnelling terecht te komen.

Bij oplossingsgericht werken geven we vaak procescomplimenten. Dat zijn complimenten die iets zeggen over de actie die ondernomen werd. Persoonscomplimenten geven we bij voorkeur niet, omdat die op lange termijn tot faalangst kunnen leiden. Voor meer info over het verschil tussen persoons- en procescomplimenten verwijst ik door naar het werk van Carol Dweck.

## Zien waarvoor het probleem helpt...

### Uit de praktijk

Om 16u word ik aangesproken door de juf van het vierde leerjaar: 'Wij zijn bezorgd over je dochter op sociaal gebied.'

Ik weet dat er heel wat problemen zijn tussen de meisjes in de klas, maar ben toch wat verwonderd.

De juf gaat verder: 'Regelmatig zondert jouw dochter zich af van de andere kinderen. Er is een klein conflict tussen de meisjes of ze ergert zich aan iets en dan gaat ze alleen op een bank zitten.'

Ik luister nog een tijdje naar de voorbeelden die de juf nog geeft en ga bezorgd naar huis.

Wanneer ik dit aan mijn partner vertel, spreekt ze mijn dochter aan: 'Ik

heb gehoord van papa dat hij een korte babbel met de juf had. De juf heeft verteld dat je regelmatig alleen op een bank gaat zitten tijdens de speeltijd wanneer het een beetje moeilijk gaat. Kan je eens vertellen hoe jou dit helpt?'

Mijn dochter antwoordt hierop: 'Dan heb ik geen last meer van hen. Ik hoor ze dan niet meer.'

'Dit helpt jou al om hiermee om te gaan. En hoe doe je het daarna in de klas, wanneer je opnieuw met iedereen moet samenwerken.': vraagt mijn partner aan haar.

'Ja, dan doe ik gewoon mee hé. Het is dan al voorbij en ik heb er geen last meer van.'

Dit voorbeeld illustreert goed dat het vastgestelde 'probleem' soms helpt om met een situatie om te gaan. Vaak is het niet de meest gewenste oplossing, maar is het wel al een deel van de oplossing. Het probleem levert met andere woorden een winst of voordeel op of beschermt tegen een groter probleem.

Door te luisteren naar de winst van wat aanvankelijk een probleem leek te zijn, erken je het feit dat het kind al iets doet om met de situatie om te gaan. Als je het probleem verder problematiseert, kom je samen met het kind in een neerwaartse spiraal terecht. Beide manieren van kijken vertrekken nochtans vanuit dezelfde positieve intentie van de leerkracht of opvoeder; beiden willen ze verandering in de situatie.

Als je ziet waarvoor het probleem helpt, dan wordt de olifant al heel wat kleiner.

## Zien dat niet alles oplosbaar is...

Het zou mooi zijn als alles oplosbaar was. Helaas is dat nu eenmaal niet zo. Daarom is het nuttig om een onderscheid te maken tussen wat oplosbaar is en wat niet. Wat oplosbaar is, noemen we in het oplossingsgericht denken 'problemen'. Wat niet oplosbaar is of niet oplosbaar op relatief korte termijn noemen we 'beperkingen'.



© Maria Moreno

## Uit de praktijk

Wegens verbouwingswerken is Yilmaz, een vakleerkracht elektriciteit, met zijn klas moeten verhuizen naar de kelder. Yilmaz was hiermee niet tevreden, omdat hij in deze ruimte weinig plaats en geen daglicht heeft. De leerlingen met wie hij werkt hebben gedrags- en emotionele problemen (volgens het onderwijstype drie), wat maakt dat Yilmaz ook bezorgd is over zijn veiligheid en die van de andere leerlingen.

Tijdens de teamcoaching deelt Yilmaz mee dat hij het echt niet meer ziet zitten. Maandag komt er een nieuwe leerling bij in zijn klas. Van de directie moet hij de extra leerling aanvaarden, hoewel hij geen plaats meer heeft in zijn leslokaal en zijn klas al uit het maximum aantal leerlingen bestaat, zoals afgesproken was bij het begin van het schooljaar.

In dit voorbeeld zijn er heel wat beperkingen:

- beperkte klasruimte;
- verplichting van de directie;
- leerlingen met gedrags- en/of emotionele problemen.

Dit brengt heel wat problemen met zich mee:

- gevoel van onveiligheid;
- onmogelijkheid om op dezelfde didactische manier les te geven;
- een taakbelasting die veel zwaarder is dan gebruikelijk.

Tijdens de teamcoaching vonden we een oplossing voor heel wat problemen. De verantwoordelijke van het vakoverleg heeft de beperkingen opnieuw aangekaart bij de directie.

Bij oplossingsgericht denken is het belangrijk om rekening te houden met de feitelijkheden, die vaak beperkingen meebrengen.

## Uit de praktijk

Mijn dochter heeft geregeld buikpijn en voelt zich dikwijls niet zo goed op school.

Het feit dat ze buikpijn heeft kan een medische oorzaak hebben. Hiervoor zijn een aantal medische onderzoeken nodig die zoeken naar de oorzaak van het probleem. Indien er een medisch probleem is, is dit een beperking waarmee we rekening dienen te houden.

Autisme, dyslexie, dyspraxie,... kan je allemaal onder de noemer 'beperkingen' plaatsen, wat betekent dat je daar rekening moet mee houden. Je kan het kind of de ouder dan begeleiden zodat hij of zij de beperking aanvaardt of beter, ermee leert omgaan (want hoe aanvaard je nu eenmaal een beperking?). Als je als begeleider de beperkingen niet erkent, is dat in elk geval respectloos tegenover het kind of de ouder.

## Uit de praktijk

'Dispraxie, ja dat kan wel zijn. Bij mij doet hij zoals iedereen. Hij moet maar wat meer oefenen en zijn best doen, dan lukt het wel.'

We kunnen concluderen dat we zowel bij probleemgericht als bij oplossingsgericht denken over problemen spreken. Bij oplossingsgericht denken spreken we vooral over de variaties in problemen met het doel om kleine uitzonderingen en successen zichtbaar te

maken. Daardoor brengen we differentiatie aan in het probleem, wat hoop geeft.

## Tot slot...

Kinderen zijn vaak veerkrachtiger dan we denken. Kinderen weten vaak ook wat hun problemen en tekortkomingen zijn. Achter heel wat gedrag van kinderen schuilt een positieve intentie.

Soms hebben kinderen inderdaad extra aandacht of hulp nodig en is het oplossingsgericht denken een krachtig middel om hen vlug opnieuw op de rails te krijgen. Daarna kunnen ze vaak verder.

Kinderen en jongeren hebben zelf al heel wat oplossingen in hun arsenaal. Ze zijn zich daarvan niet altijd bewust.

## Uit de praktijk

*Tijdens de kerstvakantie verloopt alles wat minder gestructureerd dan tijdens het schooljaar. De kinderen gaan niet steeds op hetzelfde tijdstip slapen, de maaltijden zijn vaak uitgebreider en op een later tijdstip,...*

*Omdat het einde van de vakantie nabij komt, vinden wij het belangrijk dat onze jongste dochter opnieuw op hetzelfde tijdstip gaat slapen. We vermoeden dat dit niet zo vlot zal verlopen en overleggen hoe we dit gaan aanpakken.*

*Mijn andere dochter, die enkele jaren ouder is, hoort dit en zegt: 'Ja, we maken dan een beloningssysteem en...'*

*Ik denk: 'Nee, dit gaan we niet doen. Al dit werk en we weten nog niet eens of dit een probleem is.' Daarna roep ik mijn jongste dochter bij mij en zeg tegen haar: 'De vakantie is bijna gedaan en het is belangrijk dat je opnieuw op tijd gaat slapen. Wij willen als ouder dat je goed uitgerust bent zodat je goed in de klas kan luisteren naar de juf. Heb je een idee hoe we het kunnen aanpakken om jou op tijd in bed te stoppen.'*

*Mijn dochter antwoordt: 'Dan ga ik op tijd slapen en komen jullie mij allebei een nachtzoen geven.'*

*Ik antwoord: 'Dit is inderdaad een goed idee. Je weet dat we niet allebei naar boven gaan. Hoe lossen we dit op?'*

*Zij antwoordt: 'Dan gaat er één iemand mee naar boven en de ander geeft mij beneden een zoen.'*

Begeleiders nemen te vlug de rol op van 'de vriendelijke aap'. Ik illustreer dit met het volgende verhaal dat vrij vertaald is vanuit het boek 'Cross-Cultural Connections: Stepping Out and Fitting In Around the World' van Duane Elmer.

*Dit verhaal gaat over een aap en een vis. Door een zware storm is de aap op een eiland gestrand. Op een veilige, beschermde plaats wacht hij het luwen van de storm af. Terwijl hij daar zo zit, ziet hij een vis die tegen de stroom in aan het zwemmen is. Voor de aap is*

*het overduidelijk dat de vis in nood is en hulp nodig heeft. Vriendelijk als de aap is, besluit hij om de vis te helpen. Ter hoogte van de plek waar de vis aan het zwemmen is, bungelt een tak over het water. Hoewel het niet ongevaarlijk voor hem is, besluit de aap om op de tak te klimmen. Als hij aan het einde van tak is, steekt hij zijn hand uit en kan hij de vis ternauwernood uit het kolkende water redden. De aap gaat, met de vis in zijn hand, terug naar zijn schuilplaats. Hij legt de vis voorzichtig op de droge grond. De vis slaat nog enkele keren wild om zich heen om zich daarna vredig neer te leggen. De aap is blij en tevreden. Hij heeft opnieuw een dier van de ondergang gered!*

Het schrijven van een artikel ervaar ik altijd als een uitdaging omdat ik enorm moet selecteren. Hou er rekening mee dat je in dit artikel slechts kon proeven van het oplossingsgericht denkkader. Er is nog zoveel over te vertellen.... en nog belangrijker is het oefenen. Oefenen en nog eens oefenen, om het daadwerkelijk in de vingers te krijgen. En ook dan nog bestaat de mogelijkheid dat je probleemgericht blijft denken, zeker als je persoonlijk geraakt wordt door de situatie.

## Chris VAN DAM

Praktijklector 'Hogent' (Faculteit Mens en Welzijn), Stafid 'Korzybski Instituut', Stafid 'Oplossingsgericht Centrum vzw',  
Zaakvoerder 'Coachen naar verandering'  
Wingenestraat 7, 9880 Aalter  
chris@oplossingsgerichtcentrum.be

## BIBLIOGRAFIE

- Cauffman, L. & van Dijk, D. J., Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs, Amsterdam, Boom Lemma Uitgevers, 2011.
- Dweck, C., Mindset, Amsterdam, Uitgeverij SWP, 2018
- Isebaert, L., Praktijkboek oplossingsgerichte cognitieve therapie, Utrecht, De Tijdstroom, 2007.
- Le Fevere de Ten Hove, M., Korte therapie, Handleiding bij het 'Brugs model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2007.
- Le Fevere de Ten Hove, M., Survivaalpakket voor leerkrachten, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2007.
- Van Dam, C., Coachen naar verandering, Antwerpen/Cambridge, Intersentia, 2015.
- Van Dam, C., Intervisie... een weg naar verandering, Antwerpen/Cambridge, Intersentia, 2016.
- Van Dam, C., De oplossingsgerichte coach, Antwerpen/Cambridge, Intersentia, 2017.
- van Dijk, D.J., De taal van oplossingen: een empirisch begrippenkader voor oplossingsgerichte interactie (dissertatie), Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 2013.

# Over de opwarming van het schoolklimaat

Dieter BURSENS

*Als leerlingen een sterke sociale binding hebben met de school, dan is de kans een stuk kleiner dat zij op termijn probleemgedrag vertonen. In het vorige nummer van Welwijs kon je lezen hoe de schoolaanpak die sociale bindingen van leerlingen kan versterken, of net verzwakken (Bursens, 2018). Sancties werken de kans op zwakkere sociale bindingen sterk in de hand. Maar een positief schoolklimaat, met een schoolteam dat dezelfde visie deelt en met leerkrachten die sterk ondersteunend werken ten aanzien van hun leerlingen, gaat het verzwakken van sociale bindingen bij leerlingen tegen.*

De meest opvallende vaststelling uit dat onderzoek is misschien wel dat het schoolklimaat een grotere rol zou spelen in het voorkomen van probleemgedrag dan de vele specifieke preventieprojecten of programma's allerhande. Dat opent een interessante piste.

In plaats van op zoek te gaan naar die wonderbaarlijke preventieprogramma's of projecten die ons helpen om tal van problematieken in de school aan te pakken, kunnen we mogelijk al heel wat problemen vermijden door te werken aan een beter schoolklimaat. Geen programma's die op ons af komen van buitenaf, maar simpelweg verbeteringen aanbrengen aan onze dagdagelijkse werking. Werken aan de opwarming van het klimaat dus. Het schoolklimaat welteverstaan.

Maar wat moeten we precies verstaan onder het schoolklimaat? En op welke vlakken mogen we inderdaad een invloed verwachten van een positief schoolklimaat? We nemen een duik in de literatuur omtrent dit thema en we gaan eens kijken naar enkele van de vele onderzoeken die nagaan wat de invloed kan zijn van het schoolklimaat op het schoolse gebeuren.

## Wat is het schoolklimaat eigenlijk?

Het schoolklimaat vormt reeds vanaf de jaren 1960 voorwerp van een groeiende hoeveelheid onderzoek. Maar wat men in deze onderzoeken onder 'schoolklimaat' verstaat is vaak niet duidelijk. De term wordt niet of vaag gedefinieerd, en wordt regelmatig verruild voor gelijkaardige termen zoals schoolcultuur, school ethos, atmosfeer of schoolkarakter. De uitklaring van wat we onder schoolklimaat mogen verstaan, gebeurt uiteindelijk pas veel later (Prosser, 1999). Het gebrek aan conceptuele klaarheid heeft natuurlijk als gevolg dat het onderzoek ter zake zeer verschillende elementen van het schoolse gebeuren als voorwerp van onderzoek selecteert. We zien vaak zeer brede of vage omschrijvingen opduiken, zoals bij Fox et al. (1979, geciteerd in Welsh, 2000): "School climate includes factors such as communication patterns, norms about what is appropriate behavior and how things should be done, role relationships and role perception, patterns of influence and accommodation, and rewards and sanctions". Of zoals Hoy (1990, geciteerd in Van Houtte, 2005) het beschrijft: "School climate is the relatively enduring quality of the school environment that is experienced by participants, affects

their behavior, and is based on their collective perceptions of behavior in schools". Heel veel houvast heb je nog niet aan dit soort beschrijvingen, maar het geeft wel al een idee dat het schoolklimaat behoorlijk diverse elementen omvat.

Een belangrijke aanzet om de gebruikte terminologie scherper af te bakenen wordt gevonden binnen een andere discipline. Tagiuri (1968) is een onderzoeker die zich bezighoudt met onderzoek naar het klimaat in organisaties. En daar onderscheidt hij vier aspecten van dat klimaat:

- (1) Het sociaal systeem. Dat is de organisatorische structuur, de procedures en de sociale relaties tussen de leden.
- (2) De cultuur. Dat zijn de normen, waarden, overtuigingen en attitudes die gedeeld worden door de leden van de organisatie.
- (3) De ecologische omgeving. Daarmee bedoelt hij de inrichting van de publieke ruimte, de uitrusting en het toezicht.
- (4) Het sociaal milieu. Daarmee verwijst hij naar de socio-economische of andere achtergrondkenmerken van de leden.

In het werk van Van Houtte (2005) vinden we een vertaling hiervan naar de schoolse context. Het schoolklimaat bestaat dan uit (1) de schoolcultuur, (2) de interpersoonlijke relaties binnen de school, (3) de fysieke omgeving en (4) kenmerken van de deelnemende leden of groepen binnen de school. Daarbij merkt Van Houtte wel op dat de schoolcultuur, datgene wat de leden van de school veronderstellen, geloven, denken, niet één en ondeelbaar is binnen een school. Binnen éénzelfde school kunnen verschillende culturen naast elkaar bestaan. Al sinds de jaren 1990 heeft men de holistische idee van één school één cultuur laten varen en wordt meer aandacht besteed aan de manier waarop meerdere subculturen binnen een school interageren. Op zijn minst moeten twee groepen onderscheiden worden als men het over schoolcultuur heeft: de leerlingen en het schoolpersoneel. Zij representeren twee te onderscheiden culturen die soms zeer sterk verschillen en erg zelden te verenigen zijn als één, breed gedragen schoolcultuur (Van Houtte, 2005).

## Schoolklimaat en academisch succes

In de beginjaren van het onderzoek over schoolklimaat, in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw, ligt de focus voornamelijk op het verband tussen schoolklimaat en academische effectiviteit. En dat blijft tot vandaag nog heel wat onderzoeksinteresse wegdragen. Zo is er

bijvoorbeeld de steeds weerkerende vraag of een school enkel goede academische resultaten boekt, als men binnen de school daar ook echt een prioriteit van maakt. Dat is althans wat Gazieli (1997) concludeerde uit zijn onderzoek. Volgens dat onderzoek zijn de meest bepalende factoren voor academisch succes de mate waarin men in de school belang hecht aan goede resultaten, maar ook de mate waarin de school zich voortdurend wil verbeteren, de mate van samenwerking en ondersteuning tussen leerkrachten en de mate waarin de regels door leerkrachten strikt worden opgevolgd. Een onderzoek in Estland maakte daar echter een belangrijke kanttekening bij. Hier vond men dat de beste academische resultaten worden geboekt wanneer het schoolklimaat naast het stimuleren van inzet voor academische resultaten ook aandacht heeft voor het welbevinden van leerlingen. In scholen waar men enkel focust op het nastreven van academische resultaten, zonder aandacht voor het welbevinden, behalen leerlingen net zwakkere resultaten (Ruus et al., 2007). In een onderzoek in België worden dan weer betere academische resultaten gevonden bij leerlingen in scholen waar leerkrachten samenwerken en discussiëren over lesmethodes en leerlingbegeleiding (Opdenakker & Van Damme, 2000).

### Schoolklimaat en het welbevinden van leerlingen

In dit laatste onderzoek is er trouwens niet alleen aandacht voor de impact van het schoolklimaat op academische resultaten, maar wordt ook gekeken naar de impact op het welbevinden van leerlingen. Zij stellen vast dat dezelfde aspecten van het schoolklimaat (samenwerken en discussiëren over lesmethodes en leerlingbegeleiding) een positieve impact hebben op het welbevinden van leerlingen, maar de impact is relatief klein in vergelijking met de impact op academisch succes. En in scholen met een traditionele lesstijl met sterke focus op discipline en kennisvergaring vindt men een positieve impact op het welbevinden bij de sterke en gemotiveerde leerlingen, maar een negatieve impact op het welbevinden bij de zwakkere en ongemotiveerde leerlingen (Opdenakker & Van Damme, 2000).

### Schoolklimaat en probleemgedrag op school

Ook de relatie tussen schoolklimaat en delinquentie krijgt de nodige aandacht in wetenschappelijk onderzoek. Een voorloper op dit vlak was het onderzoek van Rutter et al. (1979) in 12 middelbare scholen in Londen. In dit onderzoek onderzocht men in welke mate schoolkenmerken samenhangen met academisch succes, maar ook met spijbelen, goed gedrag op school en delinquentie (buiten de school). Geen enkele van deze zaken vertonen een samenhang met fysieke of administratieve kenmerken van de school zoals het aantal leerlingen in de school, de klasgrootte, de samenstelling naar geslacht, de ouderdom van de gebouwen of de grootte van de voorziene ruimte. Wel worden verbanden aangetoond wanneer kenmerken van de schoolpraktijk aan bod komen. Wat het goed gedrag van leerlingen betreft, vindt men betere resultaten in scholen die meer nadruk leggen op academische prestaties, waar leerkrachten meer tijd besteden aan het lesthema en minder vaak disciplinaire interventies doen in de klas. Ook als het schoolpersoneel op een éénduidige manier de afgesproken disciplinaire aanpak toepast, wordt delinquent gedrag tegengegaan en komt dat positief gedrag in de klas ten goede. En ook het werken met beloningen en het geven van lof

hangt samen met betere resultaten op alle betrokken variabelen.

Na dit eerste onderzoek uit 1979 volgen nog tal van onderzoeken die de link tussen schoolklimaat en probleemgedrag verder willen uitklaren. Een zeer uitgebreide studie in de Verenigde Staten is van de hand van Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson (2005). Zij onderzochten data met betrekking tot maar liefst 254 scholen uit *The National Study of Delinquency Prevention in Schools*. In deze studie werd aan de hand van vragenlijsten gepeild naar delinquent gedrag en naar slachtofferschap bij leerlingen. Zij stellen minder delinquentie en minder slachtofferschap bij leerlingen vast in scholen waar de leerlingen de regels als meer helder en rechtvaardig percipiëren. En minder slachtofferschap bij leerkrachten werd vastgesteld in scholen waar leerkrachten een positief psychosociaal klimaat ervaren. Men spreekt in dit onderzoek van een positief psychosociaal klimaat (1) als de doelstellingen van de school duidelijk geëxpliciteerd en consistent zijn, (2) als men een gevoel van gemeenschappelijkheid ervaart, waarbij men op de hulp van anderen kan rekenen om problemen op te lossen, (3) als er aandacht is voor planning en uitwerken van taken om problemen aan te pakken, en (4) als leerkrachten de leiderscapaciteiten van de directie als kwaliteitsvol ervaren.

Een gelijkaardig onderzoek in 11 *middle schools* in Philadelphia geeft trouwens erg vergelijkbare resultaten (Welsh et al., 1996). In dit onderzoek beschouwt men het schoolklimaat als de perceptie van scholieren inzake de veiligheid op school, de helderheid van de regels, de rechtvaardigheid van de regels, het respect voor leerlingen, de invloed van de leerlingen op het schoolbeleid, en de mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat de school acties plant en implementeert ter verbetering van de school. In dit onderzoek werden ook factoren op leerlingniveau betrokken (kenmerken eigen aan de leerling), maar het schoolklimaat blijkt de sterkste impact te hebben. Men stelt vast dat twee dimensies van het schoolklimaat samengaan met minder delinquent en storend gedrag, met name wanneer de leerlingen de regels als rechtvaardig ervaren en als zij respect ervaren van hun leerkrachten. Twee andere aspecten van het schoolklimaat, de helderheid van de regels en de mate waarin leerlingen invloed hebben op het schoolbeleid, hebben niet zozeer een invloed op de hoeveelheid delinquentie of storend gedrag, maar ze beïnvloeden wel op positieve wijze de onveiligheidsgevoelens van leerlingen. De factoren op leerlingniveau die toch een rol blijven spelen zijn opnieuw factoren die we kennen uit de theorie van sociale bindingen. Storend en delinquent gedrag komt op school minder voor bij leerlingen die belang hechten aan het zich inzetten voor school, die geloven in het belang van de schoolregels, die sterke vriendschapsrelaties hebben met *peers* en die vaker deelnemen aan schoolactiviteiten.

Een interessante verfijning over de relatie tussen heldere regels en rechtvaardigheidsgevoelens op school vinden we in een onderzoek van Way (2011). Die analyseerde een sample van 10992 studenten uit 1132 scholen uit de *National Education Longitudinal Study* van 1988 en vindt opnieuw een verband tussen factoren gelinkt aan het schoolklimaat en probleemgedrag. Minder probleemgedrag wordt gerapporteerd als studenten de autoriteit van de school als legitiem en de leerkracht-leerlingrelatie als positief ervaren. In scholen die méér regels installeren en ze strikter toepassen wordt méér probleemgedrag gerapporteerd. En daar waar strengere straffen

worden toegepast ondervindt men dat dit bij bepaalde jongeren bewust ongehoorzaamheid uitlokt. Ook in het onderzoek dat we in het vorige Welwijsnummer bespraken, kwam het belang van het rechtvaardigheidsgevoel bij leerlingen zeer sterk naar voren. Als leerlingen vinden dat de aanpak van de school rechtvaardig is (iedereen wordt gelijk behandeld, en de straffen zijn niet té streng of overdreven), dan is de kans op verzwakte sociale bindingen een stuk kleiner (Burssens, 2018).

## De leerkracht-leerlingrelatie, een cruciaal puzzelstukje van het schoolklimaat

Eerder schreven we dat de term schoolklimaat een divers aantal aspecten dekt, waaronder ook de interpersoonlijke relaties op school. Een heel specifieke interpersoonlijke relatie betreft uiteraard de leerkracht-leerlingrelatie. Het belang van dit puzzelstukje binnen het hele schoolklimaatverhaal kan moeilijk overschat worden. Ook op dit thema is heel wat onderzoek terug te vinden. En heel vaak gaat het dan over het type opvoedingsstijl dat wordt toegepast.

In de pedagogische wetenschappen onderscheidt men verschillende opvoedingsstijlen op basis van de dimensies (1) warmte en steun en (2) controle en sturing (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994). Wanneer men op beide dimensies laag scoort spreekt men van een 'verwaarlozende' opvoedingsstijl. Wie enkel elementen van controle toepast noemt men 'autoritair'. Daartegenover staat de opvoedingsstijl die louter elementen van warmte en steun voorziet en als 'permissief' gekend staat. En uiteindelijk is er de 'autoritatieve' opvoedingsstijl die zich kenmerkt door een evenwichtig aanbod van elementen van steun en van controle. Het is deze laatste die in empirisch onderzoek steeds weer als meest effectieve stijl wordt aangeduid (Steinberg et al., 1994). Ook bij scholen kan men nagaan in welke mate zij naar één of andere opvoedingsstijl neigen. In Nederland onderzocht men in 13 middelbare scholen welke stijl meest wordt toegepast. Controle wordt in praktijk gebracht door regels bekend te maken, te handhaven en door het voorzien van toezicht of allerlei controlemechanismen. Steun betekent in de praktijk bijvoorbeeld dat men zich inzet voor een aangename sfeer op school, leerlingparticipatie, mogelijkheden tot zelfexpressie voor leerlingen, begeleiding en hulp aan leerlingen. Het onderzoek vond dat negen (van in totaal dertien) scholen een autoritatieve aanpak toepassen, naast drie scholen die als autoritair konden genoemd worden en één permissieve school (Smeenk, Slotboom, & Weerman, 2007). In een onderzoek bij maar liefst 290 middelbare scholen in de staat Virginia (VS) vond men dat in scholen waar de aanpak als autoritatief gekenmerkt wordt (consistente opvolging van de schoolregels, naast de aanwezigheid van 'zorgend' schoolpersoneel) significant minder slachtofferschap onder leerlingen en minder pestgedrag wordt gerapporteerd (Gregory et al., 2010). En in het eerder genoemde onderzoek naar de impact van de schoolpraktijk op de sociale bindingen van leerlingen werd vastgesteld dat leerkrachten in verschillende mate inzetten op de dimensie warmte en steun. Bij velen blijft het bij het tonen van interesse voor wat leerlingen bijvoorbeeld het afgelopen weekend deden. Anderen gaan participeren aan middagactiviteiten om leerlingen op een andere manier te leren kennen, en omgekeerd om de leerlingen toe te laten de leerkracht op een andere manier te leren kennen. En nog andere leerkrachten gaan nog een stap verder door regelmatig extra tijd te maken voor een gesprek na de les met leerlingen die

het moeilijk hebben, door heel veel aandacht te hebben voor ondersteunende communicatie en uitingen van warmte en liefde voor de leerlingen. De scholen waar leerkrachten het vaakst kozen voor deze meest vergaande aandacht voor de warmte- en steundimensie bleken ook het best te scoren met betrekking tot het behouden van sterke sociale bindingen bij de leerlingen (Burssens, 2017).

## Kortom

Er bestaan heel wat mooie en relevante preventieprogramma's, methodieken en boeiende *tools* om probleemgedrag op school en daarbuiten tegen te gaan. Maar er is ook ongelofelijk veel te bereiken door goed na te denken over onze doodgewone, dagdagelijkse activiteiten op school. Als we er in slagen het schoolklimaat op te warmen, dan zullen we daar met velen de vruchten van dragen: de leerlingen in de eerste plaats, maar zeker ook de leerkrachten, het schoolpersoneel, en iedereen die van ver of dichtbij deel uitmaakt van de schoolgemeenschap.

**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 preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen* (Doctoraatsproefschrift). Leuven: KU Leuven.
- Burssens, D. (2018). Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen. Welke aspecten van de schoolpraktijk spelen een rol? *Welwijs*, 29, (2), 10-14.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Research*, 90, (5), 310-318.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D. C., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, (4), 412-444.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, (2), 483-496.
- Opendakker, M.-C., & Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (2), 165-196.
- Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp. 1-14). London: Paul Chapman Publishing.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., & Veisson, A. (2007). Students' well being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35, (7), 919-936.
- Smeenk, W., Slotboom, A.-M., & Weerman, F. (2007). Overeenkomsten en verschillen tussen scholen in de omgang met probleemgedrag van leerlingen. In F. Weerman, W. Smeenk, & P. Harland (Eds.), *Probleemgedrag van leerlingen tijdens de middelbare schoolperiode. Individuele ontwikkeling, leerlingnetwerken en reacties vanuit school* (pp. 159-179). Amsterdam: Aksant.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Tagiuri, R. (1968). The Concept of Organizational Climate. In R. Tagiuri & G. Litwin (Eds.), *Organizational Climate. Explorations of a Concept* (pp. 11-32). Boston: Harvard University.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, (1), 71-89.
- Way, S. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 346-375.
- Welsh, W. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy*, (567), 88-107.

# Schooluitval tegengaan: binding als buffer tegen spijbelgedrag

Sarah NEYTS

*Wist je dat elk schooljaar meer dan 7.000 jongeren de schoolbanken verlaten zonder diploma secundair onderwijs of een gelijkwaardige kwalificatie? Dat is 10% van alle Vlaamse jongeren die niet meer leerplichtig zijn en stoppen met school. Zij komen in een zeer kwetsbare positie op de arbeidsmarkt. Daarom staat vroegtijdig schoolverlaten hoog op de Europese en Vlaamse beleidsagenda. Vlaanderen zet met de conceptnota 'Samen tegen Schooluitval' de bakens om de gekwalificeerde uitstroom te verhogen.*

*Daarbij tonen verschillende Vlaamse onderzoeken<sup>1</sup> aan dat het proces van verlies aan binding, vaak geuit via spijbelgedrag, voorkomen kan worden door in te zetten op een positief en verbindend schoolklimaat. Het boek "Schooluitval tegengaan: Binding als buffer tegen spijbelgedrag"<sup>2</sup> dient dan ook als inspiratie voor scholen om hun klimaat meer verbindend te maken.*

## Vroegtijdig schoolverlaten op de beleidsagenda

Alleen al in Vlaanderen verlaten ieder schooljaar meer dan 7.000 jongeren het secundair onderwijs op het moment dat zij niet langer leerplichtig zijn en dat zonder kwalificatie op het onderwijskwalificatiecriterium<sup>3</sup>. Die jongeren worden vroegtijdige schoolverlaters genoemd.

Voor Vlaanderen is het belangrijk om het aantal vroegtijdige schoolverlaters zo laag mogelijk te houden, want uit onderzoek blijkt dat deze jongeren een grotere kans hebben op (jeugd)werkloosheid, gezondheidsklachten, sociale uitsluiting, betrokkenheid in criminele feiten en dat dit alles maatschappelijke kosten met zich meebrengt, zoals werkloosheidsuitkeringen en kosten van publieke diensten.

Vroegtijdig schoolverlaten staat in Vlaanderen dan ook hoog op de beleidsagenda. In de Europese 2020-strategie<sup>4</sup> is het terugdringen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters één van de vijf Europese kerndoelstellingen. Daarmee streeft de Europese Commissie naar minder dan 10%<sup>5</sup> vroegtijdige schoolverlaters per lidstaat tegen 2020. Hoewel de trend in Vlaanderen niet geruuststellend is (zie verder), hebben we dit doel al langer gehaald en wordt bij ons gestreefd naar een halvering ten opzichte van de nulmeting in 2007-2008. Deze doelstelling is opgenomen binnen Pact2020<sup>6</sup>, dat de reductie tot 4,3% vooropstelt tegen 2020.

Sinds 2006 wordt vanuit de Vlaamse Regering sterk ingezet op spijbelen omdat het een signaal is dat een leerling binding met de school verliest, wat kan leiden tot vroegtijdig schoolverlaten. Het actieplan 'Een sluitende aanpak van spijbelen en schoolverzuim' omvatte twaalf acties met hoofdfocus op bewustmaking van spijbelen bij verschillende actoren. Het actieplan bracht duidelijkheid in de rollen die verschillende actoren opnemen om spijbelen te voorkomen en te reduceren. In 2012 volgde het actieplan 'Spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag'. Dit actieplan bracht een meer holistische benadering van de problematiek door spijbelen te kaderen binnen de visie op grensoverschrijdend gedrag.

Grensoverschrijdend gedrag werd gedefinieerd als: "het geheel van verbale en non-verbale interacties tussen leerlingen onderling, leerlingen en leraren/directie of leerlingen en personen die in of rond de school actief zijn waarbij leerlingen formele en informele gedragsregels schenden en er sprake is van daadwerkelijke of vermeende kwalijke bedoelingen die psychische, lichamelijke en/of materiële schade of letsels toebrengen aan de leerlingen zelf, de leraren/directie, derden of objecten in of rond de school". Dit actieplan focuste op een lokale aanpak met de betrokken actoren en zes pijlers: het in kaart brengen van het fenomeen, informeren en sensibiliseren, voorkomen, begeleiden, sanctioneren en inspanningen leveren bij bijzondere doelgroepen.

Daarnaast werd in 2012 het actieplan 'Vroegtijdig schoolverlaten' opgezet en uitgerold. Het actieplan had een holistische benadering en vertrok van het Europees Referentiekader om vroegtijdig schoolverlaten aan te pakken.

Op 26 juni 2015 werd de conceptnota 'Samen tegen Schooluitval' goedgekeurd door de Vlaamse Regering<sup>7</sup>. Deze conceptnota brengt spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten samen in één actieplan. De ministers van Onderwijs, Welzijn en Werk kozen ervoor om preventie, lokale dialoog en kort op de bal spelen centraal te plaatsen in deze conceptnota.

Om het aantal jongeren terug te dringen dat vroegtijdig de school verlaat, is het dan ook belangrijk om spijbelen, zittenblijven en definitieve uitsluitingen te voorkomen en het recht op leren van elk kind en elke jongere te allen tijde te garanderen. Conform het Europees Referentiekader werden 52 acties op vier niveaus uitgewerkt. Het gaat vooral om acties die de problematiek in kaart brengen en de rollen verhelderen tussen actoren; preventieve acties om te voorkomen dat leerlingen spijbelen; ingrepen die spijbelende leerlingen aanmoedigen en begeleiden om opnieuw op regelmatige basis onderwijs te volgen; en compenserende acties die schooluitvallers ondersteunen om zich alsnog te kwalificeren.

## Profiel van vroegtijdige schoolverlaters

De statistieken van Onderwijs Vlaanderen<sup>8</sup> voorzien jaarlijks cijfers rond vroegtijdig schoolverlaten. In schooljaar 2015-2016 waren er 10,4% vroegtijdige schoolverlaters. Dat is een stijging van 0,7% t.a.v. het voorgaande schooljaar. In absolute aantallen spreken we over 7.167 leerlingen die vroegtijdig de schoolbanken verlieten. Dat zijn er dus 524 meer dan tijdens het schooljaar 2014-2015.

Leerlingen stromen vooral vroegtijdig uit bij de beroepsgerichte opleidingen zoals de leertijd (32%), het tso (20,9%), het deeltijds beroepssecundair onderwijs (53,9%) en het bso (33,3%). De percentages geven een indicatie t.a.v. het geheel aan leerlingen in diezelfde onderwijsvorm. Dus van alle leerlingen die de leertijd volgen en het jaar erop niet meer ingeschreven zijn omdat ze gekwalificeerd zijn of omdat ze vroegtijdig schoolverlater geworden zijn, is er 32% vroegtijdig schoolverlater in schooljaar 2015-2016. Zo tonen de cijfers dat een leerling in het dbso 20 keer meer kans heeft dan een leerling in het aso om vroegtijdig schoolverlater te worden.

Grootstedelijk gebied kent ook meer vroegtijdige schoolverlaters, zoals de grootstad Antwerpen, Gent en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Dit zijn de koplopers in het aantal vroegtijdige schoolverlaters. Stad Antwerpen telt bijvoorbeeld 1.166 vroegtijdige schoolverlaters. Dat is 16,3% van alle vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen. Ook jongeren die aantikken op drie of vier onderwijskansarmoede indicatoren (OKI<sup>9</sup>) blijken meer kans te hebben op vroegtijdig schoolverlaten, net als jongens meer risico lopen dan meisjes. 62,5% van alle vroegtijdige schoolverlaters zijn jongens. De grootste groep vroegtijdige schoolverlaters maakt die 'keuze' in het jaar dat ze 18 worden of het jaar waarin ze 19 worden. Het valt ook op dat bijna iedere vroegtijdige schoolverlater schoolse vertraging heeft opgelopen.

## Keuze tot schooluitval

Een jongere beslist natuurlijk niet tot vroegtijdig schoolverlaten van vandaag op morgen. Vaak spelen verschillende oorzaken, die in verschillende levenssferen kunnen liggen. Onderzoek wijst op twee mechanismen die jongeren daarbij beïnvloeden: enerzijds de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt en anderzijds afstotingsmechanismen.

Inspelen op de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt is vanuit onderwijs en welzijn moeilijker aangezien die conjunctureel is. Actoren binnen onderwijs en welzijn kunnen jongeren wel sensibiliseren en bewust maken welk effect hun keuze op korte, middellange en lange termijn kan hebben op hun leven.

De afstotingsmechanismen hangen dan weer samen met de binding, de context en de omgeving waarin de jongere opgroeit. Door gaans vindt er een cumulatief proces van verlies aan binding plaats, waarbij verschillende factoren de kans verhogen op vroegtijdig schoolverlaten. Gekende redenen zijn schoolse negatieve ervaringen zoals pesten, slechte schoolprestaties, moeizame verhoudingen met leraren, desinteresse in de leerstof, verkeerde studiekeuze, *peers* die de jongere wegtrekken van de schoolse context. Er kunnen zich ook kwetsbare of grensoverschrijdende thuissituaties voordoen, waarbij persoonlijke of familiale problemen spelen.

Bij de meeste leerlingen kan de school dan ook signalen<sup>10</sup> opvangen van (mogelijke) schooluitval. Schooluitval is de overkoepelende term die gebruikt wordt om te spreken over het verlies van binding met de school dat zich uit in relatief en/of absoluut schoolverzuim of vroegtijdig schoolverlaten.

## Spijbelen: een voorbode

Eén van die signalen is spijbelen, ook wel ongeoorloofd relatief schoolverzuim genoemd. Bij spijbelen is een jongere wel ingeschreven in een school of binnen huisonderwijs, maar komt de jongere herhaaldelijk op bepaalde momenten niet opdagen. Dat zorgt ervoor dat er inbreuk is op de wet rond de leerplicht. Deze herhaaldelijke afwezigheden worden in de school geregistreerd als problematische afwezigheid via een code B (= nood aan begeleiding). De afwezigheden en onderliggende oorzaken ervan kunnen een impact hebben op de ontwikkeling en schoolse vordering van de leerling. Het ongeoorloofde relatief schoolverzuim kent verscheidene vormen<sup>11</sup>. Zo heb je de *incidentele spijbelaar*, een leerling die eens een les 'brost'; de *berekende spijbelaar*, die systematisch wegblijft bij bepaalde vakken/lessen/leraren; de *periodieke spijbelaar*, die afwisselend periodes spijbelt of aanwezig is; de *permanente spijbelaar* tot slot, gaat helemaal niet naar school hoewel hij is ingeschreven.

Het LISO-onderzoek van Spruyt en Keppens (2016)<sup>12</sup> onderscheidt dan weer drie types volgens de plaats waar gespijbeld wordt en de kennisgeving van de ouders over het spijbelgedrag. Het spreekt van *thuisblijvers*, spijbelaars die alleen thuis zitten en waarbij de ouders op de hoogte zijn van hun schoolverzuim; *traditionele spijbelaars*, die niet thuis zitten, maar zich in groep buitenshuis verzamelen zonder medeweten van de ouders; en *oudergedoogde sociale spijbelaars*, leerlingen die zowel thuis als op andere locaties zitten en waarbij de ouders op de hoogte zijn van hun schoolverzuim. Ze spijbelen vaak in groep.

## Profiel van spijbelaars

Het profiel van spijbelaars<sup>13</sup> komt voor een groot deel overeen met dat van vroegtijdige schoolverlaters. Dit is logisch aangezien spijbelen één van de voorbodes is van het dreigen van vroegtijdig schoolverlaten. Enkele specifiekere kenmerken, die hierboven niet benoemd werden onder het profiel van vroegtijdig schoolverlaten, zijn:

- Kinderen van twaalf en dertien jaar, alsook de zesjarigen zijn verhoudingsgewijs het vaakst problematisch afwezig in het basisonderwijs;
- Jongens zijn iets vaker problematisch afwezig dan meisjes, maar in het deeltijds en buitengewoon onderwijs zijn het toch de meisjes die in de meerderheid zijn;
- Kinderen en jongeren met een Centraal- of Oost-Europese nationaliteit zijn vaker problematisch afwezig;
- Het percentage problematische afwezigheden bij leerplichtige leerlingen stijgt met de leeftijd. De meerderheid van de problematische afwezigheden is bij 16- en 17-jarigen;
- Jongeren die aantikken op de indicatoren 'trekkende bevolking' en 'thuisloos' zijn ook sterker vertegenwoordigd bij de problematische afwezige leerlingen;
- De helft van de registraties problematische afwezigheden in het secundair onderwijs zijn afkomstig uit het beroepsonderwijs.

## Aanpak van spijbelen

Uit Vlaams onderzoek blijkt dat hardnekkige spijbelaars aangeven dat vooral de eerste directe reacties op hun spijbelgedrag van belang zijn. Hoe langer het duurt vooraleer de school het signaal oppikt, hoe verder het spijbelproces reeds zit, waardoor de leerling

het gevoel heeft dat het spijbelgedrag zonder gevolg blijft. Daardoor dreigt de binding met de school verloren te gaan. Spijbelars geven dus zelf aan dat kort op de bal spelen en een reële pakkans essentieel zijn in de aanpak van hun spijbelgedrag.

Om kort op de bal te spelen, is het dus van belang een vlotte samenwerking tussen verschillende actoren op te zetten. De rol van iedere actor wordt opgenomen in de Vlaamse krachtlijnen rond de aanpak van spijbelen.<sup>14</sup>

## Preventie van schooluitval

Schooluitval voorkomen is beter dan genezen. Daarom is het belangrijk dat er in de brede basiszorg van de school voldoende aandacht gaat naar het voorkomen van schooluitval. Uit verscheidene Vlaamse onderzoeken<sup>15</sup> blijken sociale bindingen impact te hebben op het gedrag van leerlingen. De onderzoeken tonen aan dat wanneer er een positieve emotionele verbondenheid aanwezig is tussen de leerling en het schoolpersoneel en/of school- en klasgenoten, de kans op spijbelgedrag kleiner is. Een leraar-leerlingrelatie die warm, vertrouwensvol en weinig conflictueus is, leidt tot minder externaliserend en/of internaliserend probleemgedrag bij leerlingen (Bursens, 2017).

Daarom wordt aangeraden om de ervaren **schoolbinding** van leerlingen te versterken. De mate waarin leerlingen zich emotioneel verbonden voelen met hun school komt, zoals Dieter Bursens in vorig nummer uitlegt, tot stand door een wisselwerking van (1) hechting (*attachment*), (2) betrokkenheid (*commitment*), (3) inzet (*involvement*) en (4) geloof (*beliefs*).

1. **Attachment of hechting** is de graad van affectie die over de jaren heen gegroeid is tussen de leerling en de klasgroep en/of het schoolpersoneel. Het is dus de ervaren band met significante anderen.
2. **Commitment of betrokkenheid** is een rationele component. Het gaat om het besef dat het foutieve gedrag kan leiden tot het verlies van alles wat men reeds opbouwde op school.
3. **Involvement of inzet** is de hoeveelheid tijd en acties die de leerling investeert in conventionele activiteiten, zoals bijvoorbeeld participeren aan de les, voorbereiden van toetsen, leren voor examens,...
4. **Beliefs of geloof** is de mate van overtuigd zijn van de morele legitimatie van de sociale regels en het gehoorzamen aan deze geldende normen, waarden, regels en afspraken.

Zo blijkt dat het risico op spijbelen het laagst is wanneer een leerling een sterke hechting heeft met de school, erg betrokken is bij de school als instelling, participeert aan school-gerelateerde activiteiten en gelooft in de sociale regels.

## Schoolbinding opbouwen door een verbindend schoolklimaat

Binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek deed de VUB een studie naar welk soort schoolklimaat de grootste impact heeft op het voorkomen en reduceren van spijbelen. Uit dat onderzoek (Kerpens en Spruyt, 2016)<sup>16</sup> blijkt dat een autoritatief schoolklimaat de grootste impact heeft op spijbelgedrag en dat dit klimaat spijbelgedrag reduceert en voorkomt.

Een autoritatief schoolklimaat combineert een veeleisende en ge-disciplineerde aanpak op academisch vlak met een responsieve



aanpak. Scholen die dit klimaat creëren, zetten in op vertrouwensrelaties met de leerlingen (hechting), verlenen inspraak in het leerproces (betrokkenheid), zetten duidelijke ambitieuze leerdoelen (inzet) en hanteren duidelijke afspraken en leefregels (geloof). In dit schoolklimaat komen de vier elementen van de sociale bindingstheorie dus terug.

## Hoe een autoritatief schoolklimaat in de praktijk opzetten?

Omdat we vanuit kleine wijzigingen in ons handelen grote veranderingen teweeg kunnen brengen, worden hieronder vijf praktijken aangeboden die stappen vooruit betekenen. Op die manier wordt de drempel verlaagd om te werken aan een autoritatief schoolklimaat.

### 1) Verduidelijken van de leerdoelen om de inzet te vergroten

Eén van de principes om de inzet voor het leerproces te vergroten, is het duiden van de zinvolheid van wat geleerd wordt. Hierbij worden de leerdoelstellingen van de les en de win-situatie - "Waarom is deze informatie voor de leerling interessant?" - expliciet benoemd. De leerdoelstellingen kunnen bijvoorbeeld gevisualiseerd worden op een bord. De les starten met een zogenaamde INTROD leidt tot verhoging van de zinvolheid en biedt structuur. INTROD is de afkorting voor: **in**-trodactie van de les, **nut** van de les, **ti**jdsbestek, **re**levantie voor de leerling, **op**zet van de les en **do**elstelling(en) van de les.

### 2) Actieve werkvormen om de inzet en betrokkenheid te vergroten

Inzet hangt sterk samen met de motivatie van de jongere om inspanningen te leveren voor een schoolgerelateerde activiteit. Die motivatie kan een interne of externe drijfveer hebben. Bij een externe verwachten de leerlingen dat zij beloond zullen worden voor het gestelde gedrag en daarom stellen ze het gedrag. Terwijl bij een interne drijfveer het stellen van het gedrag an sich als plezierig wordt ervaren.

Iedere leerling heeft ook eigen leervoorkeuren. De ene persoon leert liever via theorie, de andere observeert graag, nog een andere werkt graag via trial and error of vertrekkende vanuit bestaande ervaringen. Door op die verschillende leervoorkeuren in te spelen tijdens de les kunnen alle leerlingen aangesproken worden. Daar waar leerlingen ook de mogelijkheid krijgen om onderling of met de leraar uit te wisselen ontstaat ook een actieve participatie aan

het lesgebeuren.

Voor de meeste leerlingen is het ook aangenaam om werkvormen zo af te wisselen dat er tijdens de les iets van beweging plaatsvindt. Dat is zeker een meerwaarde voor kinderen bij wie de aandacht houden moeilijker loopt, maar het komt eigenlijk alle kinderen ten goede, want zo is er minder sedentair gedrag (lang stilzitten).<sup>17</sup>

### 3) Participatievormen om de betrokkenheid te vergroten

*"I hear and I forget.*

*I see and I remember.*

*I do and I understand."* - Confucius

Participatie kan in verschillende gradaties aangeboden worden. Afhankelijk van de hoeveelheid input die gevraagd en toegelaten wordt, ervaar je meer of minder betrokkenheid. De ladder van Wilcox biedt hier een kader. Daarbij stijgt de autonomie van de participant per trede.

#### Niveau 1: informeren

Bv. de leerlingen en de ouders worden geïnformeerd over het schoolbeleid, het schoolreglement, schooluitstappen etc. Er is éénrichtingsverkeer en er wordt niet expliciet naar een antwoord of feedback van de ontvanger verwacht.

#### Niveau 2: consulteren

Bv. de leerlingen en ouders worden gevraagd om de evaluatie van hoe de school dit jaar werkte, in te vullen. Er is tweerichtingsverkeer, waarbij de consultant zoveel mogelijk informatie inwint van de geconsulteerden. De consultant beslist welke informatie gebruikt wordt nadien.

#### Niveau 3: samen beslissen

Bv. de leerlingen, ouders en het schoolpersoneel voeren een debat rond halhalvoeding op school. Op het einde van het debat wordt democratisch gestemd. Alle partijen hun belangen worden beluisterd en er wordt samen naar consensus gezocht. Iedere partij krijgt hierbij evenveel inspraakrecht en ieders stem telt. De thema's waarover een beslissing wordt genomen, worden aangebracht door het schoolpersoneel. Dus de regie ligt nog steeds bij de school.

#### Niveau 4: samen handelen

Bv. de leerlingen, ouders en het schoolpersoneel besluten samen om halhalvoeding op school aan te bieden. De ouders ondersteunen de school iedere schooldag bij het maken van de halhalvoeding. Na het samen beslissen, wordt er ook samen een inspanning geleverd om de actie of het doel tot een goed einde te brengen.

#### Niveau 5: ondersteunen van individuele initiatieven

Bv. de ouderraad wil een geldinzamelactie organiseren, zodat de leerlingen goedkoper op bosklassen kunnen. De school biedt de mogelijkheid en ondersteuning om dit initiatief uit te voeren. Daarbij krijgt de ouderraad de nodige ondersteuning van de school, maar zij dragen de volledige autonomie over hun actie.

### 4) Consequente toepassing van de leefregels door leraren om het geloof te vergroten

Leerlingen hebben nood aan structuur. Die structuur biedt leraren ook een kader van waaruit gehandeld wordt. Zo'n structuur opzetten, start best vanuit participatie op niveau 3 "samen beslissen". De leraar kan bij aanvang van het schooljaar met de klas leefregels opstellen. Daarbij kan de leraar zelf beslissen rond welke thema's leefregels moeten komen, bv. rond gebruik van gsm, op welke manier het woord verkregen wordt,... Door de leerlingen hierover mee te

laten nadenken en beslissen, ervaren zij dat hun mening telt en dat op een democratische manier regels zijn afgesproken. Die leefregels kunnen dan gevisualiseerd worden in de klas. Dit zorgt ervoor dat wanneer een leerling die leefregel niet nakomt, de leraar eenvoudig kan refereren aan de afspraak en kan vragen "Wat zorgt ervoor dat jij deze leefregel nu niet nakomt?".

Tot slot is het belangrijk dat het aanspreken op het niet nakomen van regels en afspraken consequent gebeurt. Dat wil zeggen dat de leerlingen hierover steevast en op een gelijkwaardige manier benaderd worden.

### 5) Verbindende communicatie om de hechting te versterken

Verbindend communiceren bestaat uit veel aspecten. Vooreerst is het belangrijk om de boodschap van de ander zo goed mogelijk te verstaan. Daarvoor kunnen mensen zich beroepen op de technieken van actief luisteren, dus hummen, knikken, naar de gesprekspartner toegebogen zitten, open lichaamshouding aannemen, parafraseren, gedeeltelijk spiegelen van de houding van de gesprekspartner en bijvragen stellen.

Daarnaast is het overbrengen van de eigen boodschap op zo'n helder mogelijke manier essentieel. Feedback geven we om de ander informatie te geven over welk effect zijn/haar handelen heeft op de feedbackgever. Op die manier wordt de blinde vlek van de feedbackontvanger kleiner en kan die zijn/haar gedrag bijstellen. Die feedback vertrekt altijd vanuit de ik-vorm en benoemt vier elementen: de concrete waarneming van het gestelde gedrag (! Geen interpretatie van dat gedrag), het gevoel dat dit gedrag bij de feedbackgever teweeg brengt, de gedachte die dat oproept bij de feedbackgever en wat hij/zij nu graag veranderd ziet. Door de waarneming te benoemen, weet de leerling wat hij/zij precies moet bijsturen en zorgt de feedbackgever ervoor dat de leerling als persoon niet wordt aangevallen. Dit is heel belangrijk voor de eigenwaarde van de leerling.

Bij gedrag dat ons irriteert, durven mensen snel te vervallen in communicatiestops. Dat zijn communicatievormen die als boodschap meegeven dat de andere persoon niet verder in dialoog moet treden, want na de boodschap sluit de communicatie af. Communicatiestops benoemen niet wat de leerling verkeerd doet, waardoor de communicatie verkeerd begrepen kan worden. Een voorbeeld: stel dat een leerling zowel aan het praten is, als met zijn/haar gsm aan het spelen is en de leraar zegt "Stop daarmee!" dan weet de leerling niet zeker of hij/zij moet stoppen met praten, met op de gsm te spelen of beide. Een IK-boodschap expliciteert wel waarmee de leerling moet stoppen en geeft ook de reden aan. Dit biedt mogelijkheden tot respect voor elkaar.

Enkele andere voorbeelden van communicatiestops zijn bevelen, voorschrijven of eisen (genre "Stop met klagen en doe verder met je taak!"), waarschuwen of dreigen ("Als je die taak niet op tijd inlevert, krijg je een tweede bij."), moraliseren of preken ("Als je beter had opgelet, zou je nu geen slechte toets maken."), interpreteren of analyseren ("Je bent natuurlijk bang dat je zal moeten blijven zitten.") en oordelen, bekritisieren of beschuldigen ("Dat is je eigen fout").



## Tot slot

Als we de kansen van jongeren willen vergroten, dan moeten we inzetten op brede basiszorg voor elke leerling. Een verbindend schoolklimaat dat een veeleisende en gedisciplineerde aanpak rond de academische vereisten combineert met een responsieve aanpak reduceert en voorkomt spijbelen. Zo'n klimaat opzetten, vraagt internalisering van het pedagogisch project, waarden, regels en afspraken door schoolpersoneel en leerlingen. Pak de uitdaging vast!

**Sarah NEYTS**

Tuinwijklaan 60  
B-9000 GENT

## EINDNOTEN

- 1 Van Praag L., Nouwen W., Van Caudenberg R., Clycq N. & Timmerman C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge, New York.; Keppens G. & Spruyt B. (2016), *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.; Burssens D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen*. KU Leuven, Leuven.
- 2 Neyts, S. (2017). *Schooluitval tegengaan: Binding als buffer tegen spijbelgedrag*, Brussel, Politeia.
- 3 <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs-rapport-2016-1>
- 4 [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_nl](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_nl)
- 5 i.e. EAK = enquête naar arbeidskrachten, zie: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/dashboard>
- 6 <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/pact-2020-eeen-nieuw-toekomstpact-voor-vlaanderen-20-doelstellingen>
- 7 De conceptnota 'Samen tegen Schooluitval' vind je op [www.samentegen-schooluitval.be](http://www.samentegen-schooluitval.be)
- 8 Macrorapport Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs: <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs-rapport-2016-1>
- 9 OKI 1: Leven in een buurt met verhoogde kans op armoede; OKI 2: Laagopgeleide moeder; OKI 3: Andere thuistaal dan het Nederlands, en OKI 4: Ontvangen van een schooltoelage

- 10 Meer afwezigheden dan normaal, verandering in het gedrag, zwakkere punten dan normaal...
- 11 Keppens, G., Spruyt, B. & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. OBFWO. Brussel.
- 12 Keppens, G. & Spruyt, B. (2016). *Occasioneel spijbelen in Vlaanderen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Brussel.
- 13 <http://agodi.be/leerplicht-jaarrapporten>
- 14 De Vlaamse krachtlijnen zijn te vinden op [www.samentegenschooluitval.be](http://www.samentegenschooluitval.be) onder het luik 'aanpak van spijbelen'.
- 15 Van Praag L., Nouwen W., Van Caudenberg R., Clycq N. & Timmerman C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge, New York.; Keppens G. & Spruyt B. (2016), *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.; Burssens D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen*. KU Leuven, Leuven.
- 16 Keppens G. & Spruyt B. (2016), *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- 17 Op zoek naar andere enkele leuke actieve werkvormen? Doe inspiratie op via de databank van de Ambrassade: <https://ambrassade.be/nl/kennis/werkvormen>

## BIBLIOGRAFIE

- Burssens D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen* (Doctoraatsproefschrift). Leuven: KU Leuven.
- Burssens, D. (2018). *Probleemgedrag op school tegengaan met sterke sociale bindingen. Welke aspecten van de schoolpraktijk spelen een rol?* *Welwijs*, 29, (2), 10-14.
- Keppens, G., Spruyt, B. & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. Brussel: OBFWO.
- Keppens G. & Spruyt B. (2016). *Occasioneel spijbelen in Vlaanderen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Keppens G. & Spruyt B. (2016). *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Neyts, S. (2017). *Schooluitval tegengaan: Binding als buffer tegen spijbelgedrag*, Brussel: Politeia.
- Van Praag L., Nouwen W., Van Caudenberg R., Clycq N. & Timmerman C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. New York: Routledge.

## Arbeid en tewerkstelling

**Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen** - De publicatie bevat de resultaten van een jaarlijks onderzoek waarin pas afgestudeerden een jaar lang gevolgd worden in hun zoektocht naar een eerste job. De studie beantwoordt de belangrijke vraag naar de tewerkstellingskansen die de verschillende studierichtingen bieden en geldt als een referentiewerk voor iedereen die op het punt staat een studiekeuze te maken.

<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/werkzoekende-schoolverlaters-in-vlaanderen>

**Hard werken in de zachte sector** - Een dossier over sociaal werk. Met sprekende beelden, en mensen aan het woord over het harde werk in de sociale sector.  
<https://www.weliswaar.be/trots>

**Waarom basiscompetenties voor leraren?** - De basiscompetenties voor leraren geven aan welke eisen het onderwijs en de maatschappij stellen aan pas afgestudeerde leraren. Ze zijn zowel een referentiekader voor de curriculumontwikkeling van de lerarenopleidingen als een individueel toetsingskader voor elke student in de lerarenopleiding.

(zie rubriek: regelgeving - 08/06/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren)

**Beurzen voor het doorgeven van vakmanschap in een meester-leerlingtraject** - Minister Gatz lanceert een nieuw reglement waarmee hij beurzen wil toekennen voor het doorgeven van vakmanschap. Vakmanschap wordt daarbij gezien als een vorm van immaterieel cultureel erfgoed dat in de hoofden en handen van mensen zit: kennis en vaardigheden met wortels in traditie. Het kan gaan om ambachten, maar bijvoorbeeld ook om bepaalde podiumkunsten.  
<http://www.kunstenenerfgoed.be/wat-doen-we/subsidies-cultureel-erfgoed/beurzen-voor-het-doorgeven-van-vakmanschap>

**10 social media do's en don'ts tijdens het solliciteren** - Op zoek naar een nieuwe uitdaging? Dan krijg je vast en zeker tips van je ouders, familie en vrienden. Vergeet de sociale media in ieder geval niet! Ze kunnen je ongetwijfeld aan een job helpen. Houd wel deze do's en don'ts in je achterhoofd.  
[https://www.jobat.be/nl/artikels/10-social-media-dos-en-donts-tijdens-het-solliciteren/?utm\\_source=jobat&utm\\_medium=content&utm\\_content=link&utm\\_campaign=newsletter-weekly-content](https://www.jobat.be/nl/artikels/10-social-media-dos-en-donts-tijdens-het-solliciteren/?utm_source=jobat&utm_medium=content&utm_content=link&utm_campaign=newsletter-weekly-content)

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**De herstructurering van het Agentschap Integratie en Inburgering (AgII)** -

- Vernieuwde werking

- Wat blijft: inhoud en aanbod van de werking

- Wat verandert: organisatie en contact van de werking

[www.agii.be/nieuws/vernieuwde-werking-dienst-vreemdelingenrecht-en-internationaal-familie recht](http://www.agii.be/nieuws/vernieuwde-werking-dienst-vreemdelingenrecht-en-internationaal-familie recht)

## Juridisch: jongerenrechten en -plichten

**Recht op privacy van minderjarigen in de jeugdhulp** - Nu de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) in mei 2018 rechtstreeks toepasbaar is in België, is het recht op privacy, of toch minstens, het spreken erover, alom tegenwoordig. Dit vormt een mooie aanleiding om het recht op privacy van minderjarigen in de jeugdhulp extra in de kijker te zetten.

[http://wvg.vlaanderen.be/rechtspositie/04-thema/index\\_recht%20op%20privacy.htm](http://wvg.vlaanderen.be/rechtspositie/04-thema/index_recht%20op%20privacy.htm)

**Toegankelijkheid van het CLB-dossier** - Vragen naar toegang worden binnen de tien werkdagen beantwoord waarbij voor het berekenen van de tien werkdagen, rekening gehouden wordt met de sluitingsperiodes van het CLB zoals vermeld in artikel 11 van het decreet van 27 april 2018 betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.

(zie rubriek: regelgeving - 01/06/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot operationalisering van de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.)

**Het multidisciplinair CLB-dossier in het kader van de integrale jeugdhulp** - De medewerkers van een centrum kunnen alleen in het belang van de leerling gegevens uit het multidisciplinaire dossier bezorgen aan de volgende derden:

1° betrokken personeelsleden van de school voor de gegevens die nodig zijn om hun taak naar behoren te kunnen vervullen, na toestemming van de bekwame leerling of de ouders van de niet bekwame leerling;

2° anderen, om een verplichting na te komen die opgelegd wordt door of krachtens een wet, een decreet of een ordonnantie, of op gemotiveerd verzoek of na schriftelijke toestemming van de bekwame leerling of van de ouders, in eigen naam of namens de niet-bekwame leerling.

(zie rubriek: regelgeving - 01/06/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot operationalisering van de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding.)

## Jongerenwerking en jeugdhulp

**Thema Onzichtbare Kinderen: lancering en oproep** - In 2019 -2020 werkt de Kinderrechtencoalitie rond het thema 'onzichtbare kinderen'. Heel wat kinderen en minderjarige doelgroepen blijken niet voor te komen in cijfers, niet gevat door het beleid en niet bereikt door heel wat organisaties. Wil je met jouw organisatie meewerken aan de uitwerking van één van volgende subthema's: Jonge mantelzorgers, Kinderen in straat, Kinderen in onderzoek en cijfers of Eigen thema: [www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/thema-onzichtbare-kinderen-lancering-en-oproep](http://www.kinderrechtencoalitie.be/nieuws/thema-onzichtbare-kinderen-lancering-en-oproep)

**(Dé) clic: la sécurité en ligne, par et pour les jeunes** - Volgens een studie van EU Kids Online, is in Europa 33% van de ondervraagde kinderen (11-16 jaar) online in contact gekomen met onbekenden, 14,5% kreeg seksueel getinte beelden of video's te zien, 9,5% heeft een online contact ook reëel ontmoet en 6,5% werd geïntimideerd via internet.

<https://www.kisskissbankbank.com/nl/projects/de-clic-la-securite-en-ligne-par-et-pour-les-jeunes>

**Het Fonds Dieter** - wil steun verlenen aan jongeren die het door een problematische familiesituatie moeilijk hebben, vooral jongeren toevertrouwd aan de bijzondere jeugdzorg.

Zij kunnen financiële steun en begeleiding vragen om hun studies na de humaniora verder te zetten.

[https://www.kbs-frb.be/nl/Activiteiten/Calls/2018/293275?hq\\_e=el&hq\\_m=5309045&hq\\_l=5&hq\\_v=c2cf49bca3](https://www.kbs-frb.be/nl/Activiteiten/Calls/2018/293275?hq_e=el&hq_m=5309045&hq_l=5&hq_v=c2cf49bca3)

**Aanbod outreachend consult** - Hulpverleners die in hun werksituatie geconfronteerd worden met een verontrustende opvoedingssituatie en vragen hebben over de aanpak ervan, kunnen telefonisch contact opnemen met het consult-team van de ondersteuningscentra jeugdzorg.

<https://www.jongerenwelzijn.be/professionelen/jeugdhulpaanbieders/omgaan-met-verontrusting/>

## Nieuwe of vernieuwde websites

**Veranderwijs.nu** - wordt ontwikkeld door de Koning Boudewijnstichting, samen met een stuurgroep met expertise in onderwijs en innovatie: Ashoka - Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) - CoderDojo Belgium - Edushock - Flanders Synergy - Klasse - Mysterie van Onderwijs - Sociale Innovatiefabriek - Teach for Belgium - ToekomstATELIERdelAvenir (TADA) - Vlaamse Scholierenkoepel - Vlajo.

**EU Kids online** - is a multinational research network. It seeks to enhance knowledge of European children's online opportunities, risks and safety. It uses multiple methods to map children's and parents' experience of the internet, in dialogue with national and European policy stakeholders. It has been funded by the EC's Better Internet for Kids programme.

<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Steeds meer leerlingen kiezen voor wetenschap en techniek** – Zo waren er vorig schooljaar 55.057 leerlingen die in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs hebben gekozen voor een STEM-richting. Dat is een duidelijke stijging tegenover de nulmeting in 2010-2011. Toen ging het nog om 53.806 leerlingen.

<https://www.ewi-vlaanderen.be/sites/default/files/bestanden/stem-monitor-2018.pdf>

**1A en 1B samen in de klas** – 't Vier is Kortrijks voor 'vuur'. En dat brandt in deze nieuwe, brede Freinetmidschool. 50 1A en 1B-leerlingen ontgroenen de school. Waar het kan, zitten ze samen in de klas. <https://www.veranderwijs.nu/verhaal/1a-en-1b-samen-de-klas>

**Flexibele trajecten in een maatpak steken** – Klassen van onze Tienerschool in een nieuw kleedje stoppen: om flexibel te kunnen werken, om trajecten op maat te kunnen opstellen en tenslotte om mee te gaan met de modernisering van het onderwijs. <https://www.veranderwijs.nu/verhaal/flexibele-trajecten-een-maatpak-steken>

**Film 'Inclusief' volgt 5 kinderen bij hun beleving van inclusief onderwijs** – In oktober 2018 komt de film 'INCLUSIEF' uit. 'Inclusief' neemt het standpunt in van vijf kinderen. We kijken mee over hun schouder: naar hun leven thuis en in school. Naar de zoektocht, met vallen en opstaan, van de kinderen en de mensen die hen omringen.

<https://inclusief.blog/de-film/>

## Onderzoek

**Aanzienlijk aantal aso'ers haakt af na middelbaar** – In 2017 waren er 5.107 jongeren die een jaar na het behalen van hun aso-diploma niet meer aan het studeren waren. Daarvan waren 13,2% op dat moment nog werkzoekend, wat een pak boven het gemiddelde ligt. Opvallende cijfers aangezien (enkel) een aso-diploma niet de beste aansluiting op de arbeidsmarkt garandeert. De vraag waarom deze jongeren niet verder studeren dringt zich op.

[www.vub.ac.be/TOR/publication/de-arbeidsmarktperspectieven-van-een-beroepsgerichte-opleiding-een-analyse-van-de-eerste-jaren-van-vlaamse-schoolverlaters-op-de-arbeidsmarkt/](http://www.vub.ac.be/TOR/publication/de-arbeidsmarktperspectieven-van-een-beroepsgerichte-opleiding-een-analyse-van-de-eerste-jaren-van-vlaamse-schoolverlaters-op-de-arbeidsmarkt/)

**Meer dan 60% van de Vlaamse jongeren vindt ondernemen een interessante carrièereuze** – Dit onderzoek bevroeg meer dan 1000 Vlamingen tussen de 18 en de 64 jaar. Het werd uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse Overheid door het team van professor Petra Andries *Centre for Entrepreneurship Research*, Universiteit Gent. Haar team maakt deel uit van het *Steunpunt Economie en Ondernemen* dat de Vlaamse Overheid. <https://www.ugent.be/nl/actueel/jongeren-ondernemerschap-carrierekeuze-onderzoek.htm>

## Europese overheid

**De commissie keurde het voorstel voor het volgende Erasmus+ programma goed** – Op 30 mei stelde de Europese Commissie officieel voor om het Erasmus+ budget te verdubbelen zodat veel meer mensen – 12 miljoen – zouden kunnen deelnemen aan internationale uitwisselingen en projecten. De Commissie geeft voor het eerst ook meer details prijs over hoe ze dit wil doen. <https://www.epos-vlaanderen.be/nl/nieuws/de-commissie-keurde-het-voorstel-voor-het-volgende-erasmus-programma-goed>

## Vlaamse overheid

**De inkanteling van het OCMW in de gemeente** – De Vlaamse regering wil vanaf 1 januari 2019 de inkanteling van het OCMW in de gemeente realiseren. De discussie hierover focuste zich tot op heden op de wettelijke en bestuurlijke problemen. Hoog tijd om het over de inhoud te hebben. Hoe zorgen we ervoor dat het armoedebestrijdingsbeleid in onze gemeenten er beter van wordt?

[www.welzijnszorg.be/system/files/download-prv/160531\\_dossier\\_1\\_inkanteling\\_ocmw\\_def.pdf](http://www.welzijnszorg.be/system/files/download-prv/160531_dossier_1_inkanteling_ocmw_def.pdf)

**Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan (JKP) wordt actieplan** – De minister van Jeugd en een aantal Vlaamse Parlementsleden willen van het Vlaams jeugd- en kinderrechten-beleidsplan (JKP) een meer actiegericht plan maken. Bedoeling is tot een actie- of projectplan te komen, waarbij een beperkt aantal complexe, beleidsdomeinoverschrijdende thema's per regeerperiode actiegericht/ projectmatig zouden worden uitgewerkt. Daar wordt dan jaarlijks een budget voor gereserveerd. [http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb\\_indekijker.aspx](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb_indekijker.aspx)

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

### Juni 2018

- STEM-monitor 2018
- Vrijheidsbeperkende maatregelen in de onthaal-, observatie- en oriëntatiecentra en de proeftuinen van jongerenwelzijn. Beleidsrapport
- Vlaamse re-affectatiecommissie. Schooljaar 2016-2017

### Juli 2018

- SERV voorstellingsbrochure
- Peiling Frans in het basisonderwijs
- Peiling techniek in de eerste graad secundair onderwijs a-stroom

### Augustus

- Jaarverslag Vlaamse Hogescholenraad

## Regelgeving

Raadplegen op <https://codex.vlaanderen.be/> voor onderwijsitems op [www.ond.vlaanderen.be/edulex](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex)

### \* Studie- en beroepskeuze

- 08/06/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekrachtiging van het kader voor de Toets Nieuwe Opleiding specificatie Educatieve Graduaatsopleiding en Educatieve Masteropleiding (NS 10/08/2018)
- 08/06/2018 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse regering van 26 september 1990 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen en de bezoldigingsregeling van de leermeesters godsdienst en godsdienstleraren (B.S. 12/07/2018)
- 08/06/2018 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren (B.S.04/07/2018)
- 15/06/2018 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse regering van 26 januari 2001 betreffende de mandaten van directeur, algemeen directeur en coördinerend directeur in het niet-tertiair onderwijs en het besluit van de Vlaamse regering van 19 september 2003 houdende de vorming van het personeel van de centra voor leerlingenbegeleiding (B.S.09/08/2018)
- 15/06/2018 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de vastlegging en indeling van de ambten, de prestatieregeling, de vaststelling van het recht op een salaris en de aanwending van de omkaderingsgewichten in een centrum voor leerlingenbegeleiding (B.S.09/08/2018)
- 22/06/2018 Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de lijst van onderwijsvakken voor de educatieve bacheloropleiding voor het secundair onderwijs (B.S.02/08/2018)
- 29/06/2018 Besluit van de Vlaamse Regering houdende de uitvoering van het decreet van 30 april 2009 betreffende de kwalificatiestructuur, wat betreft de erkenning van beroepskwalificaties voor maatschappelijke rollen (B.S.10/08/2018)
- 13/07/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden huishoudelijke decoratie- en naait technieken en slagerij (B.S.10/08/2018)
- 13/07/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de lijst van educatieve masteropleidingen (B.S.27/08/2018)
- 20/07/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de tijdelijke onderwijsbevoegdheid van een centrum voor volwassenenonderwijs (B.S. 14/08/2018)

## \* Onderwijs en vorming

- 01.06.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot operationalisering van de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding (B.S. 06.08.2018)
- 08/06/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van bijlage 1 en 3 bij het besluit van de Vlaamse Regering van 8 september 2017 betreffende de onderwijsbevoegdheden per vestigingsplaats van centra voor volwassenenonderwijs (B.S. 12/07/2018)
- 15/06/2018 Decreet betreffende het onderwijs XXVIII (B.S.17/08/2018)
- 22/06/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vaststelling van het referentiekader CLB-kwaliteit, vermeld in artikel 4, § 2, tweede lid, 2°, van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs (B.S.08/08/2018)
- 13/07/2018 – Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de selectie van samenwerkingsplatformen voor het lerarenplatform in het secundair onderwijs (B.S.22/08/2018)
- 20.07.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van artikel 3 van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 1997 betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het secundair onderwijs of in het stelsel van leren en werken en artikel 3 van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 november 1997 betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het basisonderwijs (B.S.14/08/2018)
- 20.07.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse besluiten van de Vlaamse Regering en tot bepaling van de berekeningswijze van de waarborgregeling ter uitvoering van het decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (B.S. 27/08/2018)
- 20/07/2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 31 juli 1990 tot vastlegging van het pakket “urenleraar” in het voltijds secundair onderwijs, wat de urenleraar van het eerste leerjaar A en B betreft (B.S.27/08/2018)

## \* Welzijn

- 22.06.2018 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 14 oktober 2016 houdende de uitvoering van het decreet van 24 juni 2016 houdende de Vlaamse sociale bescherming (B.S.02/08.2018)
- 29.06.2018 - Decreet tot oprichting van de Vlaamse Raad voor Welzijn, Volksgezondheid en Gezin
- 13.07.2018 - Decreet houdende wijziging van het decreet van 10 juni 2016 houdende de erkenning en subsidiëring van de georganiseerde sportsector en van het decreet van 20 januari 2012 houdende een vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid (B.S.03/08/2018)

## Welzijn en sociaal-cultureel werk

**Van het basis- naar het secundair onderwijs: een financiële uitdaging** - In het secundair onderwijs betalen ouders drie tot tien keer meer om hun kinderen school te laten lopen dan in de basisschool. Drie armoedeverenigingen roepen de toekomstige Vlaamse Regering op om in te zetten op structurele veranderingen, in het bijzonder de invoering van de maximumfactuur in het secundair onderwijs. <https://www.welzijnszorg.be/nieuws/van-het-basis-naar-het-secundair-onderwijs-een-financiele-uitdaging>

**SPARKLES - Een praktijkgericht onderzoek naar de ondersteuning van gezinnen in het ouderschap na een relatiebreuk** - Sparkles staat voor Shared PARENTING: Knowledge, Leverages, Experiences & Strategies. Het is een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (PWO) naar hoe we gezinnen nog beter kunnen ondersteunen in het ouderschap na een relatiebreuk. <http://www.samenopvoeden.be/info-over-het-onderzoeksproject-sparkles/>

**Kijk eens... zo doen zij dat! - Internationale voorbeelden van kindvriendelijke openbare ruimte** - Een mooie inspiratiebron voor onze negen laureaten, maar zeker ook voor alle andere steden en gemeenten die hun openbare ruimte kindvriendelijker willen maken. [http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/publicaties/180614-PublicatieOpenbareRuimte\\_spreads.pdf](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/publicaties/180614-PublicatieOpenbareRuimte_spreads.pdf)

**Kleine kinderen, grote kansen. Samen evalueren voor meer impact in de strijd tegen kinderarmoede in de gezinsondersteuning en de kinderopvang** - Deze publicatie in co-editie met Kind en Gezin is het resultaat van de academies, lerende netwerken en het werk van 20 pioniers die aan de slag zijn gegaan rond systematische monitoring, zelfevaluatie en impactmeting. [https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2018/20180523NT1?hq\\_e=el&hq\\_m=5270601&hq\\_l=4&hq\\_v=c2cf49bca3](https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2018/20180523NT1?hq_e=el&hq_m=5270601&hq_l=4&hq_v=c2cf49bca3)

# agenda en documentatie

## Congres: from global citizen to global teacher #3

Op vrijdag **12 oktober 2018** organiseert Move Across Borders de derde editie van het congres From Global Citizen to Global Teacher. De voormiddag verloopt plenair met als sprekers Frédéric Van Leeuw en Peter Adriaenssens; in de namiddag is er een ruime keuze uit een twintig workshops. Centraal op dit congres staat de rol van onderwijs en welzijn voor een meer verbonden samenleving en sluit hiermee aan bij de Unesco-missie en de Sustainable Development Goals van de UN. In een globaliserende samenleving is meer dan ooit nood aan sterke leraren en welzijnswerkers die met de voeten in de wereld staan en samen zorg dragen voor de volgende generatie.

De studiedag is bedoeld voor: leraren basis en secundair onderwijs, directies, pedagogisch begeleiders, beleidsmakers, lerarenopleidingen, enz.; voor directies, begeleiders en professionals uit de welzijnssector en voor UCLL-studenten van de groep lerarenopleiding en welzijn.

Het congres gaat door in Hasselt.

Meer info vindt u op:

<https://www.ucll.be/activiteiten/global-citizen-global-teacher-3>.

Contactpersoon: Team Move Across Borders, [moveacrossborders@ucll.be](mailto:moveacrossborders@ucll.be)

## Studiedag Intrafamiliaal geweld – Elke schakel telt

Geweld in gezinnen is een veelvoorkomend probleem met vaak ernstige gevolgen op tal van levensdomeinen. Professionals staan dagelijks voor heel wat uitdagingen, waarmee ze aan de slag moeten. Een adequate aanpak vereist samenwerking tussen veel disciplines. Tijdens deze studiedag boordevel vernieuwende inzichten uit verschillende disciplines, wordt gezocht naar de juiste schakels. Naast een plenair gedeelte en workshops, is er ook een standenmarkt, waar netwerking en het delen van expertise centraal staan. Onderzoekers en studenten van UC Leuven-Limburg laten je kennismaken met verschillende projecten en innovatieve methodieken.

De studiedag gaat door in het Provinciehuis Limburg te Hasselt op donderdag **25 oktober 2018** van 9u. tot 16u.30. Deelnameprijs is 50 euro. Inschrijven kan via [www.ucll.be](http://www.ucll.be).

## Studiedag Duo-methodiek in Vlaanderen. Van mens tot mens

De duo-methodiek vindt de laatste jaren in toenemende mate ingang in de praktijk van het sociaal werk. De methodiek wil een versterkende 1 op 1 relatie tot stand brengen tussen een individu (of gezin) met een bepaalde kwetsbaarheid en een vrijwilliger. Achtergrond van de duo-methodiek is de overtuiging dat ook kwetsbare mensen het recht hebben om er als volwaardige burgers bij te horen en dat een samenleving zich hiertoe ontvankelijk en ondersteunend moet opstellen. Vrijdag **9 november 2018** kan u van 08.30 u. tot 16 u. kennismaken met deze methodiek. De studiedag belooft een overzichtelijk beeld van het Vlaamse landschap aan duo-werkingen en een diepgaande bespreking van opbrengsten, succes- en faalfactoren in de vorm van inspirerende plenaire lezingen, interactieve workshops, persoonlijke getuigenissen en een actueel debat.

De studiedag zal doorgaan op Karel de Grote Hogeschool op Campus Zuid te Antwerpen. Meer informatie over deze studiedag kan je terugvinden op de website <https://www.kdg.be/opleidingen/navormingen-en-studiedagen>.

## Studiedag ICOR

Het *Interuniversitair Centrum voor Onderwijsrecht* (ICOR) organiseert dit najaar een conferentie omtrent 'Onderwijs in Vlaanderen, 30 jaar na Grondwetsherziening en 60 jaar na Schoolpact'.

De conferentie vindt plaats op donderdag **22 november 2018** in de Koninklijke Vlaamse Academie voor Kunsten en Wetenschappen en op vrijdag **23 november 2018** in het Vlaams Parlement.

Plenaire zittingen wisselen af met expertseminaries en panelsessies.

Deelname is gratis, maar inschrijving is verplicht. De inschrijvingsmodaliteiten worden weldra bekend gemaakt, maar geïnteresseerden kunnen contact opnemen met ICOR via [icor@uantwerpen.be](mailto:icor@uantwerpen.be).

## Avondlezingen Autisme

Begrip voor autisme start bij autisme begrijpen. Een breed draagvlak van begrijpen, niet alleen bij professionelen, maar bij iedereen die geconfronteerd wordt met autisme of er simpelweg in geïnteresseerd is. Het aanbod avondlezingen van Autisme Centraal brengt daarom geen wetenschappelijke boekenkennis, maar een laagdrempelige selectie van boeiende onderwerpen.

Deze avonden zijn bedoeld voor familie, vrienden, vrijwilligers, begeleiders, gidsen, animators in het jeugdwerk en sociaal-cultureel werkers, burens, kappers, studenten, bakkers, kortom iedereen die geïnteresseerd is in autisme.

Dit jaar gaan de avondlezingen door in Diest en Gent. De website [www.autisme-centraal.com](http://www.autisme-centraal.com) bevat de recentste informatie.

## Aanbod postgraduat gezondheid en welzijn UCLL

Bent u op zoek naar een bijkomende opleiding in de domeinen gezondheid en welzijn? Op de site van UCLL [www.ucll.be](http://www.ucll.be) vindt u een ruim aanbod postgraduat in dit thema. U vindt er onder andere meer info over volgende postgraduat:

- Autisme en (rand)normale begaafdheid:
- Bemiddeling in familie zaken:
- Coördinatie van de eerstelijnszorg
- Regie van de eerstelijnszorg
- Ervaringsgericht ontwikkelen in groepen
- Herstelgerichte ontwikkeling
- Moeilijk hanteerbaar gedrag in pedagogisch perspectief
- Oplossingsgericht begeleiden en hulpverleners
- Seksuologische hulpverlening
- Studie- en studentenbegeleiding
- Sociaal netwerker, de kunst van het verbinden

Daarnaast vindt u op de site van UCLL ook een ruim vormingsaanbod met ondermeer vormingen rond begeleidingsvaardigheden en -methodieken, bemiddeling en conflictantering, coaching en leiderschap.

## Bind-Krachtvorming: Opgroeien en opvoeden in armoede

Kinderen die opgroeien in gezinnen in armoede zijn een kwetsbare doelgroep. Hoe ga je als begeleider met deze gezinnen aan de slag? Hoe versterk je ouders in hun moeder- en vaderrol? Hoe doe je recht aan het belang van de kinderen? In deze 4-daagse vorming sta je samen met ervaringsdeskundigen (coaches) stil bij verschillende thema's:

- Leefwereldperspectief van kinderen én ouders van gezinnen in armoede
- Binnen- en buitenkant van armoede
- Hechting en hechtingsproblematiek
- Krachten van gezinnen in armoede
- Omgaan met gezinnen in armoede van andere culturele afkomst

Er wordt voldoende tijd genomen om casussen van cursisten te bespreken met ruimte voor eigen inbreng en verschillende visies.

De vorming gaat door op de donderdagen **13 en 20 december 2018, 10 en 24 januari 2019**, telkens van 9u30 tot 16u30 in Antwerpen en richt zich op iedereen die beroepsmatig betrokken is op of in aanraking komt met kinderen en/of gezinnen in armoede. De volledige opleiding kost 440 euro.

Alle info en inschrijvingsfiche kan u vinden op [www.kdg.be/bind-kracht-armoede](http://www.kdg.be/bind-kracht-armoede).

## Opleidingsaanbod Escala

Escala, de opleidingspecialist voor de publieke sector, social profit en non-profit, organiseert in het najaar een aantal opleidingen in het ruime thema opvoeden. Op de site [www.escala.be](http://www.escala.be) kan u onder meer terecht voor meer info over volgende opleidingen:

- Positief opvoeden: hoe belonen en wanneer straffen?
- Conflicten met kinderen: hoe voorkomen en escalatie vermijden?
- Kindermishandeling: signalen opvangen en correct doorverwijzen
- Omgaan met hooggevoelige/hoogsensitieve kinderen

## Vormingsaanbod Interactie-Academie

De Interactie-Academie is een instituut voor systemische theorie en praktijk. Het biedt een gevarieerd pakket aan cursussen en opleidingen, gericht op hulpverlening, werk- en organisatievragen en bemiddeling. Het aanbod richt zich op mensen, die werkzaam zijn in de non profit sector en bij de verschillende overheden. Op hun site kan u het opleidingsaanbod voor de komende maanden terugvinden met inspiratiedagen, cursussen en workshops en meerdaagse opleidingen en specialisaties. U vindt er onder meer alle info over een workshop “(Jonge) vluchtelingen en asielzoekers: een buitengewone begeleiding?” en over een workshop “Rouw en verlies bij kinderen en jongeren”. Voor meer info en inschrijvingen kan u terecht op [www.interactie-academie.be](http://www.interactie-academie.be).

## Vormingsaanbod op maat vormingscentrum Guislain

Vormingscentrum Guislain biedt ook dit najaar een brede waaier van vormingen op maat voor scholen, voorzieningen, organisaties of beroepsverenigingen. Deze vormingen op maat zijn theoretisch goed gefundeerd en zoveel mogelijk praktijkgericht en interactief: belangrijkste doelstelling is dat de cursisten kennis en vaardigheden verwerven die ze kunnen toepassen in hun concrete werkomgeving. De verschillende aspecten die u in de vorming aan bod wenst te laten komen kunnen vooraf in onderling overleg tussen de opdrachtgever van de vorming en de lesgever besproken worden. Zo heeft elke vorming een specifieke en unieke inhoud.

Voor meer info kan u kijken op [www.agenda.vormingscentrumguislain.be](http://www.agenda.vormingscentrumguislain.be) of contact opnemen met [ingo.verheye@fracarita.org](mailto:ingo.verheye@fracarita.org).

## Tele-Onthaal zoekt nieuwe vrijwilligers om 24/7 hulpaanbod te versterken

Tele-Onthaal kreeg vorig jaar een recordaantal chatoproepen en heeft haar chataanbod ook gevoelig uitgebreid. Om dit aanbod nog verder te kunnen optimaliseren zijn nieuwe vrijwilligers meer dan welkom. Misschien kan jij daarbij helpen? Als jij je makkelijk kan inleven in andermans moeilijkheden en openstaat voor andere opvattingen, dan is vrijwilligerswerk bij Tele-Onthaal misschien wel iets voor jou. Heb je bovendien 4 uur tijd per week en wil je je luistermogen verfijnen met een boeiende opleiding, dan kan je je vanaf nu aanmelden als kandidaat-vrijwilliger. Voorkennis of een specifieke opleiding heb je niet nodig. Tele-Onthaal biedt een goede opleiding en professionele ondersteuning. In heel Vlaanderen starten dit najaar basistrainingen om nieuwe vrijwilligers op te leiden.

- Antwerpen: donderdag 11 oktober 2018
- Vlaams-Brabant: zaterdag 13 oktober 2018
- West-Vlaanderen: zaterdag 20 oktober 2018
- Oost-Vlaanderen: zaterdag 20 oktober 2018
- Limburg: november 2018

Zin om mee te werken? Geïnteresseerd in deze boeiende opleiding? Meer info? Meld je aan via [www.tele-onthaal.be/word-vrijwilliger](http://www.tele-onthaal.be/word-vrijwilliger)

## Be-REYN, platform voor inclusie van Romafamilies

Ben jij een brugfiguur die meer wil doen voor de Romakinderen op jouw school? Werk je in de kinderopvang in een diverse buurt, maar bereik je de kinderen van Roma en Woonwagenbewoners nog niet? Sta je in het onderwijs, werk je in een consultatiebureau, een inloopteam, een Huis van het Kind en wil je je steentje bijdragen aan de ondersteuning van Romakinderen en kinderen van Woonwagenbewoners? Dan is Be-REYN iets voor jou!

Be-REYN een platform van en voor praktijkwerkers die zich inzetten voor de (sociale) inclusie van Roma en woonwagenbewoners in basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Zodat Roma kinderen en kinderen van woonwagenbewoners zich welkom voelen en volwaardig kunnen participeren aan kinderopvang, kleuterscholen, basisscholen, Huizen van het Kind, gezondheidsorganisaties, consultatiebureaus, de buurt... Be-REYN is een open netwerk, een lerend netwerk ook, waarin medewerker (professioneel en vrijwillig) elkaar kunnen ontmoeten, inspiratie krijgen en ideeën kunnen uitwisselen. Daarom biedt Be-REYN vanaf september thematische sessies en een intervisietraject aan voor alle medewerkers die met Romafamilies en Woonwagenbewoners samenwerken.

Alle info over het platform en de activiteiten kan je vinden op [www.vbjk.be](http://www.vbjk.be).

## Boeken

### Langdurig en verborgen verzuim

ASSENBERG, E. en VAN DER VLIET, T.  
Berchem, EPO, 2018, 128 p., 19,50 euro.

Als een kind thuis komt te zitten heeft dat vaker meer dan één oorzaak. Hoe langer een kind niet naar school gaat, hoe moeilijker het lijkt om weer terug te keren naar het onderwijs. Dit boek behandelt het fenomeen thuiszitten van vroege signalering naar maatwerk binnen het onderwijs.

Dit boek biedt, middels de beschrijving van een ‘good practice’, handvatten gebaseerd op de zelf ontworpen methodiek van de auteurs, die werkzaam zijn op een school voor langdurig zieke kinderen.

### Survivalgids

MEERDINK, J.  
Antwerpen, EPO, 2018, 80 p., 14,95 euro.

Stichting WESP, Horizon Jeugdzorg en Cardea Jeugdhulp hebben samen met jongeren een Survivalgids gemaakt met tips over het leven in een groep of gezinshuis. Uniek omdat deze gids is gemaakt vóór jongeren, dóór jongeren! Hoe is het om in een groep of gezinshuis te wonen? Wat heb je nodig als je nieuw bent? Hoe ga je het liefst om met groepsleden en groepsleiding of pleegouders? Lees in deze Survivalgids de antwoorden van honderd jongeren die in deze situatie zitten. Lees hun ervaringen, hun wensen en hun tips.

### Van verkracht naar veerkracht. Overleven na seksueel misbruik

VAN INGELGHEM, A.  
Oud Turnhout, Gompel&Svacina, 2018, 176 p., 26,40 euro.

Hoe kunnen getroffenen van vroegkinderlijke traumatisering hun beschadigde ervaringen te boven komen? Welke rol speelt psychotherapeutische hulpverlening in het herstel? Hoe kunnen de omgeving en de maatschappij bijdragen tot het proces van heling?

‘Van verkracht naar veerkracht’ is geschreven voor zowel hulpverleners als slachtoffers van vroegkinderlijke traumatisering. Aan de hand van persoonlijke ervaringen, maar ook vanuit de eigen praktijk en met begrijpelijke theoretische duiding wordt verteld welke impact seksueel, psychisch en/of fysiek geweld in de kindertijd kan hebben. Het boek toont duidelijk aan dat het niet vanzelfsprekend is om de juiste hulpverleners te vinden. Het toont eveneens aan dat hulpverleners voor getroffenen van vroegkinderlijke traumatisering over een brede waaier van technieken moeten beschikken om de getroffene te begeleiden in de verwerking van de traumatische restletsels. Hierdoor wordt de hoop op heling en herstel uiteindelijk ook voor de getroffene een realistisch doel.

### Mogen de wijze jongens winnen, gij weet

EL AZZOUZI Fikry  
Berchem, EPO, 2018, 90p. 10 euro.

Een schooljaar lang ging schrijver Fikry El Azzouzi elke week op de bonnefooi in de GO! Spectrumschool in Deurne en Borgerhout. Hij gaf er workshops over schrijven, brainstormde met de leerlingen rond het maken van eigen teksten en begeleidde een reeks schrijfsessies. Literatuur met toekomstige automechanici, houtbewerkers, elektriciens of zorgkundigen? Jazeker. Leerlingen uit het beroepsonderwijs moeten opboksen tegen duizenden clichés: hun wereld zou niet verder dan de laatste Hollywoodfilm reiken, hun intellectuele mogelijkheden zouden beperkt zijn, hun gedrag problematisch, hun scholen de ‘vuilbakken’ van het onderwijs. Dit boek bewijst hoezeer die clichés de bal mislaan. Van Mohamed tot Fabiola en van Randy tot Nana, ze vertellen met verve over hun land van herkomst, hun ouders, racisme, de spanningen tussen het cultuurpatroon thuis en de gewoonten in de buitenwereld, enzovoort. Maak kennis met de stemmen van morgen.

# 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](mailto:nicole.vettenburg@welwijs.be).

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

## THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

# Inhoud - Welwijs, 2018, jaargang 29, nr. 3

- p.
- 3 Het verhaal van Hilde. 35 jaar werken met meertalige gezinnen
- 5 Hoe overtuigingen van leerkrachten over taal en burgerschap een impact hebben op hun relatie met leerlingen  
*Reinhilde Pulinx*
- 9 Etnische vooroordelen bij Vlaamse jongeren: de school is van belang  
*Roselien Vervaet, Mieke Van Houtte en Peter Stevens*
- 13 Inburgering op maat van jonge nieuwkomers  
*Bart Verhoeven*
- 17 Gezinscoaches 03 werken naar een goede start in de kleuterschool  
*Bie Melis*
- 22 Van een olifant een mug maken...  
Oplossingsgericht denken in onderwijs en welzijn  
*Chris Van Dam*
- 26 Over de opwarming van het schoolklimaat  
*Dieter Burssens*
- 29 Schooluitval tegengaan: binding als buffer tegen spijbelgedrag  
*Sarah Neyts*
- 34 **Webwijs**  
Thema's  
*Jan Tallon*
- 37 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyckt*