

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 30 - nummer 2 - juni 2019



# 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 Roland en Paul – (ex-)sociaal assistenten bij de Jeugdrechtbank

*De evolutie van jeugdbescherming naar bijzondere jeugdzorg is een geschiedenis die al meer dan een eeuw beslaat. Sinds de wet op de kindbescherming van 1912 is het denken over de positie van kinderen in de maatschappij, en over de rol van de ouders en die van de overheid daarbij, grondig geëvolueerd. Jongeren moeten niet enkel meer ‘beschermd’ worden, het gaat nu vooral ook om jeugd’bijstand’. Een verandering in het denkpatroon dat mee aanleiding gaf tot het decreet op de integrale jeugdhulp van 2014, met als centraal idee de bundeling en onderlinge afstemming van de verschillende organisaties en diensten die de jeugdhulp vormgeven. Daarvoor zijn strakke procedures en afspraken geïnstalleerd waarin de onderlinge taken verdeeld worden op basis van een aantal stappen. Hoe die evolutie ervaren wordt vanuit de praktijk van de sociale consulenten bij de jeugdrechtbank is het onderwerp van een gesprek met twee vroegere veldwerkers.*

**Roland Decaluwé** is de gastheer (en kok) vanavond. **Paul Fauconier** krijgt een warme begroeting als hij arriveert. Roland is sinds een paar jaar met pensioen en sindsdien een onvermoeibaar reiziger. Paul werkt nu voor het Justitiehuis in Dendermonde waar hij vooral met familiezaken te maken heeft – omgangsregelingen en zo. Beiden hebben echter een gezamenlijke voorgeschiedenis bij de sociale dienst van de jeugdrechtbank. Ex-collega’s dus, met gelijklopende bedenkingen bij hun vroegere job. Die ze allebei heel graag deden, laat daar geen twijfel over bestaan. Maar waarin ze ook evoluties meemaakten die hen deden besluiten om (ietswat vroegtijdig voor Roland) andere wegen te kiezen. Een gesprek over hoe het zo liep en hoe ze erop terugkijken, levert heel veel goede herinneringen op: aan de sfeer, aan de collega’s, aan de reacties en houding van jeugdrechters en procureurs. Maar ook bedenkingen, om niet te zeggen ergernissen, over hoe het allemaal liep en evolueerde; wie ze – dat beklemtonen ze allebei – nog altijd maatschappelijk zeer relevant vinden.

Maar we gaan het niet over ‘de goede oude tijd’ hebben. Daarvoor zijn beiden te nuchter en te kritisch. Uit de verhalen en anekdotes spoelt vooral de positieve herinnering aan over de autonomie en de samenwerking op het terrein, zoals ze die vroeger konden ervaren. De mogelijkheid om op louter menselijk vlak te zoeken naar de best leefbare oplossingen. Het engagement dat ze daar zelf in kwijt konden, de gedrevenheid om met alle beschikbare ervaring en samen met alle betrokkenen op zoek te gaan naar mogelijkheden om soms precaire situaties toch te laten uitmonden in resultaten waarbij iedereen zich beter voelde of minstens toch meer kansen had. Er wordt met een beetje nostalgie teruggekeken op situaties waarbij het opgebouwde vertrouwen en de contacten op het terrein soms iets mogelijk maakte omdat het in de geest van de job paste, ook al was de letter dan misschien iets strakker.

Beiden benadrukken dat het daarom nu niet allemaal kommer en kwel is. Ook nu worden goede initiatieven genomen, proberen geëngageerde consulenten met maximale inzet moeilijke situaties te deblokken. Maar, er schort iets. Dat komt onder meer tot uiting in het grote verloop bij diegenen die hun job overnamen. Dat krijgt niet altijd voldoende aandacht. Als jongere collega’s al te snel weer opstappen, worden er gewoon nieuwe ingezet – zonder de vraag te stellen naar het waarom van dat verloop. Consulenten worden geconfronteerd met zware, strakke of haperende procedures waardoor zij het gevoel krijgen dat wat ze kunnen bereiken niet overeenkomt met hun inspanningen en al zeker niet met het belang van hun “clinten”. Omdat er wachtlijsten zijn vooral, omdat het aanbod aan goede zorg te beperkt blijft wegens geen middelen. Paul merkt op dat het in de kranten (terecht) vaak gaat over de wachtlijsten voor mensen met een beperking, terwijl er relatief weinig aandacht is voor de wachtlijsten in de jeugdzorg. Roland zal in het gesprek de boutade lanceren: “je krijgt een boog maar geen pijlen”. Zijn afhaken had veel te maken met het gevoel van machteloosheid dat hij meer en meer moest ervaren. Het contact met mensen dat leed onder de prioriteit van de procedures, de administratieve stappen die vastliggen. Daardoor voelde hij zijn werk evolueren van actief handelen, initiatief nemen naar coördineren en opvolgen. Al maakt hij zelf meteen de bedenking dat er risico’s kunnen sluipen in een (al te sterke) persoonlijke aanpak van een consulent en dat duidelijke procedures uiteraard nodig zijn. Maar die mogen het belang van de inleving in de positie en de noden van alle betrokkenen niet in de weg staan.

We zullen het in het gesprek ook hebben over de jongeren die vroeger soms langere tijd in een instelling verbleven, maar die er wel uitkwamen met een (beroeps)opleiding waardoor ze vaak vrij snel aan een degelijke job geraakten, een belangrijke stap om hun leven

weer op de rails te krijgen. De effecten van de maatregelen zijn nu veel korter. Zelfs als het om crisisopvang gaat – en er al een plaats gevonden wordt (geen evidentie) – is dat vooral BBB: bad, bed, brood. En dan nog, na 7 dagen verloopt de maatregel. Hoogstens kan er nog eens met 7 dagen verlengd worden. Is er dan nog geen oplossing, tja, dan is er geen oplossing. Sommige jongeren weten dat al te goed en spelen daarop in.

Maar het moet niet noodzakelijk om crisisopvang gaan. Beide gesprekspartners verwijzen naar de aanmeldingssystemen die het vaak moeilijk maken om een jongere daadwerkelijk tot bij de hulp te krijgen. Via de (regionale) toegangspoort moet er aangemeld worden, dan volgt een screening, waarna een gepaste begeleiding kan opgestart worden. Alleen: die procedure neemt tijd in beslag, teveel tijd soms, en ze houdt niet altijd rekening met de vaststellingen van de betrokken consulent, vaak de enige die de situatie in alle aspecten kent. Het resultaat is niet alleen tijdverlies, maar ook frustraties omdat er uiteindelijk een oplossing komt die mogelijk in theorie wel klopt, maar die los staat van de ervaringen op het terrein. Daardoor wordt het persoonlijk contact met de consulent te vaak doorkruist door procedures die de opgebouwde contacten met de jongere en zijn/haar gezin negeren. Ook in een begeleidingstehuis is het niet eenvoudig om een jongere te laten opvangen. Er komt een voorbeeld van een lang gesprek over een plaatsing. Na meer dan 3u zegt de vertegenwoordiger van een instelling uiteindelijk toe. Om dan te vragen naar een foto van de betrokken jongere, voor het geval hij/zij wegloopt en zou moeten opgespoord worden. Die foto in de instelling zelf nemen, was blijkbaar een moeilijke kwestie. Tegelijk

wordt opgemerkt dat er soms te weinig of te weinig doortastend met de ouders wordt gesproken. Vanuit hun onmachtssituatie wintelen sommigen maar te gemakkelijk de verantwoordelijkheid af, vinden ze dat anderen – de jeugdrechtbank bv. – de problemen maar moeten oplossen.

Bij alle structurele vaststellingen in verband met de regelgeving komen ook nog eens een aantal maatschappelijke elementen. Jongeren (en hun ouders) hebben niet altijd meer respect voor instellingen zoals de jeugdrechtbank. Aan de ene kant is er een ruimere vraag omdat ouders zich bv. onmachtig voelen tegenover hun kinderen, tegelijk worden de beslissingen nu veel meer dan vroeger gecontesteerd of met nauwelijks verholen minachting aanhoord. Komt er al een maatregel, dan heeft die dus vaak minder impact. Dat maatregelen stoppen bij de meerderjarigheid is een andere frustratie voor beide gesprekspartners – zij zien dit ook als een element waardoor hun mogelijkheden tot meer aanklappende begeleiding beknot wordt.

Eigenlijk komt het verhaal van beide gesprekspartners steeds weer daarop neer: de vraag “wat kan ik met deze jongere bereiken, hoe kan ik hem/haar helpen om uit een problematische situatie te geraken?” Of het nu om procedures gaat, of om louter maatschappelijke evoluties; je doet deze job met heel veel sociaal engagement en inleving, en je hoopt dat dit kan resulteren in een vertrouwensband waardoor je dichterbij echte hulpverlening komt, met een resultaat dat je kan zien groeien. Een mooie job dus, als je er de ruimte voor krijgt.

**Opgetekend door Gil THYS**  
Gil.thys@gmail.com

# Van CLBch@t naar CLB online

## Van anonieme chat naar blended hulpverlening

Tom BILLIET

*Sinds 1/2/2016 organiseert de CLB-sector het netoverstijgende initiatief 'CLBch@t'. Leerlingen én ouders kunnen tijdens de openingsuren anoniem chatten met een CLB-medewerker. Het initiatief kent een toenemend succes. CLBch@t maakt het onthaal van de sector een stuk laagdrempeliger. Cliënten worden via de chat immers bereikt op een plek waar ze zich vaak spontaan reeds bevinden: online.*

*Naast de anonieme chat kiest de sector er nu voor om ook bij reguliere CLB-begeleidingen het online gegeven te integreren. Er werd daarbij bewust gekozen voor blended hulpverlening: een mengvorm van face to face begeleiding in combinatie met de inzet van onlinetools. In dit artikel wordt het gelopen proces een stuk verduidelijkt. Daarnaast worden de concrete tools vermeld die effectief geïmplementeerd worden in de CLB-sector.*

### Implementatietraject

Tijdens het schooljaar 2017-2018 werd ingezet op de voorbereiding van de implementatie van blended hulpverlening. Daarbij werd niet over 1 nacht ijs gegaan. Er werd ingezet op netwerking door contacten met verschillende experts, jongeren, CLB-betrokkenen, enz. Samen werd een visie uitgewerkt op blended hulpverlening. Deze werd in mei 2018 voorgesteld aan de CLB-directies op de directiedag van het departement onderwijs.

*We geloven dat we als CLB-sector blended hulpverlening dienen te implementeren, teneinde zoveel mogelijk aan te sluiten bij de hedendaagse leefwereld van leerlingen.*

*In 2021 zijn onlinetools geïmplementeerd in de ganse CLB-sector op elk van de 4 begeleidingsdomeinen (leren & studeren, preventieve gezondheidszorg, onderwijsloopbaanbegeleiding, psychisch & sociaal functioneren).*

*Elke CLB-hulpverlener volgt een basisvorming over het werken met onlinetools en beschikt over een kader waarbinnen deze tools gebruikt kunnen worden.*

*De tools die we gebruiken zijn evidence based en voldoen aan criteria op het vlak van gebruiksvriendelijkheid, validiteit en betrouwbaarheid.*

*In 2021 is er een gedragen standpunt in de sector over het gebruik van onlinetools in het kader van CLB-hulpverlening.*

*Visie op blended hulpverlening zoals die in mei 2018 werd voorgesteld*

Om deze visie om te zetten in de praktijk, werd gekozen om 6 criteria te hanteren bij de selectie van onlinetools.

**Ten eerste** moeten de tools als geheel zoveel mogelijk de verschillende CLB-begeleidingsdomeinen bedienen: leren & studeren, preventieve gezondheidszorg, onderwijsloopbaanbegeleiding en psychisch & sociaal functioneren.

Het **tweede criterium** heeft betrekking op de bruikbaarheid ten voordele van leerlingen van verschillende leeftijden en ontwikkelingsniveaus. De tools moeten zoveel mogelijk gericht zijn op leerlingen uit zowel het basis- als het secundair onderwijs. En ideaal gezien spelen ze ook in op de noden van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs.

De stabiliteit van de tools en van de organisaties achter de tools vormt een belangrijk **derde criterium**. Soms worden immers mooie tools ontwikkeld, om vervolgens onder het stof te belanden bij gebrek aan middelen om de tools veilig en up-to-date te houden. We willen vermijden dat er energie gestoken wordt in het implementeren van tools die vervolgens niet meer werken.

De kostprijs van de tools vormt een **vierde criterium**. Er wordt in de eerste plaats gekozen voor gratis onlinetools. En als een tool betalend is, moet het kostenplaatje voor de sector beheersbaar zijn.

Aan het **vijfde criterium** wordt beantwoord als een tool in voldoende mate evidence based is. Dit wil zeggen dat de tool ruim uitgetest werd en/of dat er gebruik gemaakt wordt van methodieken die hun meerwaarde eerder reeds bewezen hebben.

Tot slot verwijst het **zesde criterium** naar de mate waarin de gekozen tool een effectieve meerwaarde kan hebben voor de CLB-sector. Het betreft dus de afweging om te onderzoeken wat de tool meer of beter te bieden heeft dan wat nu reeds in het aanbod van het CLB te vinden is. Het implementeren van blended tools is geen doel op zich. Het is een middel om een inhoudelijke en/of organisatorische meerwaarde na te streven.

Bij aanvang van het huidige schooljaar 2018-2019 werd een ‘inspiratiedag blended hulpverlening’ georganiseerd voor de directies en het middenkader van de 72 CLB’s. Dit vanuit het standpunt dat het weinig zin heeft om medewerkers te inspireren als leidinggevend niet mee zijn in het verhaal. Tijdens deze dag werd ingezoomd op de wetenschappelijke evidentie van blended hulpverlening enerzijds en op aandachtspunten bij de implementatie anderzijds. Vervolgens werd in december 2018 gestart met een proefperiode blended chatten (waarover verder in het artikel meer). Tegelijk werd ook ijverig gewerkt aan het uitwerken van de vorming ‘Splendid Blend-it’. Deze werd in maart 2019 op 6 locaties aangeboden en werd door 100 CLB-medewerkers gevolgd. Een neerslag van de inhoud van die vorming wordt in dit artikel geschetst.

## De tijd is rijp om te mikken op onlinetools

Uit statistieken weten we dat Vlaamse jongeren meer en meer beschikken over internet en over de nodige apparatuur om online te gaan. Zo blijkt uit het onderzoek Apestaartjaren (2018) dat kinderen in 2018 hun eerste Smartphone gemiddeld op 12-jarige leeftijd kregen. Ook bleek hieruit dat 56% van de 9-12 jarigen een tablet bezit. Deze vaststellingen leiden tot het besluit dat kinderen, jongeren én hun ouders meer en meer online aanwezig zijn. Dit is een evolutie die voorlopig niet lijkt te stoppen. Tegelijk is de waarde van face to face contacten niet te onderschatten. Net daarom kiest de CLB-sector ervoor om in te zetten op blended hulpverlening, waar beide communicatiekanalen (face to face én online) ten volle benut worden.

## Voordelen vanuit diverse perspectieven

Blended hulpverlening brengt een aantal voordelen met zich mee. Welke voordelen dit zijn is afhankelijk van het gekozen perspectief. Er werd uitgebreid gesproken met CLB-stakeholders, zodat verschillende perspectieven duidelijk werden. Samenvattend kunnen we stellen dat leerlingen, medewerkers en leidinggevend gemeenschappelijk 3 belangrijke voordelen zien in blended hulpverlening: drempelverlaging, tijdsbesparing en kwaliteitsbevordering.

CLB’s zijn graag vlot bereikbaar voor leerlingen. Toch blijkt het soms moeilijk om de stap naar het CLB te zetten. Leerlingen geven aan

*Leerlingen geven aan dat blended hulpverlening voor hen de drempel verlaagt naar het CLB*

dat blended hulpverlening voor hen de drempel verlaagt naar het CLB. Als ze bijvoorbeeld af en toe een gesprek kunnen voeren van thuis uit, dan moeten ze de les niet missen. Er komen dan ook minder opmerkingen van klasgenoten. Er wordt bovendien gebruikgemaakt

van nieuwe media waarmee leerlingen zich vertrouwd voelen.

Blended hulpverlening kan ook zorgen voor een behoorlijke tijdsbesparing. Zo gaf een CLB-medewerker aan dat hij ruim een uur onderweg is naar een van de scholen die hij begeleidt. Door soms een face to face gesprek te vervangen door een chatgesprek, kan alvast de verplaatsingstijd bespaard worden. Dat is tijd die nuttig kan besteed worden aan andere prioriteiten. Als leerlingen daarnaast zelfstandig aan de slag gaan met blended tools, komen ze beter voorbereid

naar het face to face gesprek. Ook dat is tijdsbesparing.

Tot slot kunnen blended tools ook de kwaliteit van de hulpverlening versterken. Er wordt gebruik gemaakt van evidence based tools en/of methodieken, die hun waarde bewezen hebben. In feite zorgt blended hulpverlening ervoor dat het beste uit 2 werelden gebruikt wordt. Face to face hulpverlening heeft zo zijn voordelen. Online hulpverlening heeft andere voordelen. En we krijgen een mooie match als we die 2 combineren door te kiezen voor blended hulpverlening.

## Elke medaille heeft zijn keerzijde... zijn er risico’s verbonden aan blended hulpverlening?

Het **risico op het ontstaan van een technologische afhankelijkheid** vormt een aandachtspunt. Net omwille hiervan wordt bewust gekozen voor blended hulpverlening, waarbij het face to face contact een essentieel onderdeel van de begeleiding blijft.

Een tweede risico betreft **een te snelle, ondoordachte implementatie**. Als blended hulpverlening wordt opgezet zonder goed stil te staan bij alle kosten en baten, dan dreigt er het risico op een beperkte return. Het is dus essentieel om weloverwogen stappen te zetten, bijvoorbeeld door het inzetten van selectiecriteria bij het bepalen van te implementeren tools.

Het **opdringen van blended hulpverlening** vormt een derde belangrijk risico. Niet elke leerling of ouder staat ervoor te springen om bijvoorbeeld via chat te communiceren met zijn of haar begeleider. En andersom is niet elke CLB-medewerker er klaar voor om volop met onlinetools aan de slag te gaan.

Een vierde risico betreft onze moeilijkst te bereiken doelgroep: **Leerlingen en ouders uit kansengroepen**. Als moderne technologie ingezet wordt, dreigt er steeds een doelgroep uit de boot te vallen. Ook al is er in de meeste gezinnen internet aanwezig, toch zijn er steeds mensen die niet over de mogelijkheid beschikken om online te communiceren. En het is net die doelgroep waarvoor het CLB in het bijzonder aandacht hoort te hebben.

Wellicht zal de tijd duidelijk maken dat er nog meer nadelen verbonden zijn aan de implementatie van blended hulpverlening. Tegelijk kan moderne technologie ook voor een aantal van deze mogelijke nadelen oplossingen voorzien. We kunnen daarbij bijvoorbeeld denken aan de automatische vertaalmogelijkheid van chatgesprekken, waardoor anderstalige cliënten een tekst zowel in het Nederlands als in de eigen taal kunnen lezen.

## Is blended hulpverlening effectief?

Naar de effecten van blended hulpverlening bij jongeren werd nog niet veel onderzoek gedaan, net omdat het een relatief nieuwe manier van werken is.

Meer onderzoek werd gedaan naar de effecten van louter online therapie, meer bepaald met het oog op de behandeling van angst- en stemmingsstoornissen. Daaruit blijkt dat de effecten van online behandelingen vergelijkbaar zijn met die van face to face therapie. Recente studies tonen tijdswinst aan indien voor blended hulpverlening gekozen wordt. Daarnaast lijken ook de eerste onderzoeksresultaten erop te wijzen dat ook blended hulpverlening vergelijkbare effecten heeft als louter online of face to face behandelingen, ook weer voor wat betreft angst- en stemmingsstoornissen.

Het feit dat ‘blended hulpverlening’ nog een stuk pionierswerk is, maakt dat er nog niet veel onderzoek is. Maar weinig onderzoek

betekent zeker niet dat de effectiviteit minder is. Op basis van het beperkte onderzoek dat er is, kunnen we verwachten dat de onlinetools die we inzetten wellicht effectief zullen zijn. Tegelijk is pionierswerk een stuk vallen en opstaan: uitproberen, experimenteren, bijsturen en leren uit ervaring.

## Splendid Blend-it: Voorstelling van 5 tools

Op de vorming 'Splendid Blend-it' werden in maart 2019 zes tools voorgesteld die blended kunnen ingezet worden. Hieronder stellen we hiervan 5 tools voor. De zesde tool, sorrybox.be, wordt niet behandeld in dit artikel, aangezien de ervaren meerwaarde voor de CLB-sector na evaluatie onvoldoende bleek.

Tool	CLB-begeleidings-domein(en) (*)	Onderwijsniveau / leeftijdsbereik (**)
Onlinedagboek.be	PGZ, PSF, L&S, OLB	BaO, SO
Blended chatten	PGZ, PSF, L&S, OLB	BaO, SO
Noknok	PSF, PGZ	SO / 12-16 jaar
Fit in je hoofd	PSF, PGZ	SO / 16+
Tools van de zelfmoordlijn	PSF	SO

(\*) PGZ = preventieve gezondheidszorg, PSF = psychisch & sociaal functioneren, OLB = onderwijsloopbaanbegeleiding, L&S = leren & studeren)

(\*\*) baO = basisonderwijs, so = secundair onderwijs

Deze 5 tools worden hieronder verder toegelicht. Bij elke tool wordt aangegeven hoe de 100 deelnemers aan de vorming de meerwaarde van de tool beoordelen.

### Tool #1: Onlinedagboek.be

Deze is meteen de enige 'betalende' tool die we voorstelden aan de CLB-medewerkers.

Het onlinedagboek.be is een onlinetoepassing die helpt om zicht te krijgen op gedrag en/of emoties van de leerling. Dit ter ondersteuning van een veranderingsproces en gericht op het evalueren van gestelde doelen.

Het is de hulpverlener die het dagboek beheert en de resultaten analyseert. Cliënten krijgen toegang tot de tool mits er door de CLB-medewerker een login aangemaakt wordt.



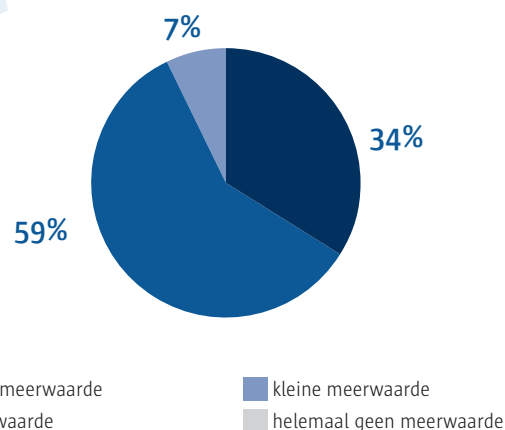
Figuur 1 Voorbeeld van een vraag op onlinedagboek.be

## Voorbeelden van toepassingen

Sarah is 11 jaar. Ze geeft aan 'altijd' last te hebben van de drukte op school. De school heeft al een aantal oplossingen gezocht, echter zonder verbetering. Er wordt beroep gedaan op het CLB. Sarah vult gedurende 2 weken telkens na school het onlinedagboek in, zodat de CLB-begeleider een beter zicht krijgt op goed lopende en moeilijk lopende situaties op school.

Juf Stefanie en meester Jan geven samen les in het 2de leerjaar (duobaan). Ze melden één van hun leerlingen, Joppe, aan bij het CLB met moeilijk gedrag: woede-uitbarstingen en lichamelijke agressie tegenover andere kinderen. Op het MDO wordt afgesproken om dit gedrag een stuk in kaart te brengen door gedurende 2 weken dagelijks 1 maal een gedragsobservatie in te vullen in de klas, met aandacht voor positief (wenselijk) en negatief (ongewenst) gedrag. De analyse van de resultaten geeft de CLB-medewerker een correct beeld van de situatie en geeft tevens handvatten om het gesprek aan te gaan.

### ervaren meerwaarde onlinedagboek.be voor de CLB-sector (feedback 95 CLB-medewerkers)



Onlinedagboek.be werd opgesteld in samenwerking met de Artevelde hogeschool te Gent. Op hun website werd ook een e-learning voorzien, waardoor het voor hulpverleners mogelijk wordt om zelfstandig de mogelijkheden van de tool te leren kennen.

Van de 100 deelnemers aan de vorming, vroegen 89 CLB-medewerkers een login aan voor het onlinedagboek. Zij kunnen er tot eind december 2019 experimenteel mee aan de slag, waarna de sector op basis van een gebruikersevaluatie zal beslissen over de verdere inzet op deze tool.

### Tool #2: Blended chatten

WhatsApp, Messenger, enz... Dit zouden de ideale communicatietools zijn om met leerlingen of ouders op afstand begeleidingsgesprekken te voeren, ware het niet dat hier twee belangrijke nadelen aan verbonden zijn. Ten eerste wordt de afgrenzing werk-privé moeilijker. Je loopt als hulpverlener het risico dat leerlingen & ouders je te allen tijde trachten te bereiken én een snelle respons verwachten. Daarnaast is er het nadeel dat de hulpverlener geen controle heeft over de neerslag van het gesprek. De eigenaars van

deze kanalen hebben toegang tot de inhoud van de gesprekken die je voert.

Als alternatief ontwikkelden we 'blended chatten'. Een tool die op afspraak ingezet wordt om met cliënten chatgesprekken te voeren. Onder meer doordat de transcripten bewaard worden op eigen servers, is blended chatten GDPR-conform.

Momenteel maken we gebruik van PHP-live, dezelfde chatsoftware die gebruikt wordt voor het anonieme chatonthaal van de CLB-sector ([www.clbchat.be](http://www.clbchat.be)). Verschillende andere chataanbieders maken intussen gebruik van andere chatsoftware (de SIT-tool), waar blended chatten binnenkort ook mogelijk zal zijn. Met het oog op de samenwerking is het mogelijk dat de CLB-sector mettertijd ook naar deze software zal overstappen.

Tijdens een proefperiode (15/12/2018 - 28/2/2019) gingen 27 CLB-medewerkers aan de slag met blended chatten. De gevoerde gesprekken werden in 96% van de gevallen positief beoordeeld door de medewerker. Op basis van hun bevindingen werd het systeem bijgestuurd. Eind maart 2019 kregen meer dan 200 CLB-medewerkers toegang tot blended chatten.

De deelnemers aan de proefperiode blended chatten formuleerden heel wat **voordelen van blended chatten**. Men rapporteerde tijds-winst, doordat er geen verplaatsing naar bijvoorbeeld de school nodig was om het gesprek te voeren. Een aantal medewerkers gaf aan dat het inplannen van een chatgesprek meer flexibiliteit biedt dan het organiseren van een face to face gesprek. Op inhoudelijk vlak stelden verschillende medewerkers vast dat leerlingen via het chatkanaal sneller 'to the point' komen. Blended chatten maakt het volgens enkele deelnemers tevens makkelijker om een gesprek te organiseren met moeilijk bereikbare leerlingen of ouders. Tot slot rapporteerde de testgroep dat blended chatten het makkelijker maakt om af te spreken met leerlingen of ouders die niet graag bel-len of praten.

Tegelijk werden ook een aantal (**mogelijke**) **belemmeringen** aangegeven door de deelnemers. Zo is het niet voor iedere CLB-medewerker evident om in te schatten wanneer blended chatten een goed medium is dat op dat moment te verkiezen is boven een face to face gesprek. Het blijkt ook moeilijker om de gemoedstoestand van de leerling in te schatten. Dit wegens weinig non-verbale informatie. Sommige leerlingen aan wie een blended chatgesprek voorgesteld werd bleken niet open te staan voor chatgesprekken. Een enkele keer werd een gesprek wel eens vergeten door een leerling. Vanuit de beperkte ervaringen lijkt blended chatten ook minder geschikt te zijn voor leerlingen uit het basisonderwijs. En tot slot noemde men het feit dat het organiseren van een blended chatgesprek extra organisatie met zich meebrengt omwille van het praktische / technische aspect.

## De inzetbaarheid van blended chatten

De nadelen in acht nemend, zijn er toch heel wat voordelen verbonden aan het chatmedium om gesprekken te voeren. Blended chatten kan onder meer ingezet worden tussen face to face gesprekken

in, om kort af te stemmen met de leerling of ouder. Gesprekken met leerlingen of ouders die moeilijk face to face communiceren worden ook makkelijker gemaakt via dit medium. Regelmatig komt het ook voor dat er gesprekken moeten gevoerd worden met een leerling die niet op school is. Blended chatten biedt dan een oplossing, als alternatief voor een huisbezoek. Denk hierbij aan situaties als spijsbe-

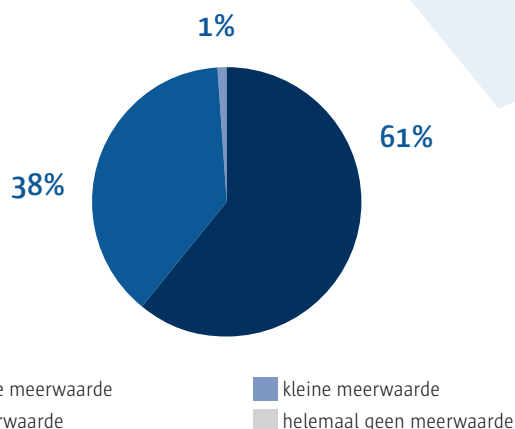
len, langdurige ziekte en huisonderwijs. Vaak wordt bij artsen en verpleegkundigen van het CLB de behoefte ervaren om naar aanleiding van een medisch onderzoek een opvolggesprek te plannen met een leerling. Tijdens het onderzoek zelf is er immers niet altijd voldoende tijd om in te gaan op vragen. Blended chatten kan ook hier een oplossing bieden. Tot slot kan blended chatten ook de mogelijkheid bieden om als CLB op laagdrempelige wijze studiekeuzegesprekken te voeren, bijvoorbeeld in de deliberatieperiode op het einde van het schooljaar.

## Blended chatten maakt het tevens makkelijker om een gesprek te organiseren met moeilijk bereikbare leerlingen of ouders

### Wanneer is blended chatten af te raden?

In een aantal situaties is blended chatten niet aangewezen. In het bijzonder denken we daarbij aan 2 situaties. Als de cliënt of de CLB-medewerker voorkeur geeft aan face to face of telefonische contacten, dan lijkt het niet aangewezen om blended chatten op te dringen. Tegelijk raden we blended chatten af als dit een volledige vervanging van face to face gesprekken dreigt te worden. Dit om het risico op technologische afhankelijkheid niet al te sterk in de hand te werken.

### ervaren meerwaarde blended chatten voor de CLB-sector (feedback 95 CLB-medewerkers)



## Tool #3: Noknok

Noknok is een tool die jongeren volledig zelfstandig kunnen doorlopen. In die vorm is de tool zeker niet bedoeld voor jongeren met ernstige psychische problemen. Daarnaast kan de tool ook onder begeleiding (blended) gebruikt worden. Het is in die vorm dat we noknok in de CLB-sector introduceren.

Tot voor kort was noknok weinig gekend. Jammer, want de tool heeft heel wat te bieden. Men wilde vermijden om de tool via scholen te introduceren, uit schrik dat leerkrachten deze dan zouden integreren in hun lessen als ‘een verplichting’ en zo haar doel zou voorbijschieten. Intussen werd de onderwijssector echter mee opgenomen in de bekendmakingscampagne.

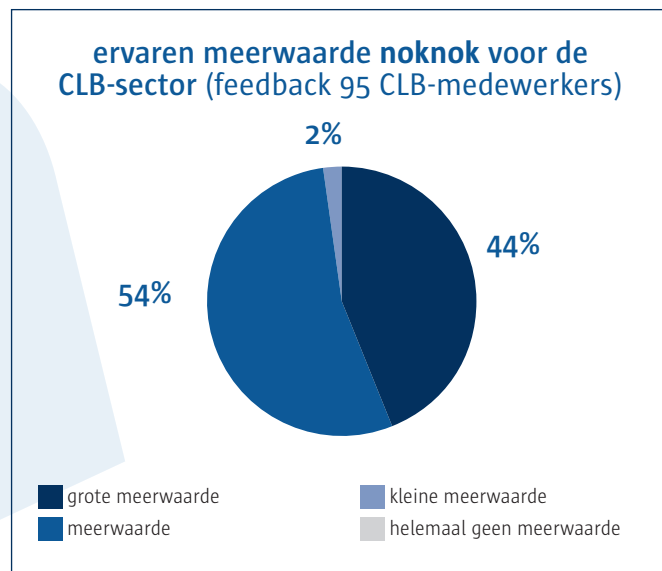
Op 20 maart 2019 werd de tool gelanceerd in een vernieuwde vorm. Er zitten heel wat mooie aanvullingen in, zoals de integratie van een genormeerde veerkrachttest.

## Wat heeft noknok te bieden?

Noknok is er voor jongeren van 12-16 jaar. Het doel van de tool is het versterken van de veerkracht en het mentaal welbevinden. Een genormeerde veerkrachttest vormt het eerste aanknopingspunt. De test bevat 3 hoofdschalen: veerkracht, omgaan met spanning en ‘je sociaal netwerk’. De resultaten geven aan waaraan er prioritair gewerkt moet worden en waar de jongere in vergelijking met leeftijdsgenoten net sterk scoort. Aan de hand van 4 ‘knaltips’ worden tal van interactieve oefeningen aangeboden waarmee de jongere (zelfstandig of begeleid) aan de slag kan gaan. Is er nood aan informatie over bepaalde alledaagse situaties, dan kan de jongere informatiefiches raadplegen (de zogenaamde ‘leefstijlthema’s’). Een ingebouwd dagboek helpt de jongere om gebeurtenissen en emoties van zich af te schrijven. Noknok bevat ook een interactieve tool

waarmee de jongere zichzelf SMART-doelen kan stellen (**SMART: Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar, Realistisch & Tijdsgebonden**).

Noknok leent zich prima tot blended hulpverlening, waarbij de hulpverlener in samenspraak met de jongere vraagt om tussen 2 gesprekken in een aantal oefeningen te maken en de resultaten ervan tijdens het volgende gesprek te overlopen.



**1**

**IK (K)EN MEZELF!**

Iedereen is verschillend. De ene is blond, de andere rood. Jij houdt van zwemmen, je vriend of vriendin leest liever een boek. Gelukkig ziet iedereen er anders uit en houdt iedereen van andere dingen. Wat zou de wereld zijn zonder al die verschillen?

**2**

**MIJN GRENZEN**

Al en toe moet je zelf op avontuur gaan en iets nieuws proberen. Daar heb je inzet en durf voor nodig. Nieuwe dingen ontdekken geeft je energie! Je krijgt er ook iets voor in de plaats: vriendschap, trots, dankbaarheid ...

**3**

**REKEN OP ANDEREN**

Het is fijn om te kunnen vertrouwen op je vrienden of familie. Eventjes bellen naar een vriend of een vriendin als je net ruzie had met je zus. Of aan tafel aan je ouders zeggen wat je gedaan hebt op kamp. Het doet goed om je gedachten te delen met anderen. Je hoeft geen speciale reden te hebben. Het is gewoon leuk om te kletsen met je vrienden, kennissen of familie.

**4**

**TIJD VOOR MEZELF**

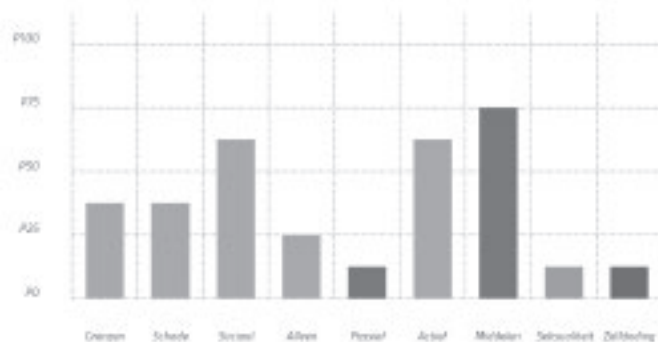
Zit je hoofd vol met wat je nog moet doen? Dat kan voor spanning zorgen. Een beetje spanning is goed. Zo blijft je leven boeiend. Maar soms wordt het te veel. Dan is het tijd voor ontspanning!

Figuur 2 Overzicht van de noknok-oefeningen

## Tool #4: Fit in je hoofd

In het kader van Vlaams actieplan suicidepreventie werd in 2006 de eerste versie van Fit in je hoofd ontwikkeld. Gebruikers van Fit in je hoofd maken eerst een login aan, waarna ze toegang krijgen tot een veerkracht-test en de 10 stappen. De 10 stappen maken gebruik van protectieve factoren, gericht op actieve empowerment (aanzetten tot actie). Het betreft oefeningen die gebaseerd zijn op inzichten uit de cognitieve gedragstherapie. In de toekomst (wellicht 2020) is het de bedoeling dat Fit in je hoofd wordt herleid tot een kleiner aantal stappen of thema's, analoog aan noknok. Ook een revisie van het informatieve gedeelte staat op het programma.

De organisatie gezond leven liet een wetenschappelijke evaluatiestudie uitvoeren. Hieruit bleek een effectieve stijging van de veerkracht door het gebruik van Fit in je hoofd. Deze effecten waren vooral zichtbaar voor cliënten die de 10 stappen volledig doorliepen.



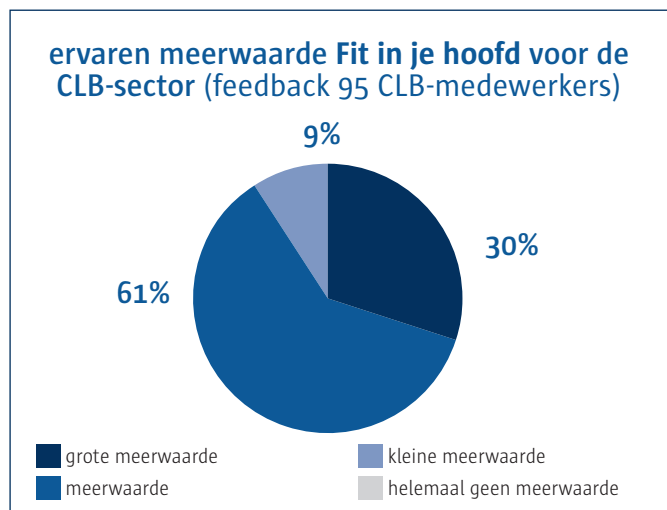
Figuur 3 Voorbeeld resultaten van een ingevulde veerkrachttest op Fit in je hoofd

## Wat biedt Fit in je hoofd?

Bij elke stap worden aan aantal oefeningen voorgesteld die je kan maken om aan die stap te werken. Het is niet verplicht de stappen in volgorde af te werken.

In totaal 28 interactieve oefeningen en 7 oefeningen die je in PDF kan downloaden. Deze oefeningen zijn wat langer dan die van noknok. Alvorens hulpverleners ermee aan de slag gaan, is het goed dat zij de oefeningen zelf eerst uitproberen.

Aan Fit in je hoofd is ook een app gekoppeld. Deze heeft echter niet dezelfde functionaliteiten als de versie op pc.



## Tool # 5: de tools van de zelfmoordlijn

De vijfde tool is in feite een verzameling van verschillende online-tools die ter beschikking gesteld worden door de zelfmoordlijn, op [www.1813.be](http://www.1813.be).

Naam:	Doel:
Safety Plan	Veiligheidsplan, samen preventief met hulpverlener F2F in te vullen
Backup (app)	Ondersteuning bieden bij ZM-gedachten
On Track Again (app)	Voor wie een ZM-poging achter de rug heeft
Think Life	Online zelfhulp cursus voor het omgaan met zelfmoordgedachten
Silver	Serious game gericht op het versterken van mentale gezondheid bij jongeren (12-16 jaar) - nog in ontwikkeling

Figuur 4 Overzicht van de tools van de zelfmoordlijn

Regelmatig krijgen CLB-medewerkers te maken met signalen van zelfdoding bij leerlingen. De zelfmoordlijn biedt een aantal tools aan die ingezet worden bij de begeleiding van deze leerlingen. Belangrijk daarbij is te beseffen dat deze tools in principe zowel voor volwassenen als voor jongeren inzetbaar zijn. Het is aan de hulpverlener om in te schatten of een oefening uit een tool voldoende aansluit bij de mogelijkheden van de cliënt, bijvoorbeeld op het vlak van zelfreflectie en taalbegrip.

Het **Safety Plan** is in feite geen echte blended tool, omdat deze best samen met de cliënt ingevuld wordt. Als hulpverlener kan je samen met de suicidale leerling in dit plan noteren wat hem of haar tot rust kan brengen in een crisissituatie en wie hij of zij kan contacteren in geval van nood. Het Safety Plan is op zich wel een onderdeel van Backup en daarom wordt het hier vermeld.

**Backup** is een app die geïnstalleerd kan worden op de smartphone van de leerling. Via 'mijn backups' maakt deze een lijst aan van mensen en instanties waarbij hij of zij terecht kan als het niet goed gaat. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan over hulpverleners, vrienden en familie. Backupkaarten bieden ondersteuning door de leerling voorafgaand helpende acties en gedachten te laten bedenken rond bepaalde situaties. Dit onderdeel is makkelijk blended in te zetten. De 'backup box' is een verzameling van quotes, foto's, herinneringen, websites en muziek die de leerling kunnen helpen om zich een beetje beter te voelen en om terug hoop te vinden. Ook het 'safety plan' maakt integraal deel uit van Backup.

**On Track Again** is eveneens een app die op de smartphone van de leerling geïnstalleerd dient te worden. Deze is specifiek bedoeld

*De zelfmoordlijn biedt een aantal tools aan die ingezet worden bij de begeleiding van deze leerlingen*

voor cliënten die een zelfmoordpoging achter de rug hebben. De 'mood-barometer' vormt de basis van deze onlinetool. Afhankelijk van het gevoel krijgt de leerling andere tips of filmpjes te zien. On Track Again beschikt ook over een dagboekfunctie. Deze tool is te gebruiken in een situatie van herstel en niet als iemand nog diep in een crisis zit.

**Think Life** gaat een stap verder dan bovengenoemde tools. Het is een e-learning, gebaseerd op principes uit de cognitieve gedragstherapie. In het kader van blended hulpverlening kunnen de oefeningen uit Think Life in z'n geheel of gedeeltelijk ingezet worden. Aan een tempo van 1 module per week kost het 6 weken om de modules van de e-learning te doorlopen.

**Silver** ten slotte is een serious game die nog in ontwikkeling is, specifiek gericht op jongeren. Ten vroegste eind 2019 zal deze beschikbaar komen, waarna deze kan ingezet worden in het kader van leerlingenbegeleiding. De leerling zal in dit game onder meer uitgedaagd worden om denkfouten en negatief denken te leren bijsturen. Silver zal op zich als spel nooit rechtstreeks de link leggen met het thema zelfmoord, waardoor ook leerlingen zonder zelfdodingsgedachten er actief gebruik van kunnen maken.

In plaats van meer efficiëntie kan een tool ook net het CLB-werk verzwaren. Worden CLB-medewerkers door de inzet van een specifieke tool mogelijk verleid om langere trajecten te lopen met leerlingen? Weerhoudt de tool hen ervan om tijdig door te verwijzen? Of gaan ze aan de slag met tools die in feite net zo goed kunnen ingezet worden op het niveau van leerkrachten en/of zorgcoördinatoren? Levert de tool de bijdrage die we wensen? Ook die vraag verdient het om gesteld te worden. Draagt de tool effectief bij tot het opstellen of bevestigen van een hypothese? Helpt de tool om doelgericht te werken? Levert de tool de diagnostische informatie die we nodig hebben om handelingsgericht verder te kunnen? Versterkt de tool deze leerling effectief?

Tot slot is ook het privacy-criterium belangrijk. Behouden we voldoende privacy als CLB-medewerker bij het inzetten van een bepaalde tool? In tijden van toename van burnoutverschijnselen bij hulpverleners is dit geen overbodige vraag. En is daarnaast ook de privacy van leerlingen in voldoende mate gegarandeerd door de keuze voor GDPR-veilige tools?

## Besluit

Met de implementatie van blended hulpverlening heeft de CLB-sector gekozen om een combinatie van de vertrouwde face to face gesprekken te combineren met de voordelen van onlinetools. Er is veel enthousiasme bij leerlingen, CLB-medewerkers, leidinggevennen uit de sector. Tegelijk is het belangrijk om het gezond verstand te blijven gebruiken. Dit kan door niet overhaast aan de slag te gaan en regelmatig de kosten en baten te evalueren.

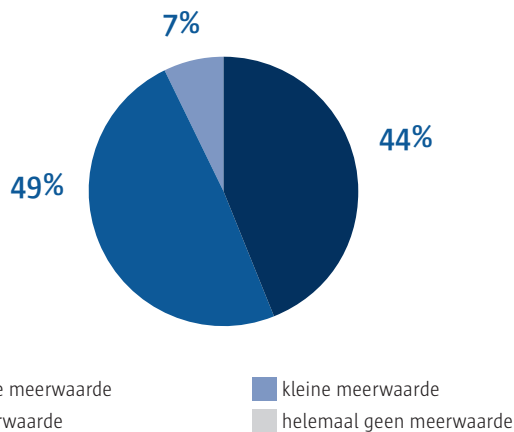
**Tom BILLIET**

Coördinator CLBch@t  
p/a POC CLB GO! / CLBch@t  
Willebroekkaai 36  
1000 Brussel

## BIBLIOGRAFIE

Apestaartjaren. (2018). Onderzoeksrapport Apestaartjaren. Gent: Mediaraven en Linc.

### ervaren meerwaarde Tools zelfmoordlijn voor de CLB-sector (feedback 95 CLB-medewerkers)



## Wijs omgaan met blended tools

Het is mooi om te beschikken over een aantal tools die duidelijk een meerwaarde bieden voor leerlingenbegeleiding in de CLB-sector. Toch blijft het belangrijk om waakzaam te blijven en tools niet onbedachtzaam in te zetten.

Is de tool effectief een meerwaarde voor deze leerling, in combinatie met deze CLB-medewerker in deze situatie op dit moment in de begeleiding? Dit is een vraag die gesteld moet worden als de inzet van blended tools wordt overwogen.

Een andere vraag is de volgende: Als meer efficiëntie de bedoeling is, zorgt de tool daar dan echt wel voor? Zorgt de tool voor een minder hoge frequentie van gesprekken met deze leerling? Zorgt de tool voor minder verplaatsingen naar bv. de school? Is er echt sprake van tijdswinst?

# De wisselwerking tussen de klassamenstelling, de kwaliteit van de leerkracht en de schoolresultaten in Vlaamse concentratiescholen

Lisa DEWULF, Johan VAN BRAAK en Mieke VAN HOUTTE

*Leerlingen in concentratiescholen behalen doorgaans zwakkere schoolresultaten en ervaren vaak een moeizamere schoolloopbaan. De gesegregeerde onderwijssituatie brengt onderwijsongelijkheid met zich mee. In het publieke debat worden de zwakkere schoolresultaten als een rechtstreeks gevolg beschouwd van het leerlingenpubliek in deze scholen, maar is dit wel zo? En wat is de rol van de leraar? We hebben de onderlinge wisselwerking onderzocht tussen de leerlingensamenstelling in de klas, de kwaliteit van de leerkracht en de taalprestaties van leerlingen in Vlaamse concentratiescholen in het basisonderwijs. Het debat over concentratiescholen, zo blijkt, heeft nood aan nuancering.*

## Zwakke prestaties in concentratiescholen

In het basisonderwijs in Vlaanderen zijn leerlingen met een lage sociaal-economische status en een migratieachtergrond ongelijk verdeeld over scholen. Deze gesegregeerde onderwijssituatie brengt onderwijsongelijkheid met zich mee: leerlingen in “concentratiescholen”, of scholen met een oververtegenwoordiging (= 50% of meer) van leerlingen met een lage sociaal-economische status en migratieachtergrond, hebben meestal een zwakkere startpositie en ervaren meer moeilijkheden tijdens hun schoolloopbaan.

Hoewel de afgelopen decennia heel wat maatregelen zijn genomen om de gesegregeerde onderwijssituatie te doorbreken, bleken deze initiatieven doorgaans weinig succesvol. De complexiteit waarmee het doorbreken van sociale en etnische segregatie binnen het onderwijs gepaard gaat, wordt de laatste jaren unaniem erkend door onderzoekers. Zonder het belang van het streven naar desegregatie te minimaliseren, bestudeert dit onderzoek ‘wat werkt’ binnen de specifieke context van concentratiescholen in het basisonderwijs. De zoektocht naar gelijke onderwijskansen voor kwetsbare leerlingen vraagt om inzicht in welke onderwijsfactoren de prestaties van leerlingen in concentratiescholen beïnvloeden.

## Kwaliteit van de leraar

De oververtegenwoordiging van kwetsbare leerlingen stelt concentratiescholen voor grote uitdagingen. Onderzoekers zijn het erover eens dat de leraar steeds belangrijk is voor de school-

resultaten van alle leerlingen, maar dat kwetsbare leerlingen afhankelijker zijn van de kwaliteit van het lesgeven dan andere leerlingen (Kyriakides & Creemers, 2011).

De *kwaliteit van de leraar* omvat enerzijds wat hij/zij *denkt* over de klas en anderzijds wat hij/zij effectief doet in de klas. Beide aspecten worden gecombineerd in dit onderzoek.

Het vertrouwen dat een leraar heeft in zijn/haar klasgroep vormt de basis voor een stabiele en gezonde relatie tussen leraar en leerlingen. Dit vertrouwen van de leraar behelst verschillende facetten: een bereidheid om zich kwetsbaar op te stellen, welwillendheid, betrouwbaarheid, competentie, eerlijkheid en openheid (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Zo blijkt een hoge mate van vertrouwen van extra belang te zijn voor de meest kwetsbare leerlingen.

Naast het denken van de leraar, zoals het vertrouwen in leerlingen, verklaart wat de leraar doet in de klas in sterke mate de verschillen in schoolresultaten van leerlingen. Onderzoekers zoals van de Grift (2007) onderscheiden verschillende elementen om de kwaliteit van het lesgeven te vatten: het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat, een efficiënte lesorganisatie, het afstemmen van het lesgeven op verschillen en het aanleren van leerstrategieën.

Een veilig en stimulerend leerklimaat vereist een warme sfeer in de klas en een zorgzame leraar die het zelfvertrouwen van leerlingen stimuleert door positieve verwachtingen te koesteren ten aanzien van de leerlingen, constructieve feedback te voorzien en

een positieve benadering te hanteren bij fouten en misvattingen. Een efficiënte lesorganisatie kent een doelgerichte organisatie van de beschikbare lestijd en een gezonde balans tussen verschillende lesactiviteiten. Efficiënte lessen zijn goed gestructureerd waarbij onbenutte tijd wordt vermeden. Er worden duidelijke regels en procedures geformuleerd. Door het lesgeven af te stemmen op verschillen tussen leerlingen wordt de heterogeniteit in de klas erkend. Het proces van lesgeven wordt aangepast aan de verschillende behoeften van de leerlingen, zowel volgens het ontwikkelniveau, de interesse en het leerprofiel van de leerling. Het aanleren van leerstrategieën omvat alle gedragsmatige, cognitieve, metacognitieve, motivationele en affectieve processen die het begrip, het leren en het betekenisvol verwerken van informatie in het geheugen ondersteunen. Leerlingen die gericht leerstrategieën toepassen kunnen leerinhouden inzichtelijker verwerken en leren hun eigen leren beter te plannen, te controleren en te evalueren.

### Welke leerlingen zitten er in de klas?

Wanneer leraren in een gesegregerde school lesgeven waar een oververtegenwoordiging aan kwetsbare leerlingen zit, wordt doorgaans hun vertrouwen in de klasgroep en hun kwaliteit van lesgeven beïnvloed door de samenstelling van de klas. De leerlingpopulatie op school wordt in concentratiescholen vaak als een rem gezien voor het behalen van hoge leerprestaties. Met wie je schoolloopt blijkt ertoe te doen (Hornstra, van der Veen, Peetsma & Volman, 2015). Toch is het onduidelijk hoe de samenstelling van de klas samenhangt met de prestaties van leerlingen in concentratiescholen. Het onderscheid tussen etnische diversiteit (= variëteit aan leerlingen in de klas met een verschillende migratieachtergrond) en etnische proportie enerzijds (= percentage leerlingen in de klas met een migratieachtergrond) en sociale diversiteit (= variëteit aan leerlingen in de klas met een verschillende sociaal-economische status) en sociale proportie anderzijds (= gemiddelde sociaal-economische status van de leerlingen in de klas) brengt nuancering aan in het debat over klassamenstelling. Te vaak worden concentratiescholen in één adem vermeld. Een klas met leerlingen van uitsluitend Turkse roots is nochtans heel wat minder divers dan een klas met een veelheid aan etnische origines.

We weten nauwelijks iets over hoe de klassamenstelling interageert met de kwaliteit van leraren of op de eigenlijke prestaties in concentratiescholen. Hoe hangen de klassamenstelling en de kwaliteit van de leraar samen met de taalprestaties en de leerwinst voor taal van leerlingen? Leerlingen in concentratiescholen hebben vaker te kampen met een taalachterstand, terwijl de verwerving van de instructietaal algemeen wordt beschouwd als één van de essentiële einddoelen van het basisonderwijs.

Om deze vraag te beantwoorden, werden twee testen voor begrijpend lezen afgenomen: de Aarnoutse test voor begrijpend lezen (Aarnoutse, 1999) eind september 2013 en de VLOT (Colpin et al., 2002) in mei 2014 en dit bij 683 leerlingen uit 42 klassen in het tweede leerjaar in Vlaamse concentratiescholen in Gent, Brussel, Antwerpen en de mijnstreek van Limburg. Bij het meten van de prestaties van de leerlingen wordt dus rekening gehouden met het beginniveau van de leerlingen, wat een beter beeld geeft van de werkelijke bijdrage van de school tot het leren van leerlingen. In dit geval spreken we niet over leerprestaties, maar over leerwinst. Het vertrouwen van de leraar werd bevraagd en de vier aspecten van

kwaliteit van lesgeven (veilig en stimulerend klasklimaat, efficiënt klasmanagement, afstemmen van het lesgeven op verschillen en aanleren van leerstrategieën) werden geobserveerd via video-analyse bij 22 leraren van het tweede leerjaar. Het gemiddelde opleidingsniveau van de moeder van deze groep leerlingen situeert zich tussen 'lager onderwijs afgerond' en 'lager secundair onderwijs afgerond'. Van de leerlingen is 77% anderstalig en de gemiddelde etnische diversiteitsgraad in de klassen is .65, waarbij .00 betekent dat er geen diversiteit is in de klas (bijvoorbeeld enkel autochtone leerlingen of enkel leerlingen van Turkse origine) en 1.00 dat elke leerling een andere etnische origine heeft.

### Klassamenstelling van indirect, maar de leraar van direct belang

Een klasgroep die een hoog vertrouwen krijgt van de leraar boekt meer leerwinst voor begrijpend lezen dan een klasgroep die minder vertrouwen krijgt. De resultaten tonen aan dat het vertrouwen van de leraar in de leerlingen afhangt van de etnische diversiteit in de klas en dat etnische diversiteit in de klas tegelijkertijd geen rechtstreeks effect heeft op de leerwinst voor taal. Klassen met een etnisch diverser leerlingenpubliek lijken initieel meer leerwinst te boeken voor begrijpend lezen, maar deze gunstige relatie verdwijnt wanneer er ook rekening wordt gehouden met het vertrouwen van de leraar in de leerlingen. We zien geen relatie met etnische en sociale proportie.

Een efficiënt klasmanagement en meer kwaliteitsvol inzetten op het aanleren van leerstrategieën, is gunstig voor de prestaties van begrijpend lezen. Daarnaast zijn er grote verschillen tussen de sterkst en zwakst presterende leraren in concentratiescholen voor de verschillende aspecten van kwaliteit van lesgeven. Alle leraren vinden het aanleren van hogere orde-vaardigheden zoals het aanleren van leerstrategieën moeilijk.

Hoe hoger het gemiddeld opleidingsniveau van de moeder van de leerlingen (= sociale proportie), des te beter de kwaliteit van leraren voor het aanleren van leerstrategieën. Een hogere kwaliteit van het aanleren van leerstrategieën heeft op haar beurt een positief effect op de resultaten voor begrijpend lezen. Leraren in klassen met veel kinderen van laaggeschoolde moeders hebben dus meer moeilijkheden met het kwaliteitsvol aanleren van leerstrategieën.

Tot slot zien we dat, naast de factoren zoals de kwaliteit van het lesgeven en de klassamenstelling, ook kenmerken van de leerling zelf een invloed hebben op de leerwinst voor begrijpend lezen. Ongeveer één op vier-vijf leerlingen in dit onderzoek heeft een moeder zonder diploma lager onderwijs. We zien een nadelige invloed van het opleidingsniveau van de moeder op de aanvangsscores voor begrijpend lezen van leerlingen, terwijl leerlingen met een hoogopgeleide moeder minder leerwinst boeken. Dit sluit aan bij veel ander onderzoek dat aantoont dat de bagage die leerlingen van thuis meenemen een sterke invloed heeft op de leerprestaties, maar ook dat de verschillen tussen leerlingen volgens de opleiding van de moeder afnemen, althans in het tweede jaar van de lagere school.

Uit deze resultaten leren we drie belangrijke zaken over de invloed van leerling-, leraar-, en klaskenmerken op taalprestaties van leerlingen in concentratiescholen.

LEERLINGEN MET EEN  
ZWAKKERE SOCIAAL-  
ECONOMISCHE  
STATUS



ZIJN OOK NIET  
GEHOLPEN  
MET

LERAREN MET  
EEN STEEDS  
ZWAKKERE



SOCIAAL-  
ECONOMISCHE  
STATUS.

1. De relatie tussen klassamenstelling en taalprestaties loopt niet direct, maar indirect via het denken en het doen van leraren.
2. De kwaliteit van het lesgeven speelt een sleutelrol in het verklaren van verschillen in taalprestaties.
3. Individuele kenmerken van leerlingen blijven een sterke invloed hebben op taalprestaties, ook na controle voor sociale en etnische klassamenstelling.

De leraar is dé sleutelfiguur in het versterken van het leren van kwetsbare leerlingen in concentratiescholen. Tot nu toe was er onvoldoende aandacht voor hoe het denken en doen van leraren in relatie staan met de context waarin ze werken. Deze bevindingen tonen aan dat enkel aandacht besteden aan klassamenstelling in concentratiescholen, zonder het onderwijsproces mee in beschouwing te nemen, te beperkt is.

## De beste leraar voor de meest uitdagende klas

Leerlingen in concentratiescholen zijn meer afhankelijk van kwaliteitsvol onderwijs voor een verdere succesvolle schoolloopbaan dan hun meer kansrijke leeftijdsgenoten. Het lesgeven in klassen met een oververtegenwoordiging van kwetsbare leerlingen vergroot de behoefte aan leraren met een sterke kwaliteit van lesgeven. Tegelijkertijd maakt de context waarin leraren in concentratiescholen werken hun onderwijsopdracht complexer. Ze ervaren moeilijkheden met het bereiken van hogere orde instructievaardigheden (bv.

het afstemmen van het lesgeven op verschillen tussen leerlingen en het aanleren van leerstrategieën). Het aanleren van deze hogere ordevaardigheden zorgt net voor de ontwikkeling van zelfstandige en zelfredzame leerders.

Aspecten zoals een efficiënte lesorganisatie en het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat zijn belangrijke vaardigheden waarover de leraren moeten beschikken. Het zijn voorwaarden om essentiële instructievaardigheden te ondersteunen, zoals het aanleren van leerstrategieën. Deze complexere vaardigheden van de leraar zorgen voor hogere leerprestaties en ondersteunen leerlingen bovendien om autonome leerders te worden. Het zijn net deze vaardigheden die het moeilijkst te bereiken zijn voor leraren die het grootste verschil kunnen betekenen voor het leren van leerlingen. Aangezien leerlingen in concentratiescholen voor grotere uitdagingen staan om een succesvolle schoolloopbaan uit te bouwen, hebben die klassen met de meest uitdagende leerlingpopulatie net het meest behoefte aan de sterkste en meest effectieve leraren. Het verder versterken van de kwaliteit van het lesgeven in concentratiescholen zal een positieve invloed hebben op het bereiken van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Het is de leraar die het verschil maakt.

Lisa DEWULF\*, Johan VAN BRAAK\*\* en Mieke VAN HOUTTE\*\*\*

\* UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Vakgroep Onderwijskunde, Lisa.Dewulf@UGent.be

\*\* UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Vakgroep Onderwijskunde

\*\*\* UGent, Vakgroep Sociologie

**Meer info?** Dewulf, L. (2019). *Teacher beliefs and teaching quality in segregated primary school classes : a study into the effects on students' language achievement*. Doctoraal proefschrift UGent.

## REFERENTIES

- Aarnoutse, C. (1999) Begrijpend Leestest. Groep 3 [Reading comprehension test. Group 3] (Amsterdam, Pearson).
- Colpin, M., Gysen, S., Jaspert, K., Timmermans, S. & Van den Branden, K. (2002) Volgsysteem lager onderwijs: Taalvaardigheid [Follow-up system primary education: Language proficiency] (Mechelen, Wolters Plantyn).
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school, 26(2), 125–152.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Primary Schools, 9(Journal of School Leadership), 184–208.
- Kyriakides, L., & Creemers, H. P. M. B. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237–254.
- van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152.

# Leerkracht-leerlinginteracties het denken en doen van de leerkracht

Anne-Katrien KOENEN

*Leerkracht-leerlingrelaties zijn een belangrijke voorspeller van de ontwikkeling van kinderen, zowel voor hun schoolresultaten als voor hun sociaal functioneren en latere gedrag. Ook voor leerkrachten zijn leerkracht-leerlingrelaties enorm van belang. Het is één van de zaken die het meeste voldoening kan geven aan leerkrachten. Daarnaast kunnen leerkracht-leerlingrelaties ook richting geven aan het denken en doen van deze leerkracht. Het bestuderen van leerkracht-leerlingrelaties kan dus heel wat inzicht geven over de (interacties tussen de) leerling en de leerkracht!*

## De dagelijkse interacties in de klas: de leerling

Als we eens zouden binnengluren in een klaslokaal, zouden we veel verschillende zaken observeren. Een leerkracht vooraan in de klas die instructie geeft en leerlingen die luisteren en noteren. Of een leerkracht die rondgaat bij verschillende groepjes leerlingen die elk hun eigen projectje uitwerken. Of een leerkracht die een bewegingsmomentje inroept en alle kinderen net naast hun banken laat staan springen met het bijhorende tumult. Of leerlingen die heel geconcentreerd zelfstandig aan het werk zijn, terwijl de leerkracht langsgaat en opvolgt of de leerlingen met alle stappen mee zijn. Doorheen de dag zijn er veel situaties mogelijk. Eén constante is er altijd en in elke situatie: de leerkracht gaat verschillende interacties aan met zijn of haar leerlingen. Deze dagdagelijkse interacties lijken zeer vanzelfsprekend, maar hebben ook een enorm belangrijke impact op de leerlingen. Door de herhaaldelijke interacties met de leerkracht, zal een leerling een relatie opbouwen met deze leerkracht. Een positieve en warme relatie zal het kind zich veilig doen voelen in de klascontext en ruimte geven om nieuwe dingen te willen exploreren en leren. De leerkracht functioneert hier dan als een soort tweede gehechtheidsfiguur (de ouders zijn natuurlijk de eerste gehechtheidsfiguur). De leerkracht steunt de leerling in zijn of haar ontwikkelingsproces en kan sensitief inspelen op de noden die de leerling op dat moment nodig heeft om verder te groeien en te ontplooiën tot een zelfstandig individu (Verschuieren & Koomen, 2012). Het belang van de leerkracht-leerlinginteracties voor de leerlingen is dan ook niet te onderschatten. Onderzoek heeft vastgesteld dat positieve en warme leerkracht-leerlinginteracties een impact hebben op de motivatie en de prestaties van de leerling (Roorda et al., 2011). Zeker bij leerlingen die het moeilijker hebben op school of thuis, kan een ondersteunende leerkracht-leerlingrelatie een enorme impact hebben op hun (latere) cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling (Verschuieren & Koomen, 2012).

## De dagelijkse interacties in de klas: de leerkracht

Er is veel onderzoek gedaan over het belang van de leerkracht-leerlinginteracties voor de leerlingen. Het is echter ook waardevol

om de andere kant van de interacties te bekijken en de impact die deze interacties hebben op de leerkracht te gaan bestuderen. Een leerkracht bouwt ook, via deze dagelijkse interacties, individuele relaties met elk van zijn of haar leerlingen op. Het is normaal dat deze relaties heel verschillend zijn met de verschillende leerlingen in de klas: met sommige leerlingen zal een leerkracht een meer positieve en warme relatie hebben, met andere leerlingen zal het al eens botsen en zal de leerkracht een meer negatieve en conflictueuze relatie hebben. Evengoed ontwikkelt diezelfde leerkracht met enkele leerlingen misschien niet echt een uitgesproken relatie omdat deze leerlingen zich meer op de achtergrond houden waardoor de leerkracht minder interacties met ze heeft. Wanneer we de impact van de leerkracht-leerlingrelatie op de leerkracht willen onderzoeken, moeten we dus niet alleen naar het algemene klasklimaat kijken, maar ook naar de relaties die de leerkracht heeft met individuele leerlingen. Het kan zijn dat de leerkracht een heel positief en sensitief klasklimaat heeft weten te creëren binnen haar klas met veel hechte en warme relaties. Toch kan een negatieve en conflictueuze relatie met één leerling het denken en doen van de leerkracht volledig uit balans halen.

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat positieve leerkracht-leerlinginteracties een belangrijke bron zijn van werktevredenheid en voldoening bij leerkrachten (Hargreaves, 2000). Negatieve leerkracht-leerlinginteracties wakkeren meer negatieve emoties en stress aan bij leerkrachten die het welbevinden van de leerkracht onderuit kunnen halen, wat zelfs kan leiden tot een burn-out en/of het stoppen met het leraarschap (Spilt et al., 2011).

## Emoties bij leerkrachten

Emoties zijn fundamenteel eigen aan de job van leerkracht. Dankzij de emotionele betrokkenheid van leerkrachten kunnen ze warme relaties opbouwen met hun leerlingen. Deze positieve relaties hebben, zoals hierboven reeds aangehaald, belangrijke implicaties voor het schoolse functioneren en voor de sociale ontwikkeling en het latere gedrag van hun leerlingen. Een leerkracht ervaart tal van emoties in interactie met individuele leerlingen, zowel positief als negatief. Een leerling die moeilijke leerstof onder de knie krijgt of de leerkracht in

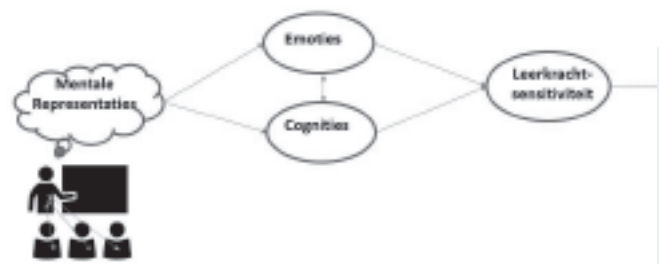
vertrouwen neemt bij een speciale gebeurtenis, kan een gevoel van blijdschap en competentie opwekken. Een leerling die de klas (on) bewust stoort of tegen de leerkracht ingaat, kan een gevoel van irritatie of hulpeloosheid teweegbrengen. En zo ervaart de leerkracht elke dag een reeks van positieve en negatieve emoties in interactie met verschillende leerlingen. Herhaaldelijk positieve emoties ervaren zal leiden tot leerkrachten die zich goed in hun vel voelen en met voldoening komen lesgeven. Echter, het herhaaldelijk ervaren van negatieve emoties kan leiden tot een lager competentiegevoel, emotionele uitputting en stress bij de leerkracht (Spilt et al., 2011). Hoewel het heel normaal is dat een leerkracht een mix van positieve en negatieve emoties ervaart, zijn herhaaldelijke negatieve emoties best zoveel mogelijk te vermijden!

In de literatuur maken we een onderscheid tussen twee soorten van negatieve emoties omdat die elk een andere impact hebben op het gedrag van de leerkracht en zo ook op de leerkracht-leerlinginteracties die volgen (Chang & Davies, 2009; Koenen et al., 2019). Enerzijds heb je activerende negatieve emoties, die aanzetten tot actie: de motivatie van de leerkracht stijgt en de leerkracht zal reageren om weg te nemen wat voor deze emotie zorgt. Een leerkracht voelt zich bijvoorbeeld boos op een kind dat niet luistert en zal dan ook een opmerking geven om hem wel tot luisteren te brengen. Anderzijds heb je deactiverende negatieve emoties, ze zetten aan tot passiviteit: de motivatie en betrokkenheid van de leerkracht verzwakt. Nadat een leerkracht een leerling iets voor de zoveelste keer heeft uitgelegd, kan de leerkracht zich bijvoorbeeld machteloos voelen en minder motivatie aan de dag leggen om verdere zaken te ondernemen. Uit eigen onderzoek bleek dat het merendeel van de leerkrachten gelukkig niet zo vaak herhaaldelijke negatieve emoties ervaart. Over het algemeen werden activerende negatieve emoties (bv. boosheid) sneller teruggevonden bij leerkrachten met leerlingen met gedragsproblemen. Deactiverende negatieve emoties (bv. hulpeloosheid) werden sneller teruggevonden bij beginnende leerkrachten. Beide soorten van negatieve emoties waren minder terug te vinden bij leerkrachten met een sensitieve leerkrachtstijl en/of een positief competentiegevoel. Leerkrachten die bijvoorbeeld meer structuur en autonomie in hun ondersteuning aan hun leerlingen bieden, aangepast aan de cognitieve en emotionele noden van deze leerlingen, lijken meer positievere interacties te creëren met hun leerlingen en minder negatieve emoties zoals boosheid of machteloosheid te ervaren (Koenen et al., 2019).

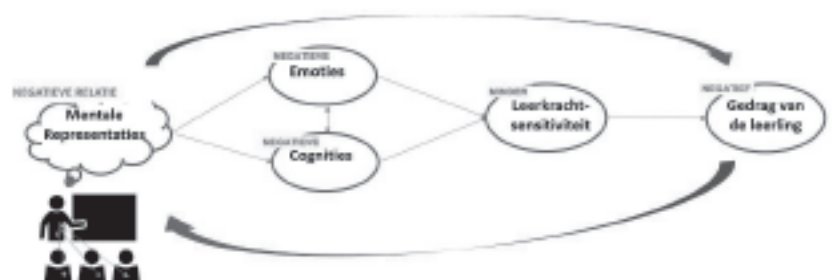
De negatieve interacties en emoties van leerkrachten onder de loep nemen kan een hulp zijn om ze bespreekbaar te maken en handvatten te bieden om erover na te denken. Op deze manier hopen we dat als leerkrachten negatieve interacties en emoties ervaren ze deze kunnen benoemen en monitoren, zodat toekomstige interacties met een bepaalde leerling of (positieve) emoties niet overschaduw zullen worden. Een manier om de interacties tussen leerkracht en leerling, alsook de bijhorende gedachten en gevoelens, beter te begrijpen is door te kijken naar de achterliggende mentale representaties van de leerkrachten.

## Impliciete gedachten van de leerkracht zijn als een bril naar de leerling

De gehechtheidstheorie gaat ervan uit dat iedere leerkracht onbewust mentale representaties ontwikkelt over zijn relaties met elke individuele leerling in de klas. Deze mentale representaties bevatten geïnternaliseerde gedachten over zichzelf als leerkracht en de rol die men opneemt (bv. lesgever, verzorger, ordehouder, ...), over de specifieke behoeften en kenmerken van de leerling als ook van hoe men zichzelf als leerkracht ziet ten aanzien van deze leerling (en zijn ontwikkeling). De mentale representaties van leerkrachten over de relatie met een individuele leerling kunnen eerder positief of eerder negatief zijn en zijn meestal gebaseerd op eerdere interacties en ervaringen tussen leerkracht en leerling (en hun eigenschappen). Ze zijn vergelijkbaar met een bril waardoor je naar een bepaalde leerling kijkt: het is een soort filter dat bepaalt hoe je interacties in de toekomst zal interpreteren. De mentale representaties van de leerkracht hebben automatisch en onbewust een invloed op hoe de leerkracht denkt en zich voelt ten aanzien van deze leerling en zullen dus ook een invloed hebben op hoe de leerkracht in interactie gaat met deze leerling (cfr., Pianta, 1999).



Mentale representaties van leerkrachten over individuele leerlingen zijn interessant omdat deze inzicht geven in de leerkracht-leerlinginteracties die zich voordoen in de klas. Zeker wanneer een leerkracht een negatieve mentale representatie ontwikkelt over een specifieke leerling, vraagt dit extra aandacht. Er is dan namelijk een gevaar dat leerkracht en leerling in een vicieuze cirkel terechtkomen waar de negatieve mentale representatie van leerkrachten en het negatieve gedrag van de leerling elkaar bevestigen en versterken. Dit komt vaak zelfs buiten het weten van de leerkracht voor! Door eerdere negatieve interacties zal de leerkracht het probleemgedrag van de leerling sneller negatief interpreteren en er eerder negatieve emoties (bv. boosheid) en gedachten (bv. 'hij doet dit expres!') aan linken. Deze vertekening kan ervoor zorgen dat de leerkracht de individuele noden van deze leerling minder goed kan inschatten en minder sensitief zal reageren op de leerling (bv. interactie met de leerling vermijden). Dit zal het probleemgedrag van de leerling eerder verergeren, wat op zijn beurt de negatieve inhoud van de mentale representaties van de leerkracht weer bevestigt.



## Mentale representaties toegepast: juf Marie

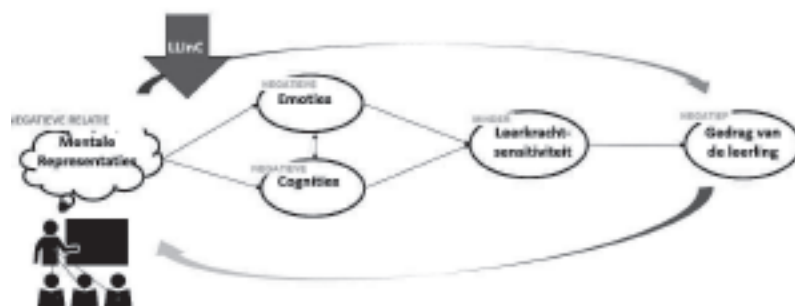
We maken kennis met juf Marie. Juf Marie geeft al zo'n 10 jaar les op dezelfde school. Op dit moment staat ze in het 4de leerjaar. Ze heeft een goede relatie met de meeste leerlingen in de klas en daar haalt ze veel energie uit. Echter, er is nu één leerling uit haar klas die af en toe voor de nodige irritatie zorgt bij juf Marie: leerling Finn. Finn vraagt veel aandacht en praat luid als ze niet direct op hem reageert. Hij wordt vaak zomaar boos en zorgt voor verstoringen in het lesgebeuren. Juf Marie wil een goede leerkracht zijn voor al haar leerlingen, maar bij deze leerling is het moeilijk. Ze probeerde al veel om zijn geduld te vergroten en zijn gedrag onder controle te houden, maar niets lijkt te werken. Het maakt haar verdrietig en geeft haar een machteloos gevoel. Hoewel het klasklimaat van juf Marie heel positief is, hebben de herhaaldelijke negatieve interacties met Finn ervoor gezorgd dat de mentale representatie van juf Marie over haar relatie met Finn eerder negatief gekleurd is. Wanneer Finn in de klas een luide opmerking maakt, zal juf Marie door deze (eerder negatief gekleurde) mentale representatie dan ook sneller (onbewust) een gevoel van irritatie voelen (negatieve emotie) en zal ze het gedrag van Finn eerder zien als zijn schuld: "Wil Finn nu weer de klas op stelten zetten voor aandacht?" (negatieve cognitie/attributie van gedrag). Deze gevoelens en gedachten over het gedrag van Finn, beïnvloeden hoe de leerkracht denkt over de noden van Finn: "Finn heeft meer nood aan discipline". Dit zal echter ook een impact hebben op de manier waarop de leerkracht reageert op het gedrag van Finn: "Ik zal Finn moeten terechtwijzen zodat hij zich beter gedraagt" (verminderde leerkrachtsensitiviteit: de leerkracht ziet de actuele behoeften van Finn niet en kan dus niet responsief hierop reageren). Door een gebrek aan afstemming tussen de behoeften van Finn en de reactie van de leerkracht, voelt Finn zich niet begrepen en is de kans groot dat hij nog meer ongewenst gedrag gaat stellen (negatief gedrag van de leerling). Dit probleemgedrag kan op zijn beurt weer voeding zijn voor het bevestigen van de negatieve mentale representatie van juf Marie, waardoor een spiraal van negatieve interacties tussen juf Marie en leerling Finn ontstaat.

## Reflectie aan de basis voor betere leerkracht-leerlinginteracties: een blik op je eigen blik

Door verhalen en concretere voorbeelden over het eigen klasgebeuren te vertellen, kunnen leerkrachten aangemoedigd worden om op het niveau van deze onbewuste mentale representaties te reflecteren. Dit is de opzet van de Leerkracht Leerling Interactie Coaching of kortweg LLInC (Spilt, 2017; Spilt et al. 2012; [www.bureau-mind.nl](http://www.bureau-mind.nl)). LLInC bestaat uit twee individuele sessies van elk ongeveer 45 minuten met een getrainde LLInC-coach. In de eerste sessie wordt een interview afgenomen van de leerkracht dat de leerkracht helpt om via semigestructureerde vragen de relatie met een individuele leerling (en de gedachten en gevoelens die erbij horen) onder woorden te brengen (bv. "Kan je een moment beschrijven waarin het echt klikte met [naam leerling]?", aangevuld met enkele vervolgvragen als "Hoe voelde u zich in die situatie?" en "Hoe denkt u dat [naam leerling] zich voelde?"). De vragen gaan over specifieke en concrete gebeurtenissen om een zo uitgebreid mogelijk

(zowel positief als negatief) beeld te krijgen over de relatie tussen de leerkracht met deze ene leerling. Dit is een eerste stap naar relatiegerichte reflectie. In een tweede sessie wordt de reflectie opgedreven aan de hand van een relatieprofiel, gebaseerd op de eerdere antwoorden van de leerkracht in het interview. De terugkoppeling met het profiel helpt de leerkracht om haar verhaal over de relatie met de individuele leerling te interpreteren en verbanden tussen gedachten, gevoelens en gedrag naar de leerling te begrijpen. Met de hulp van een semigestructureerd interview kan men een leerkracht dus helpen om woorden te koppelen aan gevoelens en overtuigingen die de leerkracht (onbewust) geïnternaliseerd heeft over een specifieke leerling. Leerkrachten kunnen dan via zelfonderzoek linken proberen te leggen tussen hun gedachten en gevoelens enerzijds en de invloed die deze kunnen hebben op hun dagelijkse interacties met de specifieke leerling en op (het gedrag van) de leerling anderzijds (Pianta, 1999).

Anders dan interventies gericht op gedragsmanagement en oplossingen zoeken, wordt bij LLInC gefocust op het reflecteren, zoeken en exploreren van de leerkracht –zowel over hun sterktes als over wat minder goed gaat. De houding en vragen van de coach tijdens dit reflectieproces zijn eerder faciliterend dan sturend of oplossingsgericht. De coach stelt open vragen om de leerkracht te helpen een spiegel voor te houden. Het doel is om het bewustzijn van de leerkracht te vergroten (bv. "Wat zijn nu de gevoelens die ten grondslag liggen aan bepaalde handelingen?") en begrip en waardering te krijgen. De bedoeling van de interventie is om meer open en positieve mentale representaties van de leerkracht-leerlingrelatie te creëren alsook het competentiegevoel van de leerkracht te verhogen. Wanneer de leerkracht bewust is van onderliggende (negatieve) gevoelens of gedachten ontstaat er ruimte voor verandering in de (vertekende) blik van de leerkracht naar de leerling en dus ook in de leerkracht-leerlinginteracties (Pianta, 1999; Spilt et al., 2012).



In eerder onderzoek werd er reeds een positieve invloed van de interventie op de relatie tussen leerkracht en leerling alsook een verhoogde sensitiviteit van de leerkracht ten aanzien van deze leerling aangetoond (Spilt et al., 2012). Eigen recent onderzoek naar de emoties van de leerkrachten vertoonde voornamelijk positieve effecten van de interventie ten aanzien van hun relatie met de specifieke leerling. De meeste leerkrachten vertoonden meer vreugde en nabijheid in relatie tot de specifieke leerling na de coaching. Ze vertoonden ook een afname in boosheid en voelden zich meer betrokken en competent in relatie tot deze leerling.

## Leerkracht-Leerling Interactie Coaching toegepast: juf Marie

Uit het interview van de coaching konden de leerkracht en de coach tijdens het reflectiegesprek afleiden dat juf Marie voornamelijk op een negatieve manier over Finn sprak en er nog maar weinig positieve ervaringen en gevoelens naar boven gehaald werden. De leerkracht beseftte door de open vragen ook dat ze eigenlijk niet echt goed wist waarom Finn zoveel aandacht vroeg. Ze ging er altijd van uit dat hij zich gewoon expres misdroeg, wat resulteerde in controlerend gedrag van haar kant. Juf Marie neemt, samen met de coach, zich voor om meer kleine gesprekjes met Finn te hebben over wat hem bezighoudt. Zo kunnen ze meer positieve momenten creëren en kan ze zijn gedrag en gevoelens beter leren begrijpen. Na een tijdje vertrouwde Finn Juf Marie toe dat hij eigenlijk wat ongelukkig is thuis en zijn ouders weinig ziet. Het probleemgedrag van Finn was dus een poging om meer persoonlijke aandacht te krijgen, waarop beter met een positieve en steunende houding kan geanticipeerd worden in plaats van een controlerende houding. Hoewel Finn na de positieve gesprekjes nog altijd (storend) aandacht kan vragen en luid kan zijn in de klas, is juf Marie nu minder geïrriteerd door dit gedrag omdat ze tijd heeft gemaakt voor hem en verstaat waarom hij zo reageert. Juf Marie merkt ook dat Finn eigenlijk altijd wel heel betrokken is in de activiteiten van de klas. De relatie tussen Finn en de juf is nu positiever, juf Marie voelt zich competent in haar relatie met Finn en het gedrag van Finn is ook verbeterd.

*Nog meer interesse gekregen in de werking, uitvoering (en zelfs trainingen) van LLInC? Neem dan zeker een kijkje op de website van LLInC: [www.bureaumind.nl](http://www.bureaumind.nl). Ook geïnteresseerd in ruimere thema's rond school en ontwikkeling van kinderen? Check dan ook zeker de blog van onze onderzoeksgroep: [www.opgroeienblog.wordpress.com](http://www.opgroeienblog.wordpress.com).*

### Anne-Katrien KOENEN

Doctoraatstudente o.l.v. Prof. dr. Jantine L. Spilt  
annekatrien.koenen@kuleuven.be  
KU Leuven  
Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context  
Tiensestraat 102 - bus 3717  
B-3000 Leuven

## REFERENTIES

- Chang, M., & Davis, H. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 95-127). New York, NY: Springer
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Koenen A-K., Vervoort E., Kelchtermans G., Verschueren K., Spilt J. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 37-51.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: APA.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Spilt, J. (2017). De leerling: daar doen we het voor! Leerkrachten ondersteunen in hun relaties met gedragsmoeilijke leerlingen. *School-en Klaspraktijk*, 57(230), 20-25.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., and Thijs J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Spilt J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs J.T., & Van der Leij A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 305-318.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.
- Verschueren, K., G. Van de Water, E. Buyse, and S. Doumen. 2006. Adaptation of the Classroom Assessment Scoring System-Kindergarten to Measure the Individual Teacher-Child Relationship. KU Leuven: Centrum voor Schoolpsychologie.

**Afbeeldingen:** Gratis afbeeldingen van the Noun Project: Angry & Excited by Brittany Pietrzykowski, Angry & Wave by Erik Kuroow, and Teacher by arif fajar yulianto.

# Haal hoogbegaafdheid uit de vergeethoek!

Kathleen VENDERICKX en Tessa KIEBOOM

*Wie had kunnen denken dat hoogbegaafde leerlingen risico lopen om een kwetsbare groep te worden in onze maatschappij? Hoe kan het dat zogenoemde wonderkinderen vandaag op school met de nodige zorg moeten worden omringd om niet weg te zakken in oeverloze problemen, schoolmoe te worden en mogelijk zelfs zonder diploma de arbeidsmarkt te betreden? Dit is te vaak een realiteit. In dit artikel zetten we een aantal feiten op een rij die deze trend verklaren. We geven een aantal suggesties hoe het anders kan.*

Hoogbegaafdheid is een talent dat aangeeft dat je cognitief sterk bent. Het betekent niet dat je alles kan en op alle domeinen sterk bent. Het betekent wel dat je snel kan analyseren, een paar stappen vooruit kan denken, onverwachte en creatieve oplossingen kan aanreiken. Deze slimheid wordt gemeten aan de hand van een IQ-test. Bij een dergelijke test is het behalen van een IQ van minstens 130 (gemiddelde is 100) een reden om de stempel hoogbegaafdheid te krijgen. Niet iedereen zal echter in een dergelijke test zijn beste beentje voorzetten of volledig in zijn kaarten laten kijken. Hierdoor blijft een aantal hoogbegaafden onder de radar. Uit ervaring met meer dan 8000 hoogbegaafde jongeren en volwassenen gedurende de voorbije 20 jaar, weten we dat hoogbegaafdheid in alle sociale lagen van de maatschappij voorkomt, los van geslacht of herkomst. Bovendien ervaren we dat 1 op 25 tot 30 kinderen hoogbegaafd is. In elke klas zit er dus wel één.

Naast de cognitieve kracht die hoogbegaafdheid vertegenwoordigt, zijn het ook kinderen die een versterkt bewustzijn hebben. Dit betekent dat ze op veel jongere leeftijd dan andere kinderen

**Hoogbegaafde kinderen hebben ook een versterkt bewustzijn**

begaan zijn met de wereld om hen heen. Hoogbegaafde kinderen van 7 kunnen compleet overstuur zijn door de zoveelste verkeersdode op hetzelfde kruispunt. Ze begrijpen absoluut niet dat hun klasgenootjes lekker verder spelen en hun hoofd niet breken over deze tragische toestand. Ze begrijpen al helemaal niet dat machthebbers dit probleem onaangeroerd laten. Deze kinderen zetten zelf allerlei bewustwordingsactiviteiten op om dit gevaar onder

de aandacht van buurtbewoners en gezagsdragers te brengen. Ze hopen ze dat er eindelijk iets verandert. Ze zijn de jonge klimaatspijbelaar avant la lettre.

## Het betekent iets hoogbegaafd te zijn

Door het versterkt bewustzijn heeft het feit hoogbegaafd te zijn wel een aantal kenmerken (Kieboom, 2016). Zo hebben deze kinderen een sterk uitgesproken rechtvaardigheidsgevoel en moraliteit (Er-

dogan & Yurtkulu, 2017), zijn ze gevoelig voor authenticiteit van mensen (Shechtman & Silektor, 2012). Ze maken zich makkelijker zorgen of zijn angstiger dan hun niet-hoogbegaafde klasgenoten. Daarnaast zijn ze kritisch ingesteld (Kettler, 2014) en leggen ze onbewust de lat voor zichzelf hoog. Hierdoor kunnen ze heel perfectionistisch (Chan, 2011) worden en zien ze geen detail over het hoofd of durven ze niet te presteren uit angst fouten te maken. Door deze angst om te falen blijft hun potentieel vaak onderbenut. Zo missen ze ook het gevoel successen te ervaren wat hen finaal doet besluiten dat ze niets kunnen. Een negatief zelfbeeld en gebrek aan zelfvertrouwen zijn het resultaat.

## Een warm nest

Om van hoogbegaafdheid een succes te maken, is het van belang de impact ervan te begrijpen. Daarbij speelt de omgeving een voorname rol. Een warm, ondersteunend gezin is een belangrijke positieve factor in de ontwikkeling van talent (Garces-Bacsal, 2013; Moon, 1995). Het zijn de ouders die bovendien een centrale plaats innemen voor het welbevinden (Dwairy, 2004) van hun hoogbegaafd kind. Een warm en begripvol nest is bijgevolg een must.

## Opleiding leerkrachten is nodig

Hoogbegaafdheid vraagt kennelijk enige kennis van zaken, niet alleen thuis maar ook op school. Willen we van het talent dat hoogbegaafdheid is een krachtige eigenschap maken, dan is er dus dringend werk aan de winkel. Deze kinderen wegzetten als wonderkinderen die zichzelf wel redden, doet veel onrecht aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften die ze daadwerkelijk hebben. Onderzoek<sup>1</sup> uitgevoerd bij 650 Vlaamse basisschoolleerkrachten toont aan dat 95% van hen geen of slechts zeer beperkte kennis heeft over hoogbegaafdheid alsook over de aanpak van sterke leerlingen in de klas bij het afronden van de lerarenopleiding! Daardoor zijn sterke en hoogbegaafde leerlingen ontegensprekelijk een kwetsbare groep binnen het Vlaamse onderwijsstelsel.

Door het gebrek aan kennis bij leerkrachten kunnen sterke en hoogbegaafde kinderen in de klas niet op de juiste didactische aanpak rekenen. Hierdoor komen ze niet tot écht leren en blijft hun intrin-

sieke motivatie achterwege. Als gevolg hiervan signaleren deze kinderen moeilijkheden als verveling, demotivatie, storend gedrag of ongelukkig zijn (Peine en Coleman, 2010). Bovendien voelen hoogbegaafde leerlingen zich vaak, door het tekort aan inzicht in hun *zijn* bij de meerderheid van de leerkrachten, heel erg onbegrepen op school. Wetende dat de school de andere belangrijke omgevingsfactor vormt voor de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind, is dit een pijnlijke vaststelling.

## Hoogbegaafde leerlingen ervaren onbegrip op school

Reeds op kleuterleeftijd voelen deze kinderen dat het totale plaatje er voor hen anders blijkt uit te zien. De verontwaardiging van de slimme vierjarige spreekt boekdelen. Hoe kan het zijn dat de leerkracht vechtende kleuters op de speelplaats straft door ze voor de resterende speeltijd tegen de muur aan de kant te laten staan? Die kleuter ervaart deze gangbare manier van handelen als zeer respectloos. Ziet de leerkracht dan niet dat de gestrafte kleuters voor alle aanwezigen te kijk staan? Hij snapt er niets van en is zichtbaar aangedaan. Deze redenering ligt in dezelfde lijn als Yeh (2011) die aantoonde dat hoogbegaafde adolescenten een hoger niveau van moreel redeneren laten zien dan niet-hoogbegaafde adolescenten. Voor de sterke kleuter blijkt dit in de praktijk niet anders te zijn. Vanuit de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg & Walgrave, 2009) blijkt dat de hoogbegaafde leerling kwetsbaar is in de interactie met de (onwetende) leerkracht. Hierdoor is het moeilijker om een positieve relatie tot stand te brengen tussen de leerling en de leerkracht. Fundamenteel heeft dit te maken met de niet-aanvaardende houding van deze laatste. Hoogbegaafde leerlingen geven ook aan dat ze op school vaak vanuit vooroordeel en worden benaderd. Met deze cijfers op je rapport, kan het toch niet zijn dat jij hoogbegaafd bent? Gaandeweg verliest de hoogbegaafde binding met de school, daalt zijn motivatie en stelt hij vaak problematischer gedrag. Heel wat hoogbegaafde leerlingen worden vanuit niet-aanvaarding uitdagend, geven kritische en pijnlijke opmerkingen en weigeren te gehoorzamen aan de tuchteisen van de leerkracht. Op die manier verliezen ze het vertrouwen in de maatschappelijke instelling school en verlaten ze te vaak (vroegtijdig) de schoolbanken met een laag gevoel van eigenwaarde.

## Hoogbegaafde leerlingen missen het echte leerproces

Naast het onbegrip op school, wordt door onwetendheid het leerproces van hoogbegaafde leerlingen te vaak aan het toeval overgelaten. De leerinhouden die hun worden voorgelegd en die dus vastliggen in de leerplannen, zijn voor sterke en hoogbegaafde leerlingen vaak niet moeilijk of uitdagend genoeg. Daardoor zijn er een aantal vaardigheden waar deze leerlingen op de basisschool niet in gestuurd worden. Een paar voorbeelden maken dit duidelijk. Ten eerste worden hoogbegaafde leerlingen minder aangespoord om door te zetten. Als je leerstof flitsend snel beheerst of vaak al had verworven vooraleer aangeboden in de les, zijn vaardigheden als blijven proberen, niet opgeven, moeten oefenen en herhalen niet nodig. Deze leerlingen worden daardoor bevestigd in hun gevoel dat leren en bijgevolg ook studeren geen inspanning vraagt en ook geen tijd kost (Balduf, 2009). Op die manier worden ze fout

geprogrammeerd en eens op de middelbare school of in het hoger onderwijs komt deze programmeringsfout hen duur te staan. Het aangeleerde automatisme dat leren zonder moeite en vanzelf gaat, blijkt immers niet langer meer te kloppen. Op dat moment is het de vraag of deze leerlingen nog zelf de kracht hebben om zich bij te sturen. Als voorheen mooie cijfers op hun rapport prijken, hebben die nu plaatsgemaakt voor een opeenstapeling van tegenvallende resultaten. Bij de meeste hoogbegaafde leerlingen voelt dit aan als een neerwaartse spiraal waar ze geen controle lijken over te hebben. De tegenvallende cijfers maken hen snel heel ongelukkig en vooral ook heel onzeker. Als gevolg ervaren deze leerlingen veel stress (Eddles-Hirsch et al., 2010). Ze twifelen of ze echt wel zo verstandig zijn als altijd werd gezegd en waarvoor ze vaak ook werden geprezen. Deze twijfel treedt niet alleen op bij de jongere zelf maar ook bij de omgeving. Ouders en leerkrachten weten niet wat er gebeurt, zien de jongere sputteren en besluiten dat slechte cijfers het gevolg zijn van onvoldoende tijd nemen en inspanning leveren voor school- en grondig studiewerk. Te weinig tijd steken in leren en studeren en (schijnbaar) weinig moeite doen, is inderdaad een juiste analyse maar hen hiervoor veroordelen in plaats van te steunen is niet de juiste aanpak. Het is deze foute aanpak die maakt dat hoogbegaafde leerlingen te veel verwijten naar hun hoofd geslingerd krijgen wat hun zelfbeeld en zelfvertrouwen aanzienlijke schade berokkent. In plaats daarvan hebben ze net begrip nodig en dienen ze bevestiging en vertrouwen te voelen bij elke kleine stap die ze zetten en bij elke minieme verbetering die ze realiseren. Eén tegenvallend cijfer minder verdient een schouderklop en niet de uitspraak dat ze met één veldslag de hele oorlog nog niet hebben gewonnen. Alleen op die manier maken ze kans dat oude en verkeerde automatismen worden afgeleerd en dat nieuwe en adequate automatismen worden opgebouwd.

***De leerinhouden zijn voor hoogbegaafde leerlingen vaak niet moeilijk of uitdagend genoeg***

***Hoogbegaafde leerlingen ondervinden te weinig dat fouten maken onderdeel is van een leerproces***

Ten tweede ondervinden hoogbegaafde leerlingen veel te weinig dat fouten maken een onmisbaar onderdeel is van een leerproces. Als leerstof makkelijk is, worden er weinig of geen fouten gemaakt waardoor hoogbegaafde leerlingen het vanzelfsprekend gaan vinden dat ze quasi foutloos leren. Wanneer de aangeboden leerstof moeilijker wordt, maken ook hoogbegaafde leerlingen fouten. Dit overkomt hen te weinig in de basisschool maar wordt opnieuw een heel ander gegeven eens op de middelbare school of in het hoger onderwijs. Wanneer ze dan met het maken van fouten worden geconfronteerd, hebben ze niet de attitude ontwikkeld om ermee om te gaan (Kieboom & Venderickx, 2017). Fouten maken is voor de meerderheid van hen een signaal iets niet te kunnen. De enige optie die ze zich dan blijken eigengemaakt te hebben is opgeven. Het

feit dat een gemaakte fout een teken is om te blijven proberen en hiervoor inspanning te leveren, is hen onbekend. Sommige hoogbegaafde leerlingen hebben elders geleerd om met fouten maken, herhalen en oefenen om te gaan zoals bijvoorbeeld in de sport of in de muziekles. Deze leerlingen zullen eens het moeilijker wordt op school en een reële foutenlast dreigt, snel tot actie overgaan. Hoogbegaafde leerlingen die elders geen gepaste vaardigheden hebben aangeleerd, verliezen de moed en oordelen dat ze het niet kunnen. Te vaak zien we deze jongeren schoolmoe worden of in het watersysteem belanden. Eens in een studierichting terechtgekomen waar de kans op fouten maken opnieuw heel klein wordt, ervaren ze terug minder angst en frustratie (Neumeister, 2004). Op dat moment geeft het functioneren beneden de aanwezige mogelijkheden terug rust en vaak ook betere resultaten. Hierdoor ebt dikwijls de commentaar vanuit de omgeving weg. Het hoeft echter geen betoog dat het niet benutten van het aanwezige potentieel een grote kwetsbaarheid betekent. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat hoogbegaafde leerlingen die ondermaats of niet presteren hiervan een grote weerslag ondervinden op hun welbevinden (Shareef, et al., 2015).

Heel wat leerkrachten (h)erkennen naarmate hun onderwijservaring uitgebreider wordt, dat hoogbegaafde leerlingen in de les vaak in de kou blijven staan. Veel leerkrachten zijn echte parels en proberen het beste uit zichzelf naar boven te halen om, naast alle andere kinderen in de klas, ook aan de noden van hoogbegaafde leerlingen tegemoet te komen. Momenteel zijn er heel wat scholen<sup>2</sup> in Vlaanderen die vastgesteld hebben dat hoogbegaafde leerlingen een andere aanpak vragen en die hier uit eigen overtuiging echt op inzetten. Directies van deze scholen maken adequaat onderwijs voor sterke en hoogbegaafde leerlingen tot een van de speerpunten van hun beleid. Ze zetten interventies op en behalen resultaat. Jammer genoeg worden deze initiatieven afhankelijk gesteld van de individuele leerkracht, een zorgteam of directie. Zij zijn doordrongen van het feit dat ook deze leerlingen recht op passend onderwijs verdienen. Daarom is niets hen te veel om met heel beperkte financiële middelen voor deze leerlingen toch het verschil te maken.

## Opletten dat hoogbegaafde leerlingen niet uit de boot vallen

Meerdere factoren bepalen dat we moeten opletten dat hoogbegaafde leerlingen niet uit de boot vallen: (i) leerkrachten zijn in grote mate onwetend over hoogbegaafdheid, (ii) nergens in de onderwijsregelgeving wordt de excellerende leerling expliciet vermeld<sup>3</sup>, (iii) er worden geen middelen voorzien om hun bijkomende onderwijsnoden (zoals bijvoorbeeld de kangoeroeklas zoals hierna wordt beschreven) te kunnen realiseren en (i.v.) door de invoering van het M-decreet is wijd bekend dat leerkrachten kreunen onder de differentiatiespreidstand die van hen wordt gevraagd<sup>4</sup>. Zou het kunnen dat de sterke leerling hiervan de rekening dreigt te betalen? De PISA-resultaten liegen er alvast niet om. Behoorde in 2003 nog één op drie leerlingen tot de top voor wiskunde, is dit in 2015 teruggevallen tot één op vijf. Dit terwijl sterke leerlingen er net behoefte aan hebben dat de lat hoger wordt gelegd. Op die manier presteren ze, leren ze werken, studeren, hun potentieel te benutten en kunnen ze het op termijn ten dienste stellen van de maatschappij. De inclusiegedachte die het M-decreet siert, gaat echter voorbij aan de specifieke leerbehoeften van de sterke leerlingen. Getuige hier-

van zijn toenemende initiatieven die Vlaamse scholen ondernemen om de mogelijkheid te verkennen tot de opstart van aparte klassen voor hoogbegaafde leerlingen. Vandaag hebben sommige scholen deze stap zelfs al gezet! Redenen genoeg om met deze kwetsbare groep aan de slag te gaan om exclusie van sterke en hoogbegaafde leerlingen te vermijden of een halt toe te roepen.

## Wat kan de school doen?

In de eerste plaats is het van groot belang dat leerkrachten differentiëren voor sterke leerlingen. In de dagelijkse klaspraktijk komt dit neer op het schrappen van leerinhouden die de leerling reeds beheerst. De geschrapte leerstof wordt vervangen door inhouden en oefeningen die nog niet gekend zijn en die dus meer inspanning vragen. Op die manier kunnen ook sterke leerlingen in een leerproces stappen dat hen dwingt de nodige vaardigheden te ontwikkelen om tot leren te komen. In de literatuur is deze vorm van differentiatie bekend als compacten en verrijken (Ahlers, 2016). Deze aanpak werpt zowel in basis- als in secundair onderwijs zijn vruchten af. Deze differentiatietechniek is bovendien niet alleen passend voor de hoogbegaafde leerlingen van de klas, ook sterke leerlingen komen voor deze aanpak in aanmerking. Elke leerling die bijvoorbeeld sterk is in rekenen of taal, los van hoogbegaafdheid, heeft hier baat bij. In de lagere school omvat de groep sterke leerlingen al snel 15 tot 20% van de totale klasgroep. Ook op de middelbare school zitten in alle studierichtingen sterke leerlingen die absoluut met deze aanpak gebaat zouden zijn.

Een tweede onderwijsinterventie is het inrichten van een klasexterne werking. In Vlaanderen is dit in de basisschool gekend als kangoeroeklas, in Nederland als plusklas. In deze klas komen hoogbegaafde leerlingen gedurende een aantal uren per week samen om zich in leerinhouden te verdiepen die een gerichte werk- en studiehouding vragen. Daarnaast zorgt dit voor contact met ontwikkelingsgelijken wat het sociaal-emotioneel functioneren van hoogbegaafde leerlingen ten goede komt. Deze klasexterne werking wordt ondertussen ook in meerdere middelbare scholen in Vlaanderen aangeboden waardoor deze jongeren bijvoorbeeld in de gelegenheid worden gesteld om een bijkomend vak te volgen in een andere

## Mogelijke onderwijsinterventies: differentiëren, inrichten van klasexterne werking en versnellen

dan de eigen gekozen studierichting op school. Eens in de derde graad van de middelbare school is er eveneens de mogelijkheid om een vak te volgen aan een hogeschool of universiteit.

Een laatste onderwijsinterventie die voornamelijk op basisscholen voor hoogbegaafde leerlingen wordt doorgevoerd, is een versnelling. Dit betekent het overslaan van een volledig leerjaar. Deze ingreep maakt voor heel wat hoogbegaafde leerlingen een wereld van verschil terwijl dit het voor andere hoogbegaafden helemaal niet is. De kunst bestaat erin om met expertise en ervaring te oordelen voor welke leerling de keuze om te versnellen een gewenste interventie is en voor welke leerling het net te mijden is.

## Koester talent

Wanneer leerkrachten de beschreven onderwijsinterventies beheersen en ze waar nodig met kennis van zaken uitvoeren, dan wordt onderwijs ook voor hoogbegaafde leerlingen een echte uitdaging. Op die manier stellen we alles in het werk om ervoor te zorgen dat ze niet langer meer een kwetsbare groep zijn op school en bij uitbreiding ook niet meer in onze maatschappij. Zo kunnen ze hun talent inzetten om niet alleen voor zichzelf maar voor ieder van ons het verschil te maken. Het zijn immers deze jongeren die de complexe vraagstukken van vandaag mee sturing kunnen geven en er de antwoorden voor morgen op kunnen formuleren. Het is aan ons om ook deze jongeren te koesteren en hun de onderwijskansen te bieden die ze net als iedereen verdienen!

**Kathleen VENDERICKX en Tessa KIEBOOM**

Exentra vzw  
Grote Steenweg 40  
2600 Berchem

## BIBLIOGRAFIE

- Ahlers, L. (2016). Compacten van de leerstof. In van Gerven, E. (red), *De Gids*, 143-156, Leuker.nu.
- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274-294. doi:<https://doi.org/10.1177/1932202X0902000204>
- Chan, D. W. (2011). Perfectionism Among Chinese Gifted and Nongifted Students in Hong Kong: The Use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98. doi:<https://doi.org/10.1177/016235321003400104>
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). "Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!" The impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 102-124.
- Erdogan, D. G., & Yurtkulu, T. (2017). Perceptions Of Gifted And Non-Gifted Students Related To Their Levels Of Self-Actualization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 205-222. doi:[10.14689/ejer.2017.68.11](https://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.11)
- Garces-Bacsal, R.M. (2013). Perceived family influences in talent development among artistically talented teenagers in Singapore. *Roeper Review*, 35(1), 7-17.
- Kettler, T. (2014). Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136. doi:[10.1177/0016986214522508](https://doi.org/10.1177/0016986214522508)
- Kieboom, T. (2007). Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is, Tielt, Lannoo.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). Meer dan intelligent, Tielt, Lannoo.
- Moon, S.M. (1995). The effects of an enrichment program on the families of participants: A multiple case-study. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 198-208.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Interpreting Successes and Failures: The Influence of Perfectionism on Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 311-335. doi:<https://doi.org/10.4219/jeg-2004-320>
- Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244.
- Shareef, M. A., AlAmodi, A. A., Al-Khateeb, A. A., Abudan, Z., Alkhani, M. A., Zebian, S. I., Qannita, A.S., & Tabrizi, M. J. (2015). The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students. *BMC Medical Education*, 15(1):193. doi: [10.1186/s12909-015-0476-1](https://doi.org/10.1186/s12909-015-0476-1).
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*, 34, 63-72. doi:[10.1080/02783193.2012.627555](https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555)
- Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school. *Welwijs*, 20(3), 3-8.
- Yeh, L. (2011). Moral reasoning and ego identity status in academically gifted adolescents. Dissertatie, University of New South Wales, Sydney, Australia.

## NOTEN

1. Onderzoek Best Practices gefinancierd door Ga voor Geluk (2014-2018) en uitgevoerd door Exentra vzw i.s.m. Leerstoel Hoogbegaafdheid Uhasselt.
2. Meer dan 100 scholen hebben de Exentra-opleiding achter de rug of zijn in opleiding. Meer info op [www.exentra.be](http://www.exentra.be). Ook middelbare scholen verdiepen zich meer en meer in het thema hoogbegaafdheid.
3. Noot van de redactie hierbij is dat elke school voor gewoon onderwijs verantwoordelijk is voor het onderwijs aan alle leerlingen. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften doet ze redelijke aanpassingen. De decreetgever had uitdrukkelijk hoogbegaafde leerlingen voor ogen bij de definitie van dispenserende maatregelen: "maatregelen waarbij de school doelen toevoegt aan het curriculum of de leerling vrijstelt van bepaalde doelen". Daarnaast voorziet de regelgeving secundair onderwijs flexibele leertrajecten, ook om tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften van hoogbegaafden.
4. Zie Pano-reportage 'Het basisonderwijs kraakt' van 28 maart 2018.

# Een kader voor kwalitatieve onderwijsondersteuning

Beno SCHRAEPEN

*Met de invoering van het ondersteuningsmodel (2017), werd een onmisbare schakel geïnstalleerd voor meer inclusief onderwijs in Vlaanderen. De meer dan 2500 ondersteuners vormen een nieuwe groep onderwijsprofessionals die een nieuwe dimensie toevoegen aan het onderwijsveld. Ze maken deel uit van de eerste ondersteuningscirkel van leerling, leerkracht en/of schoolteam, naast de SES- en zorguren toegekend aan de school, CLB-medewerkers en pedagogische begeleiders.*

*‘Ondersteuning’ en ‘ondersteunen’ zijn nieuwe concepten in het Vlaamse onderwijs. De enige houvast zijn het wetgevend kader en de ervaringen uit het geïntegreerd en buitengewoon onderwijs. Het ontbreekt voorlopig echter aan theoretische basis en/of concrete aanknopingspunten. Wat houdt ondersteuning in en wat geeft richting? Wat moet de ondersteuner kennen en kunnen? Welk mandaat krijgt of neemt de ondersteuner? ...*

*Enkele Antwerpse ondersteuningsnetwerken worden vier jaar gevolgd in het kader van het praktijkgericht onderzoek ‘Ondersteuning ondersteunen’ (O2)<sup>1</sup>. Een multidisciplinair onderzoeksteam met onderzoekers uit verschillende kennisgebieden binnen de Artesis Plantijn hogeschool (onderwijs, sociaal werk, orthopedagogie en ergotherapie), volgt hoe ondersteuningsnetwerken zich organiseren en de ondersteuning tot op de klasvloer wordt gebracht.*

*In dit artikel expliciteren we een aantal vooraannames die onderwerp zijn van verdere studie gedurende de komende onderzoeksjaren. Geïnspireerd door gesprekken met ondersteuners en netwerken, introduceren we een kader voor kwalitatieve onderwijsondersteuning. Daarnaast geven we weerklank aan bezorgdheden en stellinginnames van ondersteuners maar we ambiëren geen representativiteit. De vragen en bekommernissen zijn geformuleerd vanuit het perspectief van de ondersteuning/ondersteuner en niet vanuit de leerkracht, ouders of leerling.*

## Het zorgcontinuüm stuurt de ondersteuning

Voor de ondersteuning op de werkvloer is er vooralsnog weinig houvast: er is het zorgcontinuüm en het handelingsgericht kader. Het zorgcontinuüm is ons onderwijsveld binnengeslopen samen met de concepten handelingsgerichte diagnostiek (HGD)<sup>2</sup> en handelingsgericht werken (HGW)<sup>3</sup> die werden opgenomen in het M-decreet<sup>4</sup>. De school bouwt een zorgcontinuüm uit rond drie fasen en organiseert, volgens de principes van HGW, samen met CLB en ouders de nodige zorg voor de leerlingen.

Naast de inzet van middelen voor schoolinterne zorg, bepaalt het zorgcontinuüm ook wanneer externe ondersteuning via het ondersteuningsmodel<sup>5</sup> wordt ingeschakeld. In het zorgcontinuüm zijn twee slagbomen voorzien die ondersteuning activeren mits het geschikte toegangsbewijs: een gemotiveerd verslag voor externe

ondersteuning, een (inschrijvings)verslag voor een individueel aangepast curriculum(IAC) of school buitengewoon onderwijs (bo). Een school kan beroep doen op het ondersteuningsnetwerk (ONW) voor een ondersteuningsvraag die past binnen het type basisaanbod, type 3 en/of 9. Voor de ondersteuning van leerlingen met een verslag voor type 2, 4, 6 en 7<sup>6</sup> werkt een school samen via een bilaterale samenwerking met een school bo naar keuze die dat type-onderwijs aanbiedt. De scholen bo kunnen zich aansluiten bij een ondersteuningsnetwerk maar zijn hiertoe niet verplicht.

Het zorgcontinuüm stroomlijnt dus vooral hoe en wanneer middelen worden ingezet en biedt weinig inhoudelijke houvast aan de ondersteuning binnen elke fase. Als beleidsinstrument mist het bovendien elke wetenschappelijke basis. Kwaliteitsvolle ondersteuning is niet gebaat met nattevingerwerk.

	Wie is allemaal betrokken?	Wat is de rol van het CLB?	Welke ondersteuning is er?
BREDE BASISZORG Fase 0	Leerkracht, zorg- en/of schoolteam	Van informierend, adviserend naar betrokken via HGD	Schoolintern (collega's, zorg, directie, ...) en/of Schoolextern (bv. PBD, CLB, ...)
VERHOOGDE ZORG Fase 1	Leerling & Ouders		
UITBREIDING VAN ZORG Fase 2	Leerkracht, zorg- en/of schoolteam	Noodzakelijk want Gemotiveerd verslag of Verslag	Schoolintern/-extern en Ondersteuner (ONW of school BO)
IAC (of BUO) Fase 3	Leerling & Ouders CLB & Ondersteuningsmodel		Team-, leerkracht-, en/of leerlinggericht

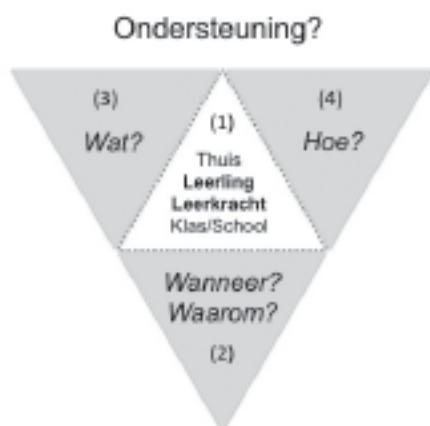
Tabel 1 Het zorgcontinuüm vanuit het perspectief van ondersteuning.

## Een model vanuit ondersteuningsperspectief

Ondersteuning op de werkvloer vraagt duidelijk meer handen en voeten dan het zorgcontinuüm biedt. We vatten de eigenheid van ondersteuning samen in vijf dimensies.

### Dimensie 1: de leercontext als vertrekpunt

John Hattie omschrijft de leercontext als daar waar het lesgeven van de leerkracht zichtbaar wordt voor de leerling en het leren van de leerling zichtbaar voor de leerkracht.<sup>7</sup> De interactie tussen leerling en leerkracht wordt beïnvloed door verschillende elementen. Er is de leerling met een bepaalde aanleg, persoonlijkheid, ervaringen en thuiscontext, die in een specifieke klas- en schoolcontext terecht komt samen met zoveel andere unieke leerlingen. Hoe de leeromgeving in zijn geheel wordt vormgegeven is afhankelijk van de leerkracht(en), het schoolteam en –beleid: de creativiteit, bewaamheid, ervaring en persoonlijkheid van de leerkracht; de samenstelling, samenwerking en sfeer binnen het schoolteam; de zorg voor leerlingen binnen de klas en school, de schoolcultuur en het beleidsvoerend vermogen van de directies en de samenwerking met ouders en externen (bv. CLB, PBD, ...).<sup>8</sup> Het gemeenschappelijk curriculum of IAC bepaalt de weg, de eindtermen of ontwikkelingsdoelen en de richting.



Afb 1 Dimensie 1 De context als vertrekpunt van de ondersteuning

### Kwaliteitsvol onderwijs binnen een zorgzame school

Elke school heeft de opdracht om het onderwijsaanbod maximaal af te stemmen op de ontwikkeling van de leerlingen en daarvoor al het nodige te doen. In het zorgcontinuüm valt dit onder het aanbieden van brede basiszorg en verhoogde zorg.

Brede basiszorg omvat de zorg voor elke leerling, proactief en preventief. De school creëert krachtige leeromgevingen<sup>9</sup> i.f.v. de ontwikkeling van alle leerlingen. Er is aandacht voor zowel de (socio-economische) context- als voor leerlingenkenmerken (sterktes en beperkingen). De diversiteit in de klas is een meerwaarde binnen een krachtig leerproces.<sup>10</sup> De leerkrachten hebben hierbij een belangrijke rol; zij nemen dit mee in het klasmanagement en de leeractiviteiten. Er wordt gevarieerd en gedifferentieerd in methoden, instructie, materialen en toetsen. Voor sommige leerlingen biedt deze leer- en opvoedingsomgeving (klas) niet alle mogelijkheden en is er iets extra nodig nl. *verhoogde zorg*. Deze leerlingen vragen specifieke aanpassingen aan de leeromgeving omdat andere leerdoelen en onderwijsbehoeften aan de orde zijn. Dit gebeurt in overleg met, of vanuit de deskundigheid binnen de school (zorgteam of leerling-begeleiders, andere collega's). Leerling en ouders zijn bij voorkeur betrokken, het CLB (sowieso betrokken bij het handelingsgericht traject) en de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) kunnen geconsulteerd worden.

Tot zover hangt alles af van de professionaliteit van de leerkracht en het schoolteam. Inspelen op de onderwijsbehoeften van elke leerling vraagt o.a. een goed zicht op de ontwikkeling van de leerlingen, een uitgebreide didactische kennis (lesmethodieken, differentiatie, universeel ontwerp van leren, klasmanagement, ...), een open en creatieve houding om deze kennis flexibel te kunnen toepassen en een voortdurende professionalisering terzake en dit binnen een schoolcontext die de leerkracht en leerling ondersteunt.

Het is niet meer of minder dan wat een school moet bieden: kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs. Wat hier al dan niet mogelijk is, zal bepalen of er uitbreiding van zorg nodig is vanuit het ondersteuningsmodel.

## Aanmelding

Via een gemotiveerd verslag (of verslag) wordt een ondersteuningsvraag aangemeld bij een ondersteuningsnetwerk. Binnen een kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs gaan volgende stappen hieraan vooraf:

- de leerling, ouders, zorgteam of leerlingbegeleiding zijn betrokken;
- om de leeromgeving te versterken of aan te passen is er al advies gevraagd aan CLB en/of PBD of beroep gedaan op interne deskundigheid binnen de school;
- er loopt een handelingsgericht traject of dat is gestart;
- in samenspraak zijn eventueel redelijke aanpassingen voorzien;
- de school heeft alle interne (of zelfs externe) hulpbronnen en deskundigheid geactiveerd.

Toch is ondersteuning gewenst omdat de schoolcontext niet de nodige deskundigheid en kwaliteit kan ontwikkelen om tegemoet te komen aan het leren van de leerling binnen de context van die klas, met die leerkracht binnen die school. Kort samengevat: de inclusie van die leerling is in het gedrang.

## Dimensie 2: Inclusie als uitgangspunt en doel van ondersteuning

Inclusief onderwijs houdt in dat binnen een reguliere schoolcontext elke leerling, ongeacht zijn beperkingen, kan leren en volwaardig deelnemen. Het streven naar meer inclusief onderwijs is de bestaansreden van de externe ondersteuning. De ondersteuner staat voor de moeilijke opdracht om de (school)context rond een leerling mee te nemen in een inclusief discours en een meer inclusieve leeromgeving te creëren. De primaire focus van de ondersteuning is dat de leerling dan binnen die context tot leren komt. Meer midde-len voor, en focus op, ondersteuning zijn weliswaar geen garantie voor meer inclusief onderwijs. In het verleden zagen we het aantal leerlingen in het BO stijgen ongeacht of dankzij de invoering van de zorg- en gok-uren in het kader van de zorgverbreding. Een gelijk-aardige evolutie is nu merkbaar en is enkel te vermijden door in de ondersteuning inclusie centraal te plaatsen.

## Beeldvorming

Ondersteuning is nodig: wanneer er niets zou gebeuren dreigt de leerling uit de klas- en/of schoolcontext te vallen. Dat moet blijken uit het gemotiveerd verslag dat al een resultaat is van een gelopen handelingsgericht traject. Het niveau waarop een ondersteuner binnenstapt is bij voorkeur het school- en klasniveau en niet per definitie het leerling- of leerkrachtniveau, ook al wordt dat de focus van de uiteindelijke ondersteuning. Een analyse van de leercontext, en hoe de aanmeldingsvraag en het gemotiveerd verslag zich hier-toe verhoudt is noodzakelijk: Hoe is het handelingsgerichte traject gelopen? Hoe krijgt kwaliteitsvol onderwijs vorm in de klas, in de school? Welke ondersteuning werd reeds gerealiseerd? Welke aanpassingen werken of niet, waarom wel of niet? ...

Dat de inclusie van de leerling in het gedrang is, is de aanleiding voor de ondersteuning, geeft de richting en is de toetssteen voor een geslaagd ondersteuningstraject. Het is start- en eindpunt van de ondersteuning en beïnvloedt het gehele proces.

## Onvoldoende of ontoereikend?

Na de analyse van de beginsituatie komen de betrokkenen tot de volgende vraag: Is wat er voor de leerling binnen de school en klas gebeurt ontoereikend of eerder onvoldoende?

*Ontoereikend* houdt in dat er voldoende kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs is binnen de school, maar die volstaat niet om de leer-

ling volwaardig tot leren te brengen. De betrokkenen zien het niet of kunnen niet bieden wat nodig is. Er is aanvullende of extra deskundigheid nodig. De interventies van de ondersteuning hebben als focus de context voor die leerling meer inclusief te maken en kunnen zich richten op het schoolteam, de leerkracht, de klas en/of leerling. Externe ondersteuning rendeert het meest wanneer die zich kan enten op een voldoende kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs, zodat ze deze kan beïnvloeden en versterken en ze (op termijn) eventueel overbodig wordt. Maar dat is niet altijd de realiteit.

Ondersteuningsnetwerken binnen het O2-onderzoek melden dat er grote verschillen zijn in hoe kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs (fase 0 en 1) binnen een school vorm krijgt. Niet altijd worden alle nodige stappen doorlopen om tot een gefundeerde aanmelding te komen. Een schoolcontext biedt soms minder dan verwacht wordt. Samen met de school en het CLB kan men vanuit de ondersteuning vaststellen dat de brede basiszorg en zorg binnen de school *eerder onvoldoende* is. Binnen fase 0 en 1 zijn nog heel wat mogelijkheden niet aangeboord. Er bestaat hiervoor (nog) geen standaard maar het kan o.a. slaan op het versterken van de professionaliteit en competenties van de leerkracht, een andere klasorganisatie, de samenhang met de andere leerlingen, en betere ondersteuning van de leerkracht door het schoolteam, de interactie en samenwerking met ouders en/of deskundigen binnen en buiten de school, de visie en kennis over inclusief onderwijs... De ondersteuner en CLB-medewerker kunnen dit aanvullen vanuit de eigen professionele kennisbasis en/of ervaringen met goede praktijk uit andere scholen.

## GON 2.0

Een school roept externe ondersteuning in wanneer ze het niet haalt met de deskundigheid en zorg binnen de school. De nood aan ondersteuning spiegelt in die zin mogelijke tekorten van de schoolcontext. De ondersteuner begeeft zich hier op glad ijs. Volgens het wettelijk kader is het niet aan de ondersteuning om de problemen m.b.t. de schoolinterne zorg op te lossen, noch het gebrek aan deskundigheid van het schoolteam of de CLB-medewerker te compenseren. Een ondersteuner heeft hierin geen mandaat.

Maar kan de ondersteuner zich zomaar terugtrekken wanneer de ondersteuningsvraag een gebrek aan kwaliteit en zorg verhult? Officieel wel, professioneel en menselijk niet. De ondersteuner kan niet anders dan zich engageren. Het is niet omdat de ondersteuningsvraag niet past binnen het zorgcontinuüm fase 2, dat de vraag naar ondersteuning minder terecht is.

In het beste geval gaat de schoolcontext mee met de ondersteuning die dit proces via concreet gerichte interventies op klas-, leerkracht- en schoolniveau kan faciliteren. Maar dit wordt niet altijd toegelaten. Een leerkracht, schoolteam of directie stapt hier niet zomaar in mee. Bovendien ligt de regie voor het ondersteuningstraject bij de school en/of CLB, de ondersteuning is hiervan afhankelijk. Sommige ondersteuners geven aan dat ze enkel mogen ondersteunen op leerlingniveau. Sommigen moeten samen met de leerling de klas uit. Anderen merken op dat hun interventies de basiszorg en verhoogde zorg niet overstijgen, ze worden geoutsourcet aan de ondersteuner. De meerwaarde van het ondersteuningsmodel wordt dan niet gerealiseerd, ondersteuning blijft hangen in een GON 2.0 versie.

## Dimensie 3: De ondersteuningsvraag als inclusievraagstuk

De ondersteuningsvraag die uit het gemotiveerd verslag blijkt, is niet noodzakelijk dezelfde als die waar de ondersteuning concreet mee aan de slag gaat. Achter de aanmeldingsvraag schuilen vaak een hele-

boel andere vragen die pas zichtbaar worden na het aftoetsen van de beeldvorming. Waarop dient ondersteuning zich nu te richten en wat is nodig om vervolgens de ondersteuning concreet vorm te geven?

### De ondersteuningsvraag ontstaat in interactie

Ondanks een handelingsgericht traject blijft een ondersteuningsvraag vaak hangen in het omschrijven van de gevolgen van een specifieke beperking, stoornis of problematiek van een leerling. Een gemotiveerd verslag bevat meer informatie over de leerling dan over de leercontext. Enkel de leerling als vertrekpunt nemen doet de context onrecht aan. Een ondersteuningsvraag ontstaat nl. in de interactie tussen leerlingsspecifieke kenmerken (het cognitieve, het socio-emotionele, de persoonlijkheid, de aanleg, ...) en de leeromgeving (klas, leerkracht, instructie, didactiek, toetsen, curriculum, ...). Het is eigen aan een inclusief perspectief om blijvend de verbinding te zoeken met de context en de relaties die haar definiëren. Omdat de context steeds verandert of evolueert vraagt het een voortdurende vertaling van de vraagstelling.

### Van vraag naar antwoord

Het antwoord op de ondersteuningsvraag krijgt vorm door zich niet enkel vast te pinnen op bepaalde leerlingkenmerken maar net te onderzoeken waar die interactie stopt. Hiertoe verruimen we de beeldvorming van “Wat heeft die leerling nodig?” naar “Wat hebben leerkracht, leerlingen én die leerling binnen die context nodig?”. Een inclusieve visie voegt contextvragen toe, zoals bv. ‘Wat is al aanwezig dat het leren bevordert?’, ‘Hoe wordt leren zichtbaar?’, ‘Hoe wordt omgegaan met verschillen?’ ‘Hoe kan de leerling evenwaardig deelnemen aan de leeractiviteiten?’, ... De ondersteuningsvraag is niet enkel een doel op zich maar houdt altijd de uitnodiging in tot het samen creëren van een meer inclusieve leeromgeving voor alle leerlingen. De concrete ondersteuning is bij voorkeur ingebed in de klascontext en geënt op fase 0 & 1. Wanneer dit als de exclusieve taak van de ondersteuner beschouwd wordt, blijven we opnieuw hangen in een GON 2.0 versie.

### Dimensie 4: Samen, in co-creatie.

Hoe gaan we inclusiegericht met een specifieke ondersteuningsvraag in die specifieke context aan de slag? Hoe de ondersteuning er uiteindelijk uitziet, welk traject er gelopen wordt, is niet de verantwoordelijkheid van de ondersteuner alleen. ‘Samen’ is een noodzakelijke voorwaarde tot kwaliteitsvolle ondersteuning. Het meeste kans op slagen heeft ondersteuning wanneer het samen met de leercontext (school en thuis) wordt vormgegeven, uitgevoerd en opgevolgd.

### Samen starten is half gewonnen

De leerkracht heeft de regie over de klas, over welke leerinhouden, leerstrategieën en leerdoelen worden aangereikt. Samen met alle betrokkenen (o.a. zorgteam, CLB, ouders, de leerling ...) verkennen leerkracht en ondersteuner de ondersteuningsvraag vanuit een inclusieve visie en onderzoeken ze een mogelijk aanbod of eventuele aanpassingen. Ouders, collega's en andere leerlingen kunnen hier noodzakelijke informatie en inzichten aanleveren. Dit alles krijgt vorm in een ontwikkelings- of handelingsplan rond de leerling. De vraag hoe dit kan ingepast of vertaald worden naar die leerkracht, die leeromgeving en die klascontext mag hierin niet ontbreken.

### Samenwerken, coachen, begeleiden, samen leren

Hoe sneller we de juiste werkvorm vinden in de ondersteuning, hoe efficiënter we aan de slag kunnen. Om te ondersteunen zijn we beperkt in benaderingen die we kunnen hanteren. In onderstaande tabel maken we onderscheid tussen vier vormen afhankelijk van vraag en focus: begeleiden, coachen, samenwerken, samen leren. Ze slaan zowel op de ondersteuning van de leerling, leerkracht als het team.

		Focus op	
		Doel	Proces
Vraag naar	Expertise	Begeleiden	Coachend
	Partnerschap	Samenwerken	Samen leren

Tabel 2 Hoe ondersteunen?

We kunnen er niet rond, de ondersteuner wordt erbij geroepen omwille van extra, andere of veronderstelde deskundigheid. In functie van een effectieve ondersteuning is het belangrijk om dit snel te herkennen. Expertise delen en inzetten is de meest ‘evidente’ vorm van ondersteuning.

- *Begeleiden: expertise doelgericht inzetten*

Er wordt beroep gedaan op de specifieke expertise van de ondersteuner. De leercontext vraagt informatie, specifieke methodes, aanpassingen aan de leeromgeving, inzet van hulpmiddelen of -bronnen... De doelen en wat nodig is, zijn helder en duidelijk. Op een relatief korte termijn kunnen oplossingen en interventies de context vooruit helpen. De ondersteuner geeft input, in de leercontext gaan ze ermee aan de slag, samen wordt geëvalueerd wat werkt en wat niet. Soms ontstaan hier nieuwe vragen, die meer aandacht vragen op de lange termijn.

- *Coachend: expertise procesgericht inzetten*

Coachend aan de slag gaan veronderstelt in proces gaan en dus een engagement op langere termijn. Vanuit de expertise van de ondersteuning wordt de leerkracht, het team, de leerling meegenomen in een (reflectief) leerproces. Centraal staat wat we kunnen leren over wat er op de klasvloer gebeurt. Voorwaarden zijn dat de ondersteuner beschikt over vaardigheden om iemand tot reflectie te brengen, dat dit gebeurt met de nodige omzichtigheid, vanuit een veilige relatie en dat er voldoende motivatie is tot leren. Een coachende houding is gericht op het versterken van de professionaliteit van de leerkracht en het team en/of het leerproces van de leerling.

Natuurlijk staat of valt de ondersteuning met een goede samenwerking en is er de verwachting dat de onderwijspraktijk verbetert. In zekere zin kleeft samenwerking en samen leren aan elke rol of werkvorm. Vanuit de focus op co-creatie nemen we in de volgende twee rollen dit expliciet als uitgangspunt.

- *Samenwerken: in partnerschap doelgericht aan de slag*

De doelen zijn helder, de weg is onduidelijk. De ondersteuningsvraag is van die aard dat er geen pasklare antwoorden zijn. Zowel leerkracht als ondersteuner moeten hun expertise aanwenden om nieuwe kennis te construeren binnen de leercontext. Enkel wanneer ze elkaar zien als partner in het streven naar kwaliteitsvol onderwijs, kan er geëxperimenteerd

worden i.f.v. die concrete doelstelling. Bijsturing en evaluatie veronderstelt omgaan met feedback. Hiervoor is er een groeiend vertrouwen nodig tussen alle partijen wat net de basis vormt voor het partnerschap.

- *Samen Leren: in partnerschap nieuwe inzichten ontwikkelen*

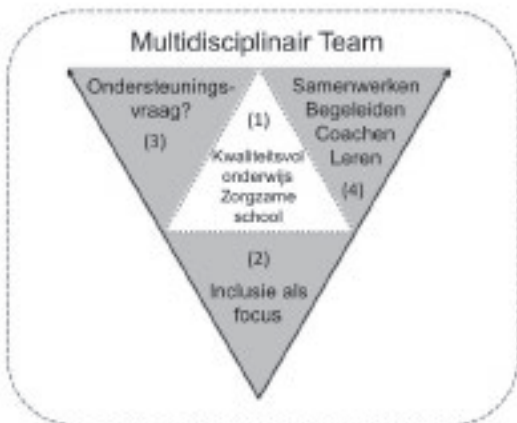
Samen leren is het vertrekpunt van de ondersteuning. Sommige ondersteuningsvragen dragen zo'n complexiteit in zich dat zeer onduidelijk is wat te doen en gepaste kennis niet voor handen is. Van sommige leerlingen weten we dat ze hun hele schoolcarrière ondersteuning nodig hebben en dat we voortdurend zullen moeten bijsturen. Samen in een leerproces stappen biedt dan enig soelaas. Proberen, experimenteren, falen, evalueren, reflecteren en hieruit nieuwe inzichten ontwikkelen die ons vooruit kunnen helpen. Inclusief onderwijs uitvinden terwijl we het doen. Elkaar als gelijkwaardige partners zien is een noodzakelijke voorwaarde.

### Ondersteuning vanuit een multidisciplinair team

Ook de ondersteuner staat er niet alleen voor. Eén van de fundamentele verschillen met de vroegere GON-werking is dat de ondersteuning is georganiseerd in netwerken, en netwerken in teams. In deze ondersteuningsteams werken diverse professionals voor het eerst intensief samen: leerkrachten (buiten)gewoon onderwijs, voormalige GON- en ION-begeleiders paramedici (logopedisten, ergotherapeuten, kinesisten), orthopedagogen ...

Om tot een goede beeldvorming te komen, is het net de kracht van het team dat ze de ondersteuningsvraag benaderen vanuit de expertise uit verschillende kennisgebieden die rond de tafel zitten. Wat kan elke ondersteuner binnen een team op tafel leggen vanuit zijn professionele achtergrond of ervaringen om de ondersteuning concreet en op maat vorm te geven? Heeft het team de nodige expertise en zo niet, hoe en waar kunnen ze die vinden? ...

Ook hier loert de valkuil van een GON 2.0 achter elke hoek. Het is makkelijker en minder tijdrovend om een specifieke ondersteuning (svraag) zonder meer te laten opnemen door een oud GON-begeleider met de gepaste ervaring, die enkel dan op het team terugvalt wanneer het niet lukt. Knowhow en expertise blijven zo persoonsafhankelijk. Een kwaliteitsvolle ondersteuning is altijd gebaat met een doorgedreven multidisciplinaire benadering waarbij specifieke en opgebouwde expertise binnen de ondersteuningsteams en -netwerken wordt geactiveerd, gezocht, gedeeld en zelfs ontwikkeld.



Afb 2 Vijf dimensies voor onderwijsondersteuning

## De weg is ingeslagen

Met de invoering van het ondersteuningsmodel, is een noodzakelijke stap gezet in de evolutie naar meer kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling. De netwerken, teams, ondersteuners zijn nog even hard zoekende als alle andere betrokkenen. Op korte tijd hebben de netwerken al enige expertise opgebouwd maar er heerst nog wat onwennigheid, onduidelijkheid en onzekerheid tussen de vertrouwde onderwijscontext en deze nieuwe partner. Ondersteuners hebben weinig mandaat, worden soms te laat of te vroeg ingeroepen en worden hierbij niet echt geholpen door de vaagheid van wat een zorgcontinuüm inhoudt. Ondersteuning en kwaliteitsvol onderwijs riskeren zo te weinig als een gezamenlijke verantwoordelijkheid te worden gezien. In deze transitiefase wordt de ondersteuning ook niet echt geholpen door de heersende (politieke) onduidelijkheid. Niet iedereen is mee met het belang en de visie van inclusief onderwijs, stoornissen en diagnoses zijn nog te veel het vertrekpunt en het bo is terug stijgende.

Een ondersteuner moet ondertussen een nieuwe kennisbasis ontwikkelen: Wat betekent ondersteunen naar inclusie? Wat is hiervoor nodig? Hoe nemen we hier iedereen in mee? ... Inclusief onderwijs is het start- en eindpunt van de ondersteuning, maar (nog) niet alle betrokkenen zijn hierin mee. Ondersteuning vertrekt vanuit andere principes dan het vroegere GON en kan een grotere meerwaarde betekenen voor de gehele school. Het is belangrijk om dan niet te blijven hangen in een GON 2.0 versie nl. enkel leerlinggerichte ondersteuning geparkeerd bij de ondersteuner. Het gepresenteerde model met vijf dimensies is een poging om hier voorbij te geraken en de nieuwe (onderwijs)ondersteuners te ondersteunen.

**Beno SCHRAEPEN**

beno.schraepen@ap.be

Onderzoeksgroep O2\*

\* Maken deel uit van de onderzoeksgroep O2:

Deborah Davits, Brenda Froyen, Freya De Zutter, Hilde Maelstaf, Beno Schraepen, Nathalie Van Ceulebroeck

### NOTEN

1. Het multidisciplinair PWO O2 is gefinancierd met onderzoeksmiddelen van de Artesis Plantijn Hogeschool.
2. Pameijer, N. K., & Beukering, J. T. E. . (2006). Handlingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Leuven: Acco.
3. Pameijer, N. K. (2017). Handlingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces. Den Haag: Acco.
4. Zie: Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet), 2014.
5. Zie: Omzendbrief ondersteuningsmodel in het basis- en secundair
6. Type 2 verwijst naar leerlingen die aangepast onderwijs nodig hebben i.f.v. een verstandelijke beperking, type 3 slaat op aangepast onderwijs voor leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, type 4 richt zich op aanpassingen i.f.v. fysieke beperkingen, type 6 op ondersteuningsvragen a.g.v. auditieve beperkingen, type 7 op aanpassingen i.f.v. visuele beperkingen en type 9 op ondersteuningsvragen a.g.v. normaal begaafde leerlingen binnen het autismespectrum.
7. Hattie, J. (2015). Leren zichtbaar maken. Sint-Niklaas: Abimo.
8. Schraepen, B., Lebeer, J., Vanpeperstraete, L. & Hancké, T. (2010). Hefbomen in draagkracht van scholen en leerkrachten een verkenning van het draagkrachtbegrip in het onderwijs. Zorgbreed 30, 2-14
9. Het concept 'krachtige leeromgeving' werd onder meer geïntroduceerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven (<http://www.cteno.be/?idWs=15>) in het kader van taalontwikkelen lesgeven.
10. Vanhove, G., (2014) Krachtig onderwijs binnen een brede basiszorg. Brede basiszorg volgens het M-decreet, School + Visie, aug-sep, p. 14-16

# Ongeoorloofd afwezig zijn in Vlaanderen

## Een actueel detailperspectief op basis van registratiedata<sup>1</sup>

Gil KEPPENS en Bram SPRUYT

*Een kritische voorwaarde voor een aanklappend beleid inzake spijbelen is het beschikken over accurate registratiedata. De afgelopen jaren werd in Vlaanderen, in het bijzonder door de implementatie van het informaticasysteem DISCIMUS, grote vooruitgang geboekt in het registreren van problematische afwezigheden. Dat laat toe de ongeoorloofde afwezigheden in Vlaanderen te beschrijven op een niveau en met een graad van detail die niet eerder bereikt werd. In deze bijdrage geven we een actuele beschrijving van registratiegegevens over (ongeoorloofde) afwezigheden in Vlaanderen. In tegenstelling tot eerdere publicaties, waar het telkens ging om een beperkte groep (bijvoorbeeld enkel registraties vanaf 30 B-codes<sup>2</sup>) bespreken we hier de verspreiding van het totaal aantal geregistreerde afwezigheden vanaf de eerste B-code.*

In de literatuur bestaat al langer de overtuiging dat om meer grip te krijgen op de spijbelproblematiek scholen nog meer aan de slag zouden moeten gaan met de registratiedata die over hun leerlingen en de school bestaan (Reid, 2014). Het startpunt van elk effectief preventiebeleid ten aanzien van spijbelen is inderdaad het verwerven van een goed zicht op de beginsituatie en het afgelegde traject van leerlingen. In dat kader zijn administratieve gegevens van afwezigheden belangrijk.

Vlaanderen vormt binnen Europa een van de koplopers als het gaat over het op nauwkeurige en systematische wijze verzamelen van afwezigheidscijfers bij leerlingen die leerplichtonderwijs volgen. In principe wordt voor elke halve lesdag bijgehouden of een leerling aanwezig was. Indien de leerling niet aanwezig was, krijgt hij afhankelijk van het type afwezigheid een code. Indien de afwezigheid ongeoorloofd is, gaat het om een B-code. Sinds februari 2013 worden alle B-codes (en bij uitbreiding alle afwezigheidscodes) door scholen via het DISCIMUS-informaticasysteem doorgegeven aan het Agentschap voor onderwijsdiensten (AGODI). De verschillende afwezigheidscodes worden zowel op Vlaams niveau als op het niveau van scholen gemonitord. Zo krijgen scholen in Vlaanderen vanaf 2019 via het 'Mijn Onderwijs' platform inzage in de prevalentie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op hun school. Via spijbelspiegels (i.e., rapporten waarin het aantal ongeoorloofde afwezigheden voor een school afgezet wordt tegen cijfers van scholen met gelijkaardige kenmerken) worden scholen aangezet hun eigen data te analyseren zodanig dat ze risicosituaties beter kunnen identificeren en een aangepast zorgbeleid kunnen ontwikkelen. De mate waarin dat potentieel effectief gerealiseerd wordt, is echter afhankelijk van een aantal randvoorwaarden. Het gaat daarbij evident om de datageletterdheid van de school, maar ook om een goed begrip van de aangeleverde kernindicatoren. Daarom dienen we te onderzoeken wat de registratiedata precies weergeven. Wat is de signaalfunctie

van ongeoorloofde afwezigheden? In welke mate stemt het bereiken van een bepaald niveau van B-codes, of het bereiken van de door het beleid gehanteerde drempels (5 B-codes, 10 B-codes) overeen met verschillen in reële gevolgen?

### De verspreiding van spijbelen (vanaf de eerste B-code)

Om die vragen te beantwoorden, gebruiken we de gegevens van alle geregistreerde afwezigheden van het schooljaar 2014-2015. Dat is een cruciale stap omdat deze data toelaten mogelijke verschillen in de kans op het krijgen van B-codes op een veel lager niveau te documenteren dan tot nog toe voor Vlaanderen het geval was. Alleen al de beschrijving van het aantal leerlingen per geregistreerde B-code verschaft ons voor het eerst inzicht in de verspreiding van zeer laagdrempelig spijbelen (1-4 B-codes) tot frequenter spijbelen en de mate waarin deze verspreiding varieert naargelang de periode in het jaar (bv. net voor of na schoolvakanties).

Het potentieel van deze data reikt echter verder dan een beschrijving van ongeoorloofde afwezigheden. Zo laat de databank ook toe de relatie met andere geregistreerde afwezigheden (naast de B-code zijn er ook andere relevante afwezigheidscodes, zoals onder meer de L-code, D-code en Z-code<sup>3</sup>) en met de slaagkansen op het einde van het schooljaar, te berekenen. Dat laat ons toe een bepaald niveau van B-codes te koppelen aan reële gevolgen. We kijken daarbij zowel naar leerlingen uit het voltijds als deeltijds onderwijs vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs. Jongeren die les volgen in het buitengewoon secundair onderwijs of de eerste graad worden buiten beschouwing gelaten. We nemen binnen deze selectie alle leerlingen in beschouwing, ook diegenen die niet langer leerplichtig zijn.

## Resultaten

### De verdeling van de B-codes

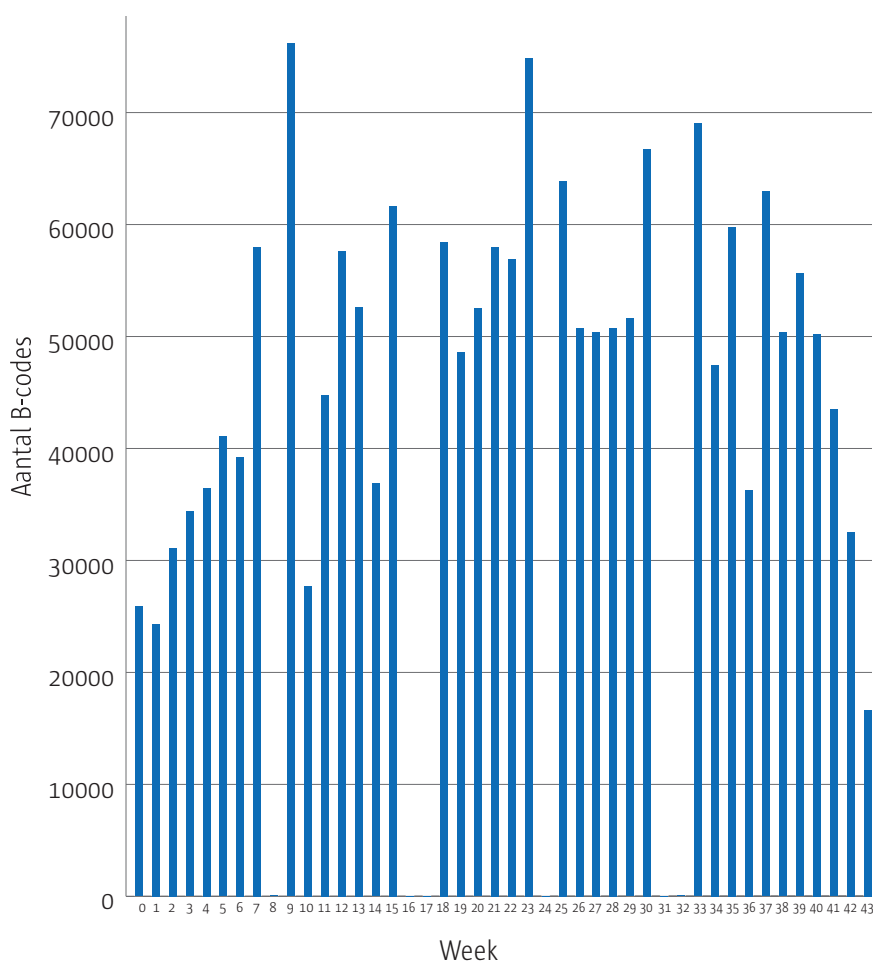
Iets minder dan de helft van de leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen behaalde in het schooljaar 2014-2015 minstens 1 B-code. Daarvan is het merendeel vooral occasioneel afwezig. 80% van de leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen behaalt inderdaad maximaal 5 B-codes, 90% van de leerlingen behaalt maximaal 10 B-codes en ongeveer 97% van de leerlingen behaalt maximaal 30 B-codes. Een andere manier om de betekenis van een gegeven aantal B-codes te bepalen, bestaat eruit ze te relateren aan de proportie leerlingen die dat aantal behaalt. In die zin is de cumulatieve verdeling<sup>4</sup> verhelderend. Een leerling die 5 B-codes krijgt, behoort tot de 20% leerlingen met het meest aantal B-codes. Vanaf 11 B-codes gaat het nog om 10% van de leerlingen en vanaf 15 B-codes om ongeveer 7%.

### De verdeling van de B-codes naar timing

Vervolgens brengen we de timing van het toekennen van B-codes in kaart. De gekende problematiek van luxeverzuim of verzuim als gevolg van een bezoek aan familie in het buitenland impliceert de facto dat er variatie is in ongeoorloofde afwezigheden. De term luxeverzuim verwijst naar ongeoorloofd, oudergemotiveerd schoolverzuim waarbij leerlingen afwezig zijn vanwege extra vakantie om bijvoorbeeld op reis te gaan of familie te bezoeken. Omdat men sneller of langer op vakantie wil of om de reiskosten te beperken,

kiezen bepaalde gezinnen ervoor vroeger te vertrekken of later thuis te komen. Er is echter nog een tweede reden waarom we voor of na de schoolvakanties een hoger aantal B-codes verwachten. Vanuit de intentie om het luxeverzuim een halt toe te roepen, werd in het schooljaar 2014-2015 beslist dat alle afwezigheden wegens ziekte vlak voor en vlak na een schoolvakantie verantwoord dienen te worden op basis van een briefje van de dokter. Terwijl men gedurende andere periodes in het schooljaar over de mogelijkheid beschikt afwezigheden te verantwoorden met een briefje van de ouders, is dit vlak voor en na schoolvakanties dus niet mogelijk.

In figuur 1 rapporteren we de verdeling van alle B-codes per week voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen voor het schooljaar 2014-2015 startend vanaf de eerste schooldag. Week 0 reflecteert dus de periode van 01/09/2014 tot 7/09/2014, week 43 reflecteert de periode tussen 29/06/2015 en 03/07/2015. De verdeling van het aantal B-codes per week toont onmiddellijk dat het aantal B-codes voor en na de schoolvakanties hoger ligt. Dat is vooral het geval voor de schoolvakanties die in het schooljaar vallen (en dus niet de zomervakantie). Opmerkelijk is dat afwezigheden voor en na een schoolvakantie zich niet beperken tot de schooldag juist voor of na de schoolvakantie. Als we de week voor de herfstvakantie in het schooljaar 2014-2015 als voorbeeld nemen (dewelke het hoogste aantal B-codes bevat voor schooljaar 2014-2015) dan blijkt dat op elke volledige schooldag in deze week bijna dubbel zoveel B-codes geregistreerd worden dan op een gemiddelde schooldag.



### De relatie tussen B-codes en afwezigheden

In een volgende stap berekenen we voor elke B-code de gemiddelde geaccumuleerde afwezigheid. We weten dat spijbelen samenhangt met ander afwezigheidsgedrag (Keppens & Spruyt, 2016). We weten ook dat leerlingen gedurende het spijbelen voor de eerste keer vaak zeer berekend spijbelen en dat een significant deel van het laagdrempelig spijbelen bestaat uit oudergemotiveerd en gelegitimeerd schoolverzuim (Keppens & Spruyt, 2016; 2017a). Berekenende spijbelaars trachten bijvoorbeeld eerst de afwezigheden via een briefje van de ouders of de dokter te legitimeren. Het afwezigheidspatroon van zo'n leerling is dan een combinatie van geoorloofd en ongeoorloofd schoolverzuim. Daarom berekenen we eerst de correlatie tussen de verschillende afwezigheden om vervolgens na te gaan hoeveel afwezigheden er achter verschillende niveaus van B-codes schuilgaan.

In het algemeen vinden we een positieve samenhang tussen het aantal B-codes en alle andere afwezigheden. Dat betekent dat leerlingen die omwille van één reden

Figuur 1: Aantal B-codes per week voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015 vanaf 01/09/2014 tot en met 3/07/2015

vaker afwezig zijn ook vaker om andere redenen afwezig zijn. Vooral het sterke verband tussen een ongeoorloofde afwezigheid en te laat komen valt op ( $r: .291$ ). Opvallend is dat indien we de correlaties tussen de verschillende afwezigheden herschatten, ze zwakker worden naarmate het aantal B-codes toeneemt. Hoe meer leerlingen afwezig zijn, hoe minder sterk het verband is tussen het aantal B-codes en alle andere afwezigheden. Die bevinding sluit volledig aan bij het schoolbindingsperspectief dat ervan uitgaat dat leerlingen vooral in

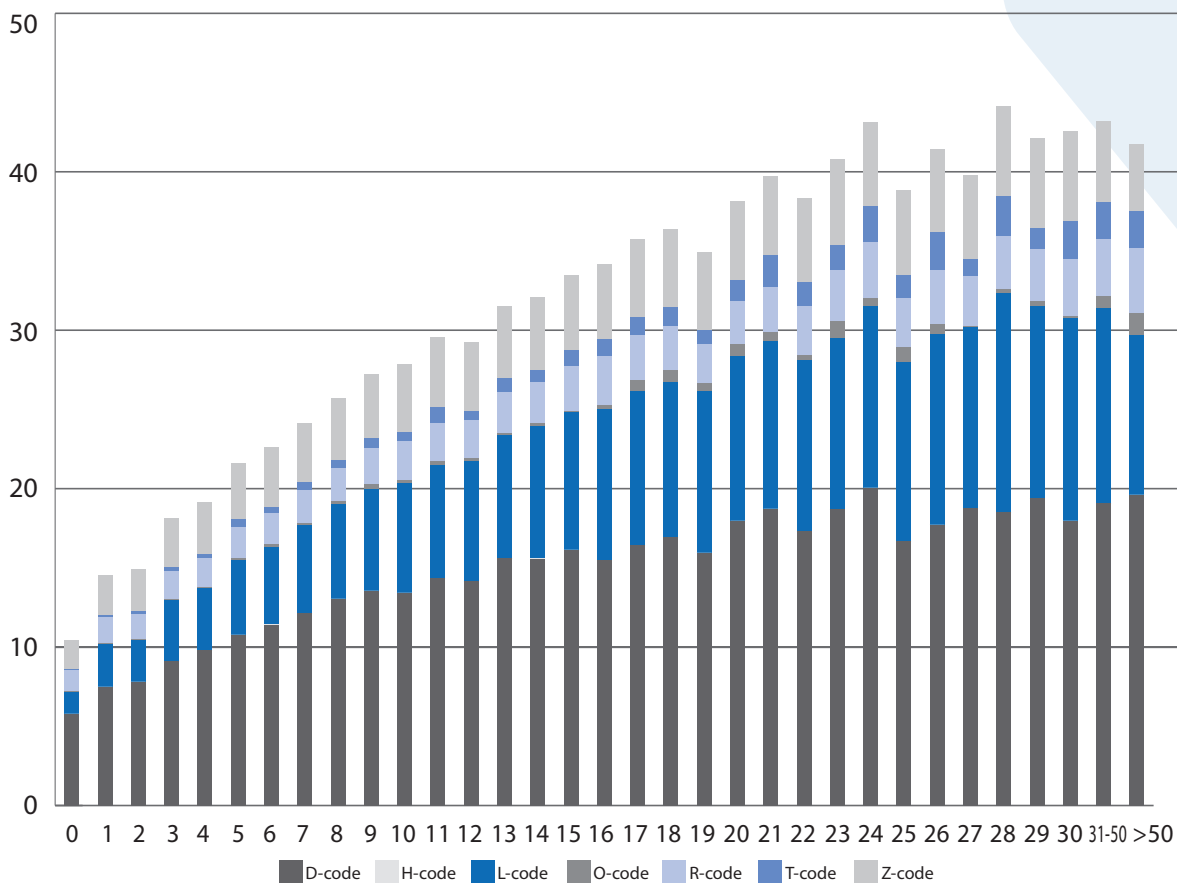
## Een deel van het laagdrempelig spijbelen bestaat uit oudergemotiveerd en gelegitimeerd schoolverzuim

een vroeg stadium van hun spijbelloopbaan strategisch te werk gaan en ongeoorloofde afwezigheden combineren met geoorloofde afwezigheden (Keppens & Spruyt, 2017a). Het is op het ogenblik dat de binding (i.e., de kwaliteit van de relatie tussen de jongere en alle schoolgebonden actoren) tussen leerlingen en hun school volledig vervlogen is, dat het aantal ongeoorloofde afwezigheden sterk toeneemt en leerlingen ook niet langer de behoefte voelen om hun afwezigheden te camoufleren. De implicatie van dat patroon is dat vooral in een vroeg stadium van het ontwikkelen van een spijbelloopbaan spijbelen slecht zichtbaar is. Dat laatste wordt ook duidelijk wanneer we per B-code het totaal aan geaccumuleerde geoorloofde afwezigheden berekenen

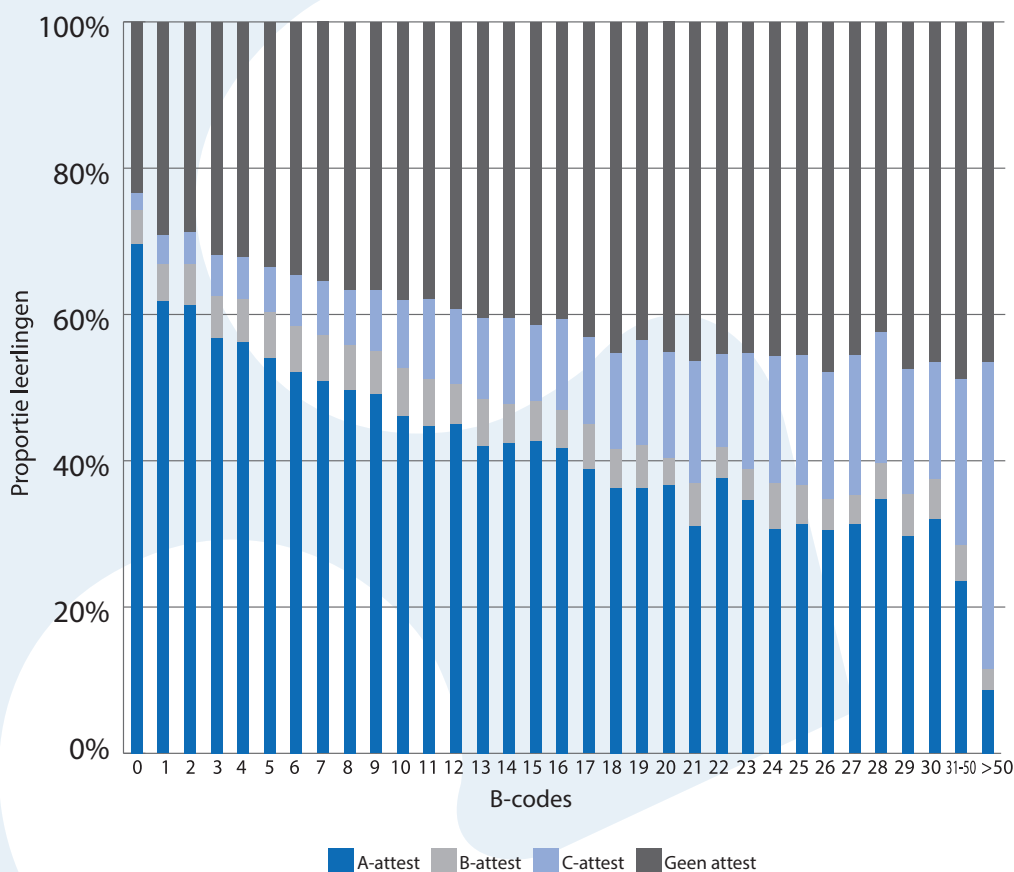
(figuur 2). In dat geval zien we inderdaad dat leerlingen die in 2014-2015 1 B-code verzamelden daarnaast gemiddeld 14,50 halve dagen afwezig waren. Leerlingen die 5 B-codes verzamelden, waren daarnaast gemiddeld 21,58 halve dagen afwezig. Leerlingen die 10 B-codes verzamelden, waren daarnaast gemiddeld 27,82 halve dagen afwezig. Dat laatste stemt in totaal overeen met ongeveer drie volledige lesweken. Deze cijfers bevestigen het beeld over spijbelen als signaalverzuim en illustreren dat achter een geregistreerde ongeoorloofde afwezigheid een grotere problematiek van afwezigheden schuilgaat.

### De relatie tussen B-codes en de onderwijsuitkomst

Een tweede manier om bepaalde drempels in de ontwikkeling van spijbelen te koppelen aan reële gevolgen is door het aantal B-codes te koppelen aan de onderwijsuitkomsten op het einde van het betrokken schooljaar (figuur 3). We vinden een sterk verband tussen het aantal ongeoorloofde afwezigheden en de schoolresultaten. In het algemeen was dat verband reeds langer gekend. Uniek aan de resultaten die we hier presenteren, is dat de graad van detail toelaat te tonen dat er een nagenoeg lineair verband is tussen het aantal B-codes en de kans op niet-slagen. Concreet behaalde binnen de groep leerlingen met 5 B-codes ongeveer 54% van de leerlingen een A-attest tegenover ongeveer 70% van de leerlingen die niet ongeoorloofd afwezig was. Binnen de groep leerlingen met 10 B-codes behaalde 46% van de leerling een A-attest en binnen de groep leerlingen met 20 B-codes behaalde 37% van de leerlingen een A-attest.



Figuur 2: Gemiddeld aantal geoorloofde afwezigheidscodes per B-code voor leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015



Figuur 3: Percentage leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen schooljaar 2014-2015 per attest en per B-code

## Discussie

We presenteren in deze bijdrage heel wat cijfermateriaal over ongeoorloofde afwezigheden op school. Een belangrijke vaststelling is dat er achter een beperkt aantal B-codes reeds een groter aantal andere afwezigheden schuilgaat. Daarnaast stellen we een nagenoeg lineair verband vast tussen het aantal B-codes en de slaagkansen.

We kunnen ons hier niet uitspreken over de richting van dat verband. Vermindert elke extra B-code de kans op slagen? Of is de relatie omgekeerd, en gaat de motivatie van leerlingen om altijd aanwezig te zijn op school achteruit naarmate men geen goede schoolresultaten (meer) behaalt? Enkel gedetailleerd longitudinaal onderzoek kan hierover uitsluitend bieden. Wat onze resultaten echter zonder de minste twijfel tonen, is de belangrijke signaalfunctie die laagdrempelig spijbelen vervult.

Een daarop logisch volgende vraag luidt hoe scholen het best tegen (laagdrempelig) spijbelen reageren? Ten eerste, weten we dat occasionele spijbelaars moeilijk te identificeren zijn via de registratie van ongeoorloofde afwezigheden omdat een groot deel van deze jongeren berekend spijbelen en daardoor niet betrapt worden of hun afwezigheden camoufleren via andere afwezigheden. Een onderzoekende houding ten aanzien van de registratiedata is cruciaal om deze jongeren te identificeren en er gepaste beleidsmaatregelen aan te koppelen.

## Achter een beperkt aantal B-codes gaat een groter aantal afwezigheden schuil

Tegen die achtergrond leert een recente analyse van de interventies die in andere landen en regio's worden toegepast (Keppens & Spruyt, 2018) ons dat heel wat interventies die op het schoolbindingsperspectief steunen gunstige effecten opleveren. De meerwaarde van het schoolbindingsperspectief is dat het niet enkel een antwoord biedt op de vraag waarom bepaalde interventies wel werken, maar ook dat het meer zicht levert op de mogelijke verklaringen waarom

bepaalde interventies niet werken. Als uit de literatuurreview een zaak blijkt, dan is het wel dat interventies die voornamelijk steunen op het belonen en bestraffen van leerlingen (en ouders van leerlingen) niet of contraproductief werken. Terwijl een tijdelijke schorsing voor de eerste keer zorgt voor een afname van spijbelen, blijkt bij het herhalen van die sanctie het spijbelgedrag net toe te nemen. Vanuit het schoolbindingsperspectief bekeken, valt die bevinding te verwachten omwille van twee redenen. Sanctiëringsmaatregelen worden, ten eerste, efficiënter naarmate leerlingen een sterke band hebben met de school. Naarmate de leerling spijbelt, en het schoolonthichtingsproces zich voltrekt,

daalt de positieve invloed die sancties kunnen uitoefenen. Dat komt omdat niet zozeer de sancties op zich, maar vooral de angst om betrapt te worden leerlingen ervan weerhoudt te spijbelen (Keppens & Spruyt, 2017a). Op het ogenblik dat de angst om betrapt te worden verzwakt door veel te spijbelen, en het sanctiëringsmechanisme in veel geëvalueerde interventieprogramma's in werking treedt,

Tegelijkertijd waarschuwt men ervoor dat wanneer deze gerichtheid op registratiedata op scholen ondoordacht gebeurt - door bijvoorbeeld het detectie- en registratiebeleid van de school niet samen maar los van het zorgbeleid te ontwikkelen, dergelijke aanpak geen of zelfs een contraproductief effect kan hebben op de spijbelproblematiek (Keppens & Spruyt, 2018). In dergelijke situaties ontstaat het risico dat het ontwikkelen van een beter detectie- en registratiebeleid een doel op zichzelf wordt in plaats van een middel om het beleid te verbeteren. Dat laatste zijn de ingrediënten waarvan we weten dat ze tot een mismatch leiden tussen het spijbelbeleid en de spijbelpraktijk en die verklaren waarom bijkomende investeringen in detectie en registratie er toch kunnen toe leiden dat leerlingen meer spijbelen. Zo geven spijbelaars aan dat men in dergelijke situaties relatief makkelijk onder de radar van het detectie- en registratiesysteem blijft en dat men vaak te laat of verkeerd begeleid wordt (Spruyt, Keppens, Bradt, & Kemper, 2016).

maakt het leerlingen nog weinig uit of ze betrapt worden. De mate van schoolbinding is in dergelijke gevallen zodanig verzwakt dat sancties leerlingen nog meer richting de uitgang drijven.

Er is nog een tweede verklaring waarom maatregelen die voornamelijk steunen op het belonen en/of bestraffen van (de ouders van) spijbelende leerlingen weinig effectief zijn. Dergelijke maatregelen steunen doorgaans op drie ideeën. Ten eerste, het idee dat leerlingen moeten worden afgeschrikt om een herhaling van het spijbelgedrag te vermijden. Ten tweede, tracht men ook steeds het belang te benadrukken dat spijbelen ontoelaatbaar is. Ten derde, legt men de verantwoordelijkheid voor het spijbelen vrijwel exclusief bij de spijbelende leerlingen en de ouders van deze leerlingen. Het ontbreekt hierbij echter aan een duidelijke structuur om ook de achterliggende redenen en oorzaken van spijbelen te achterhalen en er een gepaste begeleiding aan te koppelen. Dat laatste vormt een fundamentele voorwaarde om een interventie tegenover spijbelen te doen slagen en is een van de redenen waarom interventies voortbouwend op het schoolbindingsperspectief efficiënter zijn. Interventies die gebouwd zijn op het schoolbindingsperspectief zetten in de eerste plaats in op het versterken van de interpersoonlijke relaties tussen de leerling en schoolgebonden actoren. Die relationele aanpak leidt naar een aanpak waarbij de aandacht niet zozeer gericht wordt op het spijbelen zelf, maar op de oorzaken van het spijbelen. Men kan immers pas een vertrouwensrelatie met een spijbelende leerling genereren door dieper in te gaan op de achterliggende oorzaken van het spijbelen. In die context weten we dat vooral het opbouwen van een vertrouwensrelatie in combinatie met het motiveren en uitdagen van de leerling tot succesvolle gedragsuitkomsten zal leiden (Keppens & Spruyt, 2017b).

**Gil KEPPENS\* en Bram SPRUYT\***

\* De auteurs zijn lid van de Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR. Correspondentieadres: Gil Keppens, Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR, Pleinlaan 2 te 1050 Brussel. Gil.Keppens@vub.be.

## NOTEN

1. Deze bijdrage is gebaseerd op: Keppens, G. & Spruyt, B. (2018) *Ongeoorloofd afwezig zijn in Vlaanderen: een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel, SONO/2018.OL1.2/1. Het volledige rapport is te raadplegen via: <http://www.vub.ac.be/TOR>.
2. In Vlaanderen worden problematische afwezigheden geregistreerd via een B (begeleidings)-code. Een B-code staat voor een afwezigheid van een halve dag waarvoor de wettiging ontbreekt of in vraag wordt gesteld.
3. Tabel: Legende afwezigheidscodes

Afwezigheidscode	Omschrijving
B-code	Ongeoorloofde afwezigheden
D-code	Doktersattest
Z-code	Ziekte (briefje van ouders of van meerderjarige leerling)
O-code	Alle vormen van opvang en begeleiding van leerlingen die wegens pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen tijdelijk de lessen niet kunnen bijwonen, bv. time-out, zorgboerderij
H-code	Revalidatie / onderzoeken die tijdens de lessen uitgevoerd worden door schoolexterne hulpverleners of diensten in functie van het stellen van een diagnose of therapie
R-code	Dagvaarding voor een rechtbank, familieraad, overmacht, maatregelen bijzondere jeugdzorg, religieuze feestdagen, afleggen van proeven voor de examencommissie, Vlaamse Scholierenkoepel, begrafenis- of huwelijksplechtigheden
T-code	Definitieve uitsluiting (als tuchtmaatregel)
L-code	Laattijdig aankomen

4. Een cumulatieve frequentie geeft aan hoe vaak een bepaald niveau van B-codes én alle niveaus van B-codes met een kleinere waarde, waargenomen zijn.

## BIBLIOGRAFIE

- Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121-135.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017a). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353-370.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2017b). The School as a socialization context: understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth & Society*, [online first]
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). *Effecten van interventies ten aanzien van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten onderzocht: een systematische literatuurstudie*. Brussel: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Reid, K. (2014). *Managing School Attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. New York: Routledge.
- Spruyt, B., Keppens, G., Bradt, L., & Kemper, R. (2016). "If only they had a file on every pupil": On the mismatch between truancy policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 171-189.

# Als het kind niet praat

## Wat is selectief mutisme?

Goedele VANDEWALLE en Ingrid TIGGELOVEND

*Lotte was vier toen haar ouders ontdekten dat ze op school niet praatte. De kleuterjuf vroeg haar ouders, Marie en Selim, of Lotte thuis praatte. In de klas had ze het meisje nog niets horen zeggen. De vraag kwam als een verrassing voor de ouders. 'Thuis was Lotte een echte praatvaar. Maar vanaf toen viel het ons op dat ze in het bijzijn van andere volwassenen inderdaad niet praatte. In het begin schreven we het toe aan haar zwijgzame karakter.' Maar al snel bleek er meer aan de hand te zijn. Familiebezoeken werden een beproeving, omdat Lotte tegen ooms en tantes niets zei. De jaarlijkse nieuwjaarsbrief opzeggen was een kwelling. 'Fluisteren lukte soms, maar vaak ook niet', vertelde vader Selim. De ene zei dat het wel zou overgaan, dat ze haar verlegenheid wel zou overwinnen. Anderen twijfelden aan onze opvoeding en zeiden dat ze koppig was. Heel frustrerend allemaal.'*

*Toen Lotte aan de lagere school begon, leerde ze zonder problemen te lezen. Ook met de andere vakken lukte het vlot. Maar haar vinger opsteken deed ze nooit, praten met andere kinderen evenmin. Bij het begin van het derde leerjaar raadde het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) om hulp te zoeken. Ze kwamen bij een kinderpsychiater terecht en de diagnose luidde: selectief mutisme.*

Verlegenheid komt veel voor bij kinderen. Ze kijken de kat uit de boom, maar ze gaan na verloop van tijd meedoen en meepraten. Kinderen met selectief mutisme blijven zwijgen, ook als ze gewend zijn aan de situaties en de nieuwe mensen. Selectief mutisme is een angststoornis. Kinderen met extreme praatangst spreken niet en zwijgen voortdurend in bepaalde sociale situaties zoals de school. En toch zijn het thuis vlotte praters.

### Deze kinderen kunnen en willen praten, maar durven het niet

Selectief zwijgen komt voor bij ongeveer 7 op 1000 kinderen<sup>1</sup>. Het begint meestal tussen het derde en vijfde levensjaar, vaak bij de schoolstart. Het komt meer voor bij meisjes dan bij jongens. Tweetalige kinderen vertonen vaker praatangst dan eentalige kinderen.

Deze kinderen hebben meestal vele kwaliteiten. Ze hebben verschillende interesses en hobby's. Ze houden van samen spelen en ze doen graag actief mee aan de klasactiviteiten, behalve die waarbij ze moeten spreken. Ze hebben vaak voldoende leerresultaten.

De onderliggende angst is bij deze kinderen dikwijls niet zichtbaar. Hun zwijgen is dan moeilijk te begrijpen. Hun gedrag wordt soms foutief geïnterpreteerd als koppig. Ze praten soms tegen kinderen, maar niet met volwassenen. Soms praten ze met onbekenden, maar niet tegen bekenden. Soms is er een erfelijke aanleg voor angst. Familieleden in de huidige en vroegere generaties vermelden bij zichzelf soms ook kenmerken van angst.

De kinderen kunnen wel non-verbaal communiceren door ja-nee te knikken, aan te wijzen, te schrijven, te typen of tekenen. Het selectief zwijgen wordt veroorzaakt door irreële en onwerkelijke gedach-

ten over fouten maken of kritiek krijgen, en over de hoge prestaties die ze willen behalen. Het kind is angstig dat iemand het ziet of hoort praten. Het kind vermijdt het praten. Door deze vermijdingsreactie vergroot de praatangst. Het is gemakkelijker deze gewoonte te behouden dan opnieuw te leren praten. Kinderen met selectief mutisme zijn bang voor de reactie van anderen als ze opnieuw gaan spreken.

### Onderzoek

Als het kind langer dan een maand of zes maanden voor meertalige kinderen, niet durft praten op school, loont het om gespecialiseerd advies in te winnen om de juiste behandeling te zoeken. Het is belangrijk dat andere of bijkomende problemen onderkend worden, zoals een taal- of spraakstoornis, een leerprobleem, autisme of een trauma. Deze zorgen vragen een andere of aanvullende behandeling.

Het diagnostisch onderzoek gebeurt bij voorkeur door een multidisciplinair team. Kinderpsychiater, psycholoog, en/of orthopedagoog en logopedist analyseren met de ouders wat goed en minder goed verloopt in de ontwikkeling van hun kind, binnen en buiten het gezin. De ouders en de leerkracht(en) worden bevraagd via algemene en specifieke vragenlijsten. De onderzoekers leren het kind kennen via spel en oefeningen (testjes). Ze benoemen de sterktes en zwaktes in alle ontwikkelingsdomeinen (intelligentie, taal en spraak, sociaal, emotioneel, motorisch).

Er zijn in Vlaanderen centra, privé en gesubsidieerd, die onderzoek kunnen uitvoeren. Ze maken de ouder en de toekomstige behandelaar een verslag over. Gezien er dikwijls lange wachtlijsten zijn voor

MEERTALIGE  
KINDEREN MET  
SELECTIEF  
AUTISME



ZWIJGEN SOMS  
IN ALLE  
TALEN.



betaalbaar onderzoek, wordt er best niet eindeloos gewacht met de behandeling van het kind. Als het kind thuis wel kan praten, maar in andere situaties niet, heeft het praatangst.

### Geduldig behandelen

Selectief mutisme kan jaren bestaan en het gaat zelden van zelf over. Om te voorkomen dat dit zich op latere leeftijd ontwikkelt tot een sociale angststoornis of een grote mate van blijvende afhankelijkheid van de ouders veroorzaakt, is vroegtijdige signalering en behandeling van selectief mutisme van groot belang. Wanneer kinderen voor hun tiende jaar behandeld worden, is de kans op succes groter.<sup>2</sup>

De behandeling is een combinatie van cognitieve gedragstherapie met het kind en de begeleiding van ouders en leerkrachten. De therapie bestaat uit veel kleine stappen. Er wordt veel geoefend in geleidelijk moeilijker situaties. Als een volgende stap niet lukt, dan gaat de behandelaar terug naar een vorige stap. Het kind blijft oefenen tot het lukt en een volgende stap kan zetten.

Met de hulp van verhalen, spelletjes en oefeningen wordt het zelfvertrouwen en positief zelfbeeld versterkt. Het kind leert positieve en werkelijke/reële gedachten over zichzelf en anderen, over dapper denken en doen. Er worden ontspanningsoefeningen aangeleerd. Het durven praten wordt geoefend. Via het uiten van klanken en geluiden evolueert de spraak naar woorden en zinnen. Het fluistert wordt overwonnen en ze leren luidop spreken.

Als het kind kan praten met de therapeut, wordt het oefenen voortgezet op school. Stapje voor stapje gaan andere kinderen en leerkracht(en) mee oefenen. Eerst in kleine groepjes buiten de klas, nadien in de klas.

De Vereniging Selectief Mutisme biedt een Hulpprogramma aan om kinderen te leren praten op school met steun van de ouders. Stap voor stap wordt de communicatieladder beklommen door het kind te stimuleren:

- Stap 1: om te praten op school met een ouder of een andere vertrouwenspersoon met wie het kind thuis zonder problemen spreekt.
- Stap 2: om met klasgenootjes te praten als het met de ouder of vertrouwenspersoon op school praat.
- Stap 3: om met de leerkracht te praten.
- Stap 4: om tijdens de lessen te praten en de ouder of vertrouwenspersoon trekt zich terug.

Het kind leert deze stapjes te zetten door spelletjes en activiteiten zoals een spel te spelen dat geen communicatie vereist (tekenen), spelletjes met visuele communicatie of gebaren (uitbeelden) en klankcommunicatie (geluiden maken, geluiden nabootsen). Nadien worden er spelletjes gespeeld met letters, woorden en uiteindelijk met zinnen (voorwerpen benoemen, tellen). De spelletjes worden eerst met de ouder of vertrouwenspersoon gespeeld. Geleidelijk aan doet de leerkracht mee. Wanneer het kind erin slaagt om zich rechtstreeks tot de leerkracht te richten, trekt de ouder of vertrouwenspersoon zich geleidelijk terug.

### Therapeut, leerkracht en ouders werken samen

De samenwerking tussen therapeut, ouders en leerkracht is noodzakelijk om de praatangst van het kind te behandelen. Alle betrokkenen moeten zich ervan bewust zijn dat het niet praten geen teken is van onwil of persoonlijke afwijzing. Inpraten op het kind om het te doen praten of verplichten te praten, geeft alleen maar meer angstgevoelens. Een kind is meer dan zijn praatangst alleen en het heeft heel wat te vertellen en te bieden, ook al praat het niet.

Ouders en leerkrachten hebben ook recht op steun en begeleiding. Ouders kunnen onzeker worden omdat ze hun opvoeding voortdurend moeten afstemmen op de angstige aard van het kind. Langs de ene kant willen de ouders hun kind stimuleren tot meer zelfstandigheid en langs de andere kant willen ze rekening houden met de angsten van hun kind.

De leerkracht kan moeilijk beoordelen hoe het kind zich op school voelt. Het kind heeft minder mogelijkheden om hulp te vragen. Ook kan de leerkracht het lees- en spraakniveau van het kind niet vlot toetsen.

De hulpverlener kan ouders en ook leerkrachten meer uitleg geven over angststoornissen en hoe de therapie werkt. Ze leren het belang van de vele tussenstappen om de communicatieladder te beklimmen. Ze krijgen tips hoe ze hun kind kunnen ondersteunen bij het overwinnen van de angsten. Zelfs met intensieve, wekelijkse therapieessies worden doorgaans maar kleine stapjes vooruitgang geboekt.

De omgeving moet dus flink wat geduld oefenen. Als praten op school nog niet lukt, kan het kind non-verbaal actief meewerken door aanwijzen, ja-nee knikken en vragen of antwoorden op te schrijven. Leesteksten of spreekbeurten kunnen thuis audiovisueel worden opgenomen, om dan af te spelen voor de leerkracht of de hele klas, zonder of met het kind, afhankelijk wat het kind al aankan.

## Een geschikte therapeut kiezen

Ouders kunnen aan het CLB van de school hulp vragen om gericht doorverwezen te worden naar de hulpverlening. Enkele criteria voor een geschikte therapie zijn de volgende:

- ervaring hebben met de behandeling van kinderen met angststoornissen en/of selectief mutisme;
- ervaring hebben met cognitieve gedragstherapie of gedragscounseling;
- bereidheid om therapie selectief mutisme te starten, met de mogelijkheid van intervisie door de Vereniging Selectief Mutisme;
- op verplaatsing willen werken;
- kostprijs van behandeling en verplaatsing vermelden.

Om een cognitieve gedragstherapeut te vinden, kan je surfen naar: [www.geestelijkgezondvlaanderen.be/hoe-zoek-ik-een-geschikte-therapeut](http://www.geestelijkgezondvlaanderen.be/hoe-zoek-ik-een-geschikte-therapeut).

Er zijn echter te weinig hulpverleners die de specifieke behandeling van selectief mutisme kennen of kunnen uitvoeren. De therapie kan lang duren en is arbeidsintensief omdat de therapeut zich ook regelmatig naar de school moet verplaatsen. Privétherapie is bovendien voor vele gezinnen onbetaalbaar.

Ook logopedisten die gespecialiseerd zijn in stottertherapie, behandelen praatangst. Ze zijn te vinden via de site [www.vvl.be](http://www.vvl.be) van de Vereniging Vlaamse Logopedisten. Met de zoekfunctie typ je de woonplaats en de gezochte specialisatie 'stottertherapeut' in.

## Vereniging Selectief Mutisme: baken in Vlaanderen

De Vereniging Selectief Mutisme werd in 2012 opgericht door ouders van kinderen met selectief mutisme en door een aantal therapeuten met ervaring in deze problematiek. De Vereniging wil selectief mutisme bekendmaken bij ouders, familieleden, leerkrachten, schooldirecties, CLB's, therapeuten, jeugdwerkers of sportmonitoren en een onderwijsbeleid promoten dat rekening houdt met de problemen van kinderen met praatangst en zich openstelt voor een samenwerking tussen ouders, leerkrachten en therapeuten. Ze organiseert studiedagen of ontmoetingsdagen waarbij steeds de drie actoren, ouder, hulpverlener & leerkracht, uitgenodigd worden om samen workshops te volgen en deskundigheid te verzamelen. In het Hulpprogramma 'Leren praten op school voor kinderen met praatangst' wordt de samenwerking tussen ouders, de school en de hulpverlening sterk benadrukt.

De Vereniging Selectief Mutisme biedt informatie en ondersteuning aan ouders. Behalve een website [www.selectiefmutisme.be](http://www.selectiefmutisme.be), zijn er ook twee besloten Facebookgroepen: een voor ouders van kinderen met selectief mutisme en voor ouders van tieners. Deze zomer organiseert de Vereniging een allereerste Zomerkamp met professionele begeleiding voor kinderen en tieners met praatangst. De Vereniging organiseert ontmoetingsdagen voor ouders zodat ze hun ervaringen, zorgen en expertise kunnen uitwisselen.

Ouders kunnen ook contact opnemen om bijvoorbeeld de adressenlijst voor diagnostiek en therapie op te vragen of voor telefonisch advies.

Leerkrachten kunnen deelnemen aan de studiedagen en ontmoetingsdagen. Ze kunnen aan de slag gaan met het *Hulpprogramma*

en het prentenboek *Woordenwolken* (zie kader). Ook leerkrachten kunnen contact opnemen voor advies. Het telefonisch advies wordt verstrekt door psycholoog-psychotherapeut Goedele Vandewalle. Ze bespreekt de vragen van de school en geeft dan gericht advies hoe de school maximaal kan rekening houden met de praatangst van het kind.

### Goedele VANDEWALLE\* en Ingrid TIGGELOVEND\*\*

\* Goedele Vandewalle is licentiaat psycholoog-psychotherapeut, werkte 40 jaar voltijds in een Centrum Geestelijke Gezondheidszorg, is nu gepensioneerd en actief lid van de Vereniging Selectief Mutisme. Ze heeft veel therapeutische ervaring met selectief mutisme.

\*\* Ingrid Tiggelovend is ouder en voorzitter van de Vereniging Selectief Mutisme. Ze werkte eerder in de jeugdhulpverlening, is nu uitgever van kleurrijke kinderboeken met Studio Sesam en gespecialiseerd in diversiteitscommunicatie & marketing.  
[contact@selectiefmutisme.be](mailto:contact@selectiefmutisme.be)

#### PRENTENBOEK WOORDENWOLKEN

Op vraag van de Vereniging Selectief Mutisme en dankzij crowdfunding creëerden kinderpsychiater Winny Ang en illustrator Fatinha Ramos een prentenboek *Woordenwolken* over praatangst. Het verhaal gaat over Reni, een meisje met veel verhalen in haar hoofd. Haar woorden vinden soms hun weg niet naar buiten. Ze blijven hangen in de kronkels van haar woordenbuis. Haar ouders, de leerkracht, de dokter, haar vrienden, allemaal willen ze Reni helpen. Uiteindelijk ontdekt ze dat trucjes helpen zodat de woordbellen makkelijker naar buiten komen en ze korte zinnestjes durft zeggen. Met dit prentenboek kan de ouder, de hulpverlener of de leerkracht de praatangst van het kind, ook in de klas, op een laagdrempelige manier bespreken. Het verhaal biedt voldoende invalshoeken om creatief aan de slag te gaan zoals kinderen bellen laten (weg)blazen, ontspanningsoefeningen te doen of elkaar trucjes te vertellen om minder bang te zijn.

#### MEER INFO

[www.selectiefmutisme.be](http://www.selectiefmutisme.be)  
[contact@selectiefmutisme.be](mailto:contact@selectiefmutisme.be)  
FB Vereniging Selectief Mutisme

#### PUBLICATIES

*Hulpprogramma. Leren praten op school voor kinderen met praatangst*, uitgegeven door Vereniging Selectief Mutisme, te bestellen via [contact@selectiefmutisme.be](mailto:contact@selectiefmutisme.be).

Prentenboek *Woordenwolken* over praatangst van Winny Ang & Fatinha Ramos, te bestellen via [www.studiosesam.be](http://www.studiosesam.be). Op de site vind je ook voorleestips.

*Breek de stilte* van Nederlander Eustach Sollman, een handboek over selectief mutisme, uitgegeven door Pica, te bestellen in de boekhandel.

Een digitaal uitgewerkt behandelprogramma, te bestellen via [www.spreektvoorzicht.nl](http://www.spreektvoorzicht.nl).

#### NOTEN

1. "Selectief mutisme komt voor bij ongeveer 5 à 8 op de 1000 kinderen (Viana, Beidel & Rabian, 2009), hoewel uit enkele grote onderzoeken op basisscholen blijkt dat de prevalentie in de populatie kan uiteenlopen van 0,2 tot 2 procent (Bergman, Piacentini & McCracken, 2002; Kumpulainen, Räsänen, Raaska & Somppi, 1998; Kopp & Gillberg, 1997; Sharkley & McNicholas, 2012). Onder tweetalige kinderen blijkt selectief mutisme significant vaker voor te komen dan onder eentalige kinderen (Bradley & Sloman, 1975, Elizur & Perednik, 2003). De vermelde cijfers zijn afkomstig van studies uit de Verenigde Staten, Zweden, Noorwegen, Ierland, Canada en Israël. In Nederland of België is geen onderzoek gedaan naar de prevalentie van selectief mutisme." Deze onderzoeksgegevens zijn overgenomen uit 'Selectief mutisme behandelen, dat spreekt voor zich. Over dapper worden en durven praten' van Maretha de Jonge, Jessica de Pagter en Hilde van Braam van Vloten-Hairwasser, uit het tijdschrift 'Signaal', 2013.
2. Max Güldner, Selectief mutisme bij kinderen. Als een kind soms niet praat, Lannoo Campus, 2012.

# Brugfiguren, een brug tussen school en thuis gebaseerd op wetenschappelijke kennis

Emmy DE BUCK, Karin HANNES, Gaëlle HUYSENTRUYT, Lydia ETTEMA en Philippe VANDEKERCKHOVE

*Voor kinderen uit allochtone gezinnen, kinderen die een familielid verloren of een scheiding meemaakten, anderstalige nieuwkomers, ... is de aansluiting op school en samenleving niet altijd evident. Deze kinderen kunnen baat hebben bij extra ondersteuning of begeleiding, en daar kunnen vrijwilligersorganisaties een rol in spelen. Het Brugfigurenproject van Rode Kruis-Vlaanderen is een dergelijk initiatief, dat vrijwilligers inschakelt bij de ondersteuning van kwetsbare kinderen, op vraag van de school. Aangezien Rode Kruis-Vlaanderen wetenschappelijk onderzoek hoog in het vaandel draagt, werd dit project vanuit de methodiek van Evidence-Based Practice benaderd, om zo een brug te slaan tussen wetenschap en praktijk.*

## Kwetsbare kinderen ondersteunen in de schoolcontext

Onderwijs kan een belangrijke hefboom zijn om kinderen voor wie de aansluiting op school en samenleving niet evident is betere toekomstkansen te geven. Het kan hier gaan om kinderen uit kwetsbare of allochtone gezinnen, kinderen met een handicap, maar evenzeer over kinderen van wie een ouder of grootouder overleden is, kinderen van wie de ouders recent gescheiden zijn en anderstalige nieuwkomers voor wie het probleem van aansluiting mogelijk maar tijdelijk is. Verschillende studies tonen aan dat er een link is tussen deze vormen van kwetsbaarheid en schoolprestaties (UNICEF, 2002; Kim, 2011; Silverman, 1992). Ook al doen scholen veel inspanningen om de schoolachterstand bij deze kinderen te verkleinen, toch zijn er kinderen die moeilijk aansluiting vinden bij ons schoolsysteem. Eén van de belangrijkste oorzaken hiervan is de kloof tussen de school- en thuisomgeving.

Wanneer ouders niet in staat zijn hun kinderen te helpen (Sanders et al., 2007), of extra professionele hulp tegen betaling te voorzien, kunnen vrijwilligersorganisaties een rol spelen. Eén van de initiatieven is het Brugfigurenproject van Rode Kruis-Vlaanderen. Dit project betreft vrijwilligers bij de ondersteuning van kwetsbare kinderen, op vraag van de school en altijd in samenwerking met een professionele kracht. Het is de school die beslist welke kinderen in aanmerking komen voor ondersteuning. Deze ondersteuning wordt geboden in zowel kleuter- als basisonderwijs. Het Brugfigurenproject voorziet ook richtlijnen naar de vrijwilligers toe over de keuze van de ondersteunende activiteiten die met de kinderen uitgevoerd kunnen worden. Zo kunnen de vrijwilligers, naast de klassieke huiswerkondersteuning, bijvoorbeeld puzzelen, voorlezen, poppenkast spelen, bouwen met blokken (kleuterschool), een boek lezen of poëzie lezen, naar de bibliotheek gaan of verkeerseducatie voorzien door het maken van een wandeling in het verkeer (lagere school). In de keuze van de activiteiten spelen veel factoren een rol, maar een belangrijk aspect voor Rode Kruis-Vlaanderen is het feit of deze

activiteiten volgens wetenschappelijke studies effectief zijn in het verbeteren van de competenties van kwetsbare kinderen.

## Een brug tussen wetenschap en praktijk

Rode Kruis-Vlaanderen kiest ervoor om al zijn activiteiten wetenschappelijk te onderbouwen, en te werken volgens de principes van Evidence-Based Practice. Hierbij ligt de nadruk op activiteiten waarvan de effectiviteit bewezen is in wetenschappelijke studies. De methode van Evidence-Based Practice vloeit voort uit de Evidence-Based Medicine beweging die ontstaan is in de jaren negentig (Claridge & Fabian, 2005). Bij het principe van Evidence-Based Medicine (en in ruimere zin Evidence-Based Practice) wordt een balans opgemaakt van 3 belangrijke pijlers: (1) informatie uit wetenschappelijke (klinische) studies, (2) expertopinie en praktijkervaring van experts in het thema, en (3) de voorkeuren van de patiënt/doelgroep (zie Figuur 1). Het best beschikbare wetenschappelijke bewijs-



Figuur 1. Drie pijlers van Evidence-Based Practice

materiaal wordt hierbij samengebracht in systematische reviews, literatuuroverzichten waarbij op een systematische manier wordt gezocht naar de best beschikbare wetenschappelijke studies (Montori et al., 2004). In systematische reviews wordt ook een beoordeling gemaakt van de kwaliteit van de studies.

Sinds het ontstaan van de evidence-based beweging, hebben verschillende non-profitorganisaties de taak op zich genomen om systematische reviews van hoge kwaliteit te ontwikkelen over diverse thema's. Zo werkt de Cochrane organisatie ([www.cochrane.org](http://www.cochrane.org)) voornamelijk rond gezondheidszorg, de Campbell organisatie ([www.campbellcollaboration.org](http://www.campbellcollaboration.org)) rond meer sociale thema's en rond ontwikkelingshulp, en het Joanna Briggs Institute ([www.joan-nabriggs.org](http://www.joan-nabriggs.org)) rond paramedische zorg. Systematische reviews kunnen de basis vormen voor een evidence-based richtlijn, wanneer er verder ook rekening gehouden wordt met expertopinie en voorkeuren van de doelgroep. Op die manier kunnen concrete praktijkrichtlijnen geformuleerd worden, en wordt een brug geslagen tussen wetenschap en praktijk. Dergelijke praktijkrichtlijnen komen meer en meer beschikbaar in het domein van onderwijs (Van Der Vleuten, 2000; Davies, 1999), maar ook in de zorgsector is er nood aan een betere connectie tussen wetenschap en praktijk, om zo de meest kwetsbaren in onze maatschappij te ondersteunen (Marsh & Fisher, 2008).

## Een brug tussen school en thuis, op wetenschap gebaseerd

Ook bij het uitwerken van het Brugfigurenproject heeft Rode Kruis-Vlaanderen de principes van Evidence-Based Practice toegepast. De bedoeling hierbij is om vrijwilligers een advies te kunnen geven bij de keuze van de activiteiten die ze met kwetsbare kinderen ondernemen. In een eerste stap werd een keuze gemaakt van activiteiten die door vrijwilligers kunnen worden uitgevoerd, zonder dat ze er per definitie een pedagogisch diploma voor op zak moeten hebben. De selectie van activiteiten gebeurde na consultatie van didactische experts, leerkrachten, en Rode Kruismedewerkers en vrijwilligers betrokken in het Brugfigurenproject. Op die manier identificeerden we 16 verschillende activiteiten: het lezen van boeken (voorlezen, samen lezen), het begeleiden van een taak of spel op de computer, knutselen, spelletjes spelen (binnen of buiten), het lezen van poëzie, het maken van puzzels, poppenkast, poppen gebruiken om iets uit te leggen, verkeersopvoeding op de weg, rollenspel, zingen, vrijuit spreken (expressie), lage intensiteit sportactiviteiten zoals wandelen of fietsen, gebruik maken van praatprenten, bouwen met blokken en een bezoek aan de bibliotheek brengen. Er werden eenvoudige activiteiten gekozen, gezien de verschillende achtergrond, opleiding en ervaring van de vrijwilligers.

Voor elk van deze activiteiten werd vervolgens een systematisch literatuuroverzicht gemaakt (De Buck et al., 2018). Het doel hiervan was wetenschappelijk onderzoek te vinden dat de effectiviteit van deze activiteiten op de schoolcompetenties onderzocht in gecontroleerde studies. Dit gebeurde door het opstellen van een zoekstrategie, een groepering van relevante trefwoorden, voor telkens 3 wetenschappelijke databanken (Campbell Library, MEDLINE en ERIC), en voor elk van de 16 activiteiten (zoekdatum: april 2013). We selecteerden studies met de volgende kenmerken: de studies onderzochten kwetsbare kinderen (of het was mogelijk om dit aan

te nemen op basis van de context); de studies onderzochten één van de 16 genoemde activiteiten, uitgevoerd door een vrijwilliger – indien dergelijke studies niet beschikbaar waren includeerden we ook studies waarbij ouders, (ex-) leerkrachten of professionals de activiteit begeleidden; de studies onderzochten kennis, vaardigheden, attitude en gedrag; de studies waren kwantitatieve experimentele of observationele studies met een controlegroep (i.e. kinderen die geen of een andere activiteit uitvoerden). Studietoetsing gebeurde na screenen van titel en abstract van 12056 referenties, en screenen van de volledige tekst van de 420 relevante studies. We screenen bovendien de referentielijsten en de eerste 20 “similar articles” in MEDLINE via de PubMed interface. Op deze manier identificeerden we 8 bestaande systematische reviews en 37 individuele studies.

Vervolgens selecteerden we de relevante bevindingen uit de studies, beoordeelden we de kwaliteit van de individuele studies en bepaalden we een overkoepelend kwaliteitsniveau voor elke activiteit, aan de hand van de GRADE (Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation) benadering (Guyatt et al., 2008). Deze benadering houdt rekening met limitaties in studieopzet, inconsistentie (i.e. studies die elkaar tegenspreken), imprecisie (i.e. kleine studies, brede betrouwbaarheidsintervallen rond de effectmaten), indirectheid (beantwoordt deze studie op een directe manier aan onze onderzoeksvraag, of is er sprake van een indirecte populatie, interventie of uitkomst?) en publicatiebias. Voor de meerderheid van de activiteiten bleek het kwaliteitsniveau van de studies laag tot zeer laag te zijn.

## Ondersteunende activiteiten, in kleuter- en lager onderwijs

Voor de volgende 3 activiteiten bleek geen evidentie beschikbaar te zijn, op basis van de gebruikte selectiecriteria: knutselen, vrijuit spreken (expressie), en lage intensiteit sportactiviteiten. Voor alle andere activiteiten identificeerden we minstens één studie. Zowel bij de kleuters, als bij de lagere schoolkinderen vonden we slechts 2 studies waarbij de activiteit werd begeleid door een vrijwilliger. Bovendien vonden we slechts 2, respectievelijk 3 studies waarin enkel kwetsbare kinderen werden onderzocht, in de kleuterschool en lagere school.

Een overzicht van de beschikbare evidentie is gegeven in Tabel 1 (kleuters) en Tabel 2 (lagere school). Voor alle activiteiten met kleuters vonden we een positief effect voor minstens één van de gemeten uitkomsten: het lezen van boeken, spelletjes spelen (cijferspel en verkeerseducatiespel), het lezen van poëzie, het maken van puzzels, poppen gebruiken om iets uit te leggen, verkeersopvoeding op de weg, zingen en bouwen met blokken. In de lagere school, vonden we een positief effect voor minstens één van de gemeten uitkomsten bij 5 van de 8 activiteiten: het lezen van boeken, het begeleiden van een taak of spel op de computer, het lezen van poëzie, rollenspel en het gebruikmaken van praatprenten.

Het principe van Evidence-Based Practice bestaat uit het systematisch in kaart brengen van het best beschikbare bewijsmateriaal (evidentie), maar ook uit het raadplegen van expertopinie en praktijkervaring, en het rekening houden met de doelgroep. In dit project stelden we een multidisciplinair expertenpanel samen, bestaande uit kleuter- en lagere schoolleerkrachten, leerlingbegeleiders, didactische

Tabel 1. Beschikbare evidentie voor kleuters

Interventie		Populatie		Vergelijking	Effect	Aantal geïncludeerde studies	Kwaliteitsniveau van de studies; (geen) aanbeveling of suggestie	Referentie
Type	Begeleider	Enkel kwetsbare kinderen?	Leeftijd (jaar)					
Bouwen met blokken	Leerkracht	Nee	5-6	Ongestructureerde blokbouwactiviteiten	Positief effect op spatiale vaardigheden, afhankelijk van de gebruikte tool voor de metingen	1	Gemiddeld; aanbeveling	Casey et al., 2008
Boeken lezen	Vrijwilliger	Ja risico op leesproblemen	2-5	Geen boeken lezen	Positief effect op luisterbegrip en fonologische gevoeligheid	1	Laag; aanbeveling	Lonigan et al., 1999
Spelletjes spelen: verkeerseducatiespel	Onderzoeker	Nee	4-5	Geen spel spelen	Positief effect op kennis van verkeersveiligheid (korte en lange termijn) en korte termijn oversteekgedrag (niet op lange termijn)	2	Laag tot zeer laag; aanbeveling	Albert et al., 2010; Zeedyk et al., 2001
Spelletjes spelen: cijferspel	Onderzoeker	Ja	4-5	Geen spel spelen	Positief effect op numerieke vaardigheden (korte en lange termijn)	3	Zeer laag; aanbeveling	Ramani et al., 2008; Siegler et al., 2008; Whyte et al., 2008
Poëzie lezen	Onderzoeker / leerkracht	Nee	3-5	Geen poëzie lezen	Positief effect op geletterdheid Negatief effect op korte termijn leesbegrip	4	Zeer laag; geen aanbeveling	Hayes et al., 1982; Johnson et al., 1987; Hayes et al., 1999; Hayes et al., 2001
Puzzels maken	Ouder (eigen kinderen)	Nee	2-4	Geen puzzels maken	Positief effect op spatiale transformatie vaardigheden	1	Zeer laag; aanbeveling	Levine et al., 2012
Poppen gebruiken om iets uit te leggen	Student	Ja, oorlogscontext	4-5	Geen poppen gebruiken	Positief effect op stressreacties tijdens oorlog	1	Gemiddeld; geen aanbeveling	Sadeh et al., 2008
Verkeerseducatie in praktijk	Vrijwilliger / onderzoeker	Nee	4-7	Geen verkeerseducatie	Positief effect op korte en lange termijn kennis en gedrag	4	Zeer laag; aanbeveling	Ampofo-Boateng et al., 1993; Thomson et al., 1992; Thomson et al., 1997; Rothengatter et al., 1984
Zingen	Onderzoeker	Nee	4-5	Niet zingen	Positief effect op kennis van verkeersveiligheid Geen effect op oversteekgedrag	1	Laag; aanbeveling	Albert et al., 2010

experten en vrijwilligers van het Brugfigurenproject. Dit panel vergaderde gedurende 4 uur, en besprak de evidentie en de toepasbaarheid van de activiteiten in een schoolcontext, aan de hand van volgende vragen: 1) Is het wetenschappelijk bewijs positief en eenduidig?, 2) Is de activiteit uitgevoerd door een vrijwilliger, of extrapoleerbaar naar vrijwilligers?, 3) Is de activiteit haalbaar in een schoolcontext?, 4) Is de activiteit belangrijk voor het bereiken van de doelgroep?, en 5) Zijn er randvoorwaarden (training, organisatorisch, financieel)?. Wanneer de activiteit in kwestie volgens de experts voldeed aan alle criteria, zonder bijkomende randvoorwaarden, resulteerde dit in een aanbeveling. Wanneer er wel bijkomende randvoorwaarden waren, resulteerde dit in een suggestie (Andrews et al., 2013). Bij het niet voldoen aan één van de criteria, formuleerde het panel geen aanbeveling over de desbetreffende activiteit.

Op basis van de best beschikbare evidentie en het oordeel van het expertenpanel, **bevelen we de volgende activiteiten** aan de vrijwilligers van het Brugfigurenproject **aan**, bij het ondersteunen van **kleuters**: het lezen van boeken, spelletjes spelen (cijferspel en verkeerseducatiespel), het maken van puzzels, verkeersopvoeding op de weg, zingen en bouwen met blokken. Voor het lezen van poëzie en het gebruik van poppen om iets uit te leggen maakte het expertenpanel geen aanbeveling omwille van volgende redenen. Voor het lezen van poëzie zijn naast de positieve effecten op vaardigheden (leesvaardigheid) ook negatieve effecten op andere vaardigheden (onthouden) beschreven in de literatuur en het panel was van oordeel dat deze activiteit voor maatschappelijk kwetsbare kinderen als potentieel moeilijk kan worden ervaren. Voor het spelen met poppen was enkel evidentie beschikbaar over een oorlogssituatie

Tabel 2. Beschikbare evidentie voor lagereschoolkinderen

Interventie		Populatie		Vergelijking	Effect	Aantal geïncludeerde studies	Kwaliteitsniveau van de studies; aanbeveling of suggestie	Referentie
Type	Begeleider	Solely at-risk children?	Leeftijd (jaar)					
Boeken lezen	Vrijwilliger	Ja, risico op leesproblemen	6-12	Geen boeken lezen	Positief effect op leesgedrag, decoderingsvaardigheden, leesvlotheid, leessnelheid, leesvaardigheden in andere talen dan moedertaal	6	Hoog tot zeer laag; aanbeveling	Baker et al., 2000; Knapp et al., 1998; Loenen et al., 1989; Pullen et al., 2004; Miller et al., 2012; Walters et al., 1985
					Geen effect op leesbegrip, leesjuistheid, attitude en gedrag	2		
Begeleiden van een taak of spel op de computer	Vrijwilliger	Nee	10-11	Niet begeleiden op de computer	Positief effect op lange termijn retentivevaardigheden en zelfvertrouwen	1	Zeer laag; suggestie	Meyer et al., 2002
					Geen effect op korte termijn retentivevaardigheden en leesmotivatie			
Rollenspel	Onderzoeker	Nee	6-12	Geen rollenspel	Positief effect op sociale/morele cognitieve vaardigheden en kennis	3	Laag tot zeer laag; suggestie	Bailey et al., 1998; Krogh et al., 1985; Matefy et al., 1976
					Geen effect op attitude			
Poëzie lezen	[niet beschreven]	Nee	6-7	Geen poëzie lezen	Positief effect op leesbegrip	2	Zeer laag; aanbeveling	Foster et al., 1998; Sheingold et al., 1978
					Geen effect op retentivevaardigheden en geletterheid			
Poppenkast	Leerkracht / student	Nee	7-10	Geen poppenkast	Geen effect op kennis, attitude of gedrag	2	Laag tot zeer laag; geen aanbeveling	Beran et al., 2005; Leyser et al., 1980
Poppen gebruiken om iets uit te leggen	Leerkracht	Nee	7-11	Geen poppen gebruiken	Geen effect op gedrag	1	Laag; geen aanbeveling	Simon et al., 2008
Praatprenten	Onderzoeker/leerkracht	Nee	6-14	Geen praatprenten	Positief effect op kennis, begrip en retentivevaardigheden	3	Gemiddeld; suggestie	Rieman et al., 2012; Rieman et al., 2013; Rubman et al., 2000
Bibliotheek bezoeken	Leerkracht	Ja, kinderen met migratieachtergrond	7-18	Geen bibliotheekbezoek	Beperkte en niet éénduidige evidence over leesvaardigheden, attitude en gedrag	2	Zeer laag; suggestie	Tonne et al., 2012; Connor et al., 1983

en het panel was van oordeel dat deze evidentie niet extrapolerbaar is naar niet-crisissituaties.

Bij het ondersteunen van **lagere schoolkinderen bevelen we de volgende activiteiten aan**: het lezen van boeken en het lezen van poëzie. Voor lagere schoolkinderen **suggereren we ook een aantal activiteiten**: het begeleiden van een taak of spel op de computer, rollenspel, het gebruikmaken van praatprenten en de bibliotheek bezoeken. Het expertenpanel maakte geen aanbeveling over het gebruik van een poppenkast of poppen om iets uit te leggen. Voor het gebruik van een poppenkast zijn geen positieve effecten beschreven op gebied van kennis, attitude en gedrag. Bovendien merkte het panel op dat er organisatorische en/of economische belemmeringen zijn bij het uitvoeren van deze activiteit. Voor het gebruik van poppen zijn er geen positieve effecten beschreven op gebied van gedrag.

## Beperkingen van de evidence-based benadering

De evidence-based benadering van dit project heeft een aantal beperkingen. Een eerste beperking is het **gebrek aan evidentie van hoge kwaliteit**. Er zijn weinig studies die slechts één enkelvoudige didactische activiteit als interventie onderzoeken. Voor 3 activiteiten vonden we geen studies, en voor 7 andere activiteiten identificeerden we slechts één studie. Bovendien werkten de meeste studies niet met vrijwilligers, maar met leerkrachten, ouders of de onderzoekers zelf, als begeleider van de activiteiten. Deze studies behandelden we als “indirecte evidentie”, wat resulteerde in een lager kwaliteitslevel dat toegekend werd per activiteit. Ook het beperkt aantal leerlingen dat per studie werd onderzocht, had een negatieve invloed op dit kwaliteitslevel.

Een tweede bemerking is de **nauwe focus** van onze onderzoeksvraag, waarmee zeker niet alle relevante aspecten van het Brugfigurenproject behandeld zijn. We hielden hierbij bijvoorbeeld geen rekening met het effect van het al dan niet uitbouwen van een vertrouwensband tussen kind en begeleider op het zelfvertrouwen van het kind. Een ander aspect dat niet in onze onderzoeksvraag was opgenomen, was het actief betrekken van de ouders. Onderzoek toont aan dat de betrokkenheid van beide ouders bij de opvoeding van hun kinderen op de leeftijd van 7 jaar een belangrijke voorspellende factor is voor het welslagen van onderwijs tegen de leeftijd van 20 jaar (Flouri & Buchanan, 2004). Ondanks het feit dat dit aspect geen onderdeel vormde van onze onderzoeksvraag, benadrukten de experts het belang van ouderparticipatie tijdens de expertenmeeting. Een derde aspect dat niet door de onderzoeksvraag behandeld werd, en waar we dus geen studies rond identificeerden, waren de noden en voorkeuren van de vrijwilligers die de activiteiten begeleiden en uitvoeren. Dit aspect kwam echter wel aan bod tijdens de expertenvergadering, aangezien vrijwilligers in het expertenpanel betrokken waren. Met hun input werd rekening gehouden bij het formuleren van de uiteindelijke aanbevelingen.

De uiteindelijke aanbevelingen kunnen wegens bovenstaande beperkingen misschien niet toegepast worden in elke setting. Lokale contextuele factoren, zoals de organisatorische ondersteuning van de vrijwilliger, de didactische methoden gebruikt in de school, de band tussen de vrijwilliger en het kind, en de ouderparticipatie zullen zeker en vast een rol spelen in het welslagen (of falen) van bepaalde activiteiten. Deze factoren spelen dus ook een rol bij het maken van een keuze van in te zetten activiteiten in de eigen schoolse omgeving. Het gebrek aan evidentie van hoge kwaliteit resulteert in een oproep naar meer onderzoek naar het effect van eenvoudige didactische activiteiten met kwetsbare kinderen, waarbij voldoende nadruk ligt op het profiel van de begeleider van de activiteit.

## Het evidence-based Brugfigurenproject in de praktijk

De evidence-based aanbevelingen en suggesties die we ontwikkelden worden momenteel in praktijk gebruikt door Rode Kruis-Vlaanderen, en zijn geïntegreerd in de opleiding van de vrijwilligers van het Brugfigurenproject. In deze opleiding voorzien we ook praktische tips die de vrijwilligers kunnen helpen bij het uitvoeren van hun activiteiten, zoals het bespreken van hun aanpak met de leerkrachten, het werken in lijn met de thema's die ook worden behandeld in de klas, en het belang van het opvolgen van het professioneel advies van de leerkrachten. Rode Kruis-Vlaanderen ontwikkelde verschillende brochures voor verschillende doelgroepen (bv. scholen, vrijwilligers) om scholen en vrijwilligers warm te maken voor dit project. In deze brochures leggen we onze wetenschappelijke benadering kort uit, en we hopen hiermee zoveel mogelijk scholen, vrijwilligers, leerkrachten en ouders te betrekken bij het ondersteunen van kwetsbare kinderen. Het expertenpanel benadrukte ook de betrokkenheid van de ouders. Aangezien de vrijwilligers kinderen ook thuis begeleiden, worden de ouders bij het schoolwerk van hun kind betrokken.

Aangezien voor verschillende didactische activiteiten geen of slechts beperkte evidentie beschikbaar is, en contextuele factoren ook een rol kunnen spelen bij het welslagen van een activiteit, is het belangrijk om naar de vrijwilligers te communiceren dat de lijst met aan-

bevelen of gesuggereerde activiteiten geen exhaustieve lijst is. We benadrukken dat het belangrijk is om activiteiten te testen en te evalueren, in samenwerking met de school en in lijn met de methoden die de school hanteert.

**Emmy DE BUCK\*, Karin HANNES\*\*, Gaëlle HUYSENTRUYT\*\*\*, Lydia ETTEMA\*\*\* en Philippe VANDEKERCKHOVE\*\*\*\***

\*Centrum voor Evidence-Based Practice, Rode Kruis-Vlaanderen, Motstraat 40, 2800 Mechelen;

Departement Maatschappelijke Gezondheidszorg en Eerstelijnszorg, KU Leuven, Kapucijnenvoer 35 blok d bus 7001, 3000 Leuven

\*\*Social Research Methodology Group, Centre for Sociological Research, KU Leuven, Parkstraat 45, 3000 Leuven

\*\*\*Dienst Zorg, Rode Kruis-Vlaanderen, Motstraat 40, 2800 Mechelen

\*\*\*\*Rode Kruis-Vlaanderen, Motstraat 40, 2800 Mechelen; Departement Maatschappelijke Gezondheidszorg en Eerstelijnszorg, KU Leuven, Kapucijnenvoer 35 blok d bus 7001, 3000 Leuven

## REFERENTIES

- Albert, R. R., & Dolgin, K. G. (2010). Lasting effects of short-term training on preschoolers' street-crossing behavior. *Accid Anal Prev*, 42, 500-508.
- Ampofo-Boateng, K., & Thomson, J. A. (1993). A development and training study of children's ability to find safe routes to cross the road. *Br J Dev Psychol*, 11, 45.
- Andrews, J., Guyatt, G., Oxman, A. D., Alderson, P., Dahm, P., Falck-Ytter, Y., Nasser, M., Meerpohl, J., Post, P.N., Kunz, R., Brozek, J., Vist, G., Rind, D., Akl, E.A., & Schünemann, H.J. GRADE guidelines: 14. Going from evidence to recommendations: the significance and presentation of recommendations. *J Clin Epidemiol* 2013; 66: 719-25.
- Bailey, S., & Watson, R. (1998). Establishing basic ecological understanding in young pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/role play. *Int J Sci Educ*, 20, 139-152.
- Baker, S., Gersten, R., & Keating, T. (2000). When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Read Res Q*, 35, 494-519.
- Beran, T., & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an anti-bullying program: student reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Can J Educ*, 28, 700-717.
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J.E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cogn Instr*, 26, 269-309.
- Claridge, J. A., & Fabian, T. C. (2005). History and development of evidence-based medicine. *World J Surg*, 29, 547-553.
- Connor, U. Predictors of second-language reading performance. (1983). *J Multiling Multicult Dev*, 4, 271-288.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *Br J Educ Stud*, 47, 108-121.
- De Buck, E., Vandekerckhove, P., & Hannes, K. (2018). Evidence-based guidance to assist volunteers working with at-risk children in a school context. *Int J Evid Based Healthc*, 16(1), 32-46.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *Br J Educ Psychol* 2004; 74: 141-153. Foster SJ. The daily use of poems to develop skilled readers: a language arts curriculum enhancement. *Thresh Educ*, 24, 11-14.
- Guyatt, G. H., Oxman, A. D., Vist, G. E., Kunz, R., Falck-Ytter, Y., Alonso-Coello, P., Schünemann, H. J., & GRADE Working Group. (2008). GRADE: an emerging consensus on rating quality of evidence and strength of recommendations. *BMJ*, 336, 924-926.
- Hayes, D. S., Chemelski, B. E., & Palmer, M. (1982). Nursery rhymes and prose passages: preschooler's liking and short-term retention of story events. *Dev Psychol*, 18, 49-56.
- Hayes, D. S. (1999). Young children's exposure to rhyming and nonrhyming stories: a structural analysis of recall. *J Genet Psychol*, 160, 280-293.
- Hayes, D. S. (2001). Young children's phonological sensitivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. *J Genet Psychol*, 162, 253-259.
- Johnson, J. L., & Hayes, D. S. (1987). Preschool children's retention of rhyming and nonrhyming text/paraphrase and rote recitation measures. *J Appl Dev Psychol*, 8, 317-327.
- Keogh, B., Naylor, S., Downing, B., Maloney, J., & Simon, S. (2006). Puppets bringing stories to life in science. *Pr Sci Rev*, 92, 28.
- Kim, H. S. (2011). Consequences of Parental Divorce for Child Development. *Am Sociol Rev*, 76, 487-511.
- Knapp, N. F., & Winsor, A. P. (1998). A reading apprenticeship for delayed primary readers. *Read Res Instr*, 38, 13-29.

- Krogh, S. L. (1985). Encouraging positive justice reasoning and perspective-taking skills: two educational interventions. *J Moral Educ*, 14, 102-110.
- Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2012). Early puzzle play: a predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Dev Psychol*, 48, 530-542.
- Leyser, Y., & Wood, J. (1980). An evaluation of puppet intervention in a second grade classroom. *Education*, 100, 292-296.
- Loenen, A. (1989). The effectiveness of volunteer reading help and the nature of the reading help provided in practice. *Brit Educ Res J*, 15, 297-316.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *J Early Interv*, 22, 306-322.
- Marsh, P., & Fisher, M. (2008). The Development of Problem-Solving Knowledge for Social Care Practice. *Br J Soc Work*, 38, 971-987.
- Matefy, R. E., & Acksen, B. A. (1976). The effect of role-playing discrepant positions on change in moral judgements and attitudes. *J Genet Psychol*, 128, 189-200.
- Meyer, B. J. F., Middlemiss, W., Theodorou, E., Brezinski, K. L., McDougall, J., & Bartlett, B. J. (2002). Effects of structure strategy instruction delivered to fifth-grade children using the internet with and without the aid of older adult tutors. *J Educ Psychol*, 94, 486-519.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L.K. (2011). The effects of a volunteer mentoring programme on reading outcomes among eight-to-nine-year-old children: A follow up randomized controlled trial. *J Early Child Res*, 10, 134-144.
- Montori, V. M., Saha, S., & Clarke, M. (2004). A call for systematic reviews. *J Gen Intern Med*, 19, 1240-1241.
- Pullen, P. C., Lane, H. B., & Monaghan, M. C. (2004). Effects of a volunteer tutoring model on the early literacy development of struggling first grade students. *Reading Research and Instruction*, 43, 21-40.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, 79, 375-394.
- Rieman, M. T., & Kagan, R. J. (2013). Multicenter Testing of a Burn Prevention Teaching Tool for Amish Children. *J Burn Care Res*, 34, 58-64.
- Rieman, T. M., & Kagan, R. J. (2012). Pilot testing of a burn prevention teaching tool for Amish Children. *J Burn Care Res*, 33, 265-271.
- Rothengatter, T. (1984). A behavioural approach to improving traffic behaviour of young children. *Ergonomics*, 27, 147-160.
- Rubman, C. N., & Waters, H. S. (2000). A, B Seeing: the role of constructive processes in children's comprehension monitoring. *J Educ Psychol*, 92, 503-514.
- Sadeh, A., Hen-Gal, S., & Tikotsky, L. (2008). Young children's reactions to war-related stress: a survey and assessment of an innovative intervention. *Pediatrics*, 121, 46-53.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Rinaldis, M., Firman, D., & Baig, N. (2007). Using household survey data to inform policy decisions regarding the delivery of evidence-based parenting interventions. *Child Care Health Dev*, 33, 768-783.
- Sheingold, K., & Foundas, A. (1978). Rhymes for some reasons: effect of rhyme on children's memory for detail and sequence in simple narratives. *Psychol Rep*, 43, 1234.
- Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Dev Sci*, 11, 655-661.
- Silverman, P. R., & Worden, J. W. (1992). Children's reactions in the early months after the death of a parent. *Am J Orthopsychiatry*, 62, 93-104.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *Int J Sci Educ*, 30, 1229-1248.
- Thomson, J. A., & Ampofo-Boateng, K. (1992). Behavioural group training of children to find safe routes to cross the road. *Br J Dev Psychol*, 62, 173-183.
- Thomson, J. A., & Whelan, K. M. (1997). A community approach to road safety education using practical training methods. *Road Safety Research Report*, 3, 1-49.
- Tonne, I., & Phil, J. (2012). Literacy education, reading engagement, and library use in multilingual classes. *Intercult Educ*, 23: 183-194.
- UNICEF. (2002). A league Table of Educational Disadvantage in Rich Nations. *Innocenti Report Card 4*.
- Van Der Vleuten, C. P. M., Dolmans, D. H. J. M., & Scherpbier, A. J. J. A. (2000). The need for evidence in education. *Med Teach*, 22, 246-250.
- Walters, K., & Gunderson, L. (1985). Effects of parent volunteers reading first language (L1) books to ESL students. *Read Teach*, 39, 66-69.
- Whyte, J. C., & Bull, R. (2008). Number games, magnitude representation, and basic number skills in preschoolers. *Dev Psychol*, 44, 588-596.
- Zeedyk, M. S., Wallace, L., Carcary, B., Jones, K., & Larter, K. (2001). Children and road safety: increasing knowledge does not improve behaviour. *Brit J Educ Psychol*, 71, 573-594.

## Studievoormiddag Welwijs

### Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken

Schaarbeek, dinsdag 1 oktober 2019

Naar aanleiding van de verschijning van het boek 'Turbulente Leerlingen' organiseert Welwijs een studievoormiddag.

Hoe ga je best om met turbulente leerlingen? Hoe kan je voorkomen dat zij probleemgedrag gaan stellen? Of dat het probleemgedrag erger wordt? En wat kan je doen als er toch grensoverschrijdend gedrag is gesteld?

Op deze studievoormiddag worden recente onderzoeksresultaten besproken en worden inspirerende praktijkvoorbeelden voorgesteld en doorgelicht. Zo leer je als school de binding met de leerlingen te versterken en hoe je vanaf het eerste jaar kan inzetten op preventie van probleemgedrag. En er wordt ingegaan op hoe je best omgaat met storend gedrag in de les, met radicaliserende jongeren, met agressie op school en met leerlingen waar de uitsluiting dreigt.

Meer informatie vindt u binnenkort op [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)

## Arbeid en tewerkstelling

**Verleid door arbeidsmarkt of te hoog gemikt?** - Een stijgend aantal jongeren verlaat de schoolbanken met enkel een aso-diploma op zak. Bijzonder, aangezien die opleidingen nauwelijks aansluiten op de arbeidsmarkt. Hoe komt dat dan?  
<https://www.vub.be/TOR/wp-content/uploads/2018/06/llse-180606.pdf>

**Beroepskwalificerende trajecten - Laat je talent erkennen** - Vanaf volgend jaar zal je competenties, ervaring of kennis die je door je job, hobby's of zelfstudie verwerft, kunnen laten erkennen op basis van bestaande beroepskwalificaties.  
<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/laat-je-talent-erkennen>

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Advies actielijst personen met een migratie-achtergrond** - De Commissie Diversiteit met vertegenwoordigers van de sociale partners en de kansengroepen stelt een lijst met zestig acties voor om de etnische werkzaamheidskloof te dichten.  
[www.serv.be/diversiteit/publicatie/advies-actielijst-personen-migratie-achtergrond](http://www.serv.be/diversiteit/publicatie/advies-actielijst-personen-migratie-achtergrond)

## Juridisch : jongerenrechten en -plichten

**Infosessies jeugddelinquentierecht** - Het decreet betreffende het jeugddelinquentierecht is finaal goedgekeurd en treedt stapsgewijs in werking vanaf 1 september 2019.  
<https://jongerenwelzijn.be/nieuws/2019/4/24/jdr/>

**Goedkeuring wijzigingsdecreet "Individuele Jeugdhulp"** - Op 15 maart bekrachtigde de Vlaamse Regering het decreet houdende diverse wijzigingsbepalingen inzake het decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp en het decreet betreffende de integrale jeugdhulp. Op 22 maart 2019 keurde de Vlaamse Regering definitief de wijziging goed van het BVR IJH van 21 februari 2014.  
<https://jongerenwelzijn.be/nieuws/2019/5/7/bvr/>

**Het actieplan jongvolwassenen: een stand van zaken** - Het actieplan wil onder meer de mogelijkheden verruimen voor voortgezette jeugdhulp na de 18de verjaardag. Dat geldt ook voor de voortzetting van pleegzorg na de minderjarigheid.  
<http://jeugdhulp.be/nieuws/actieplan-jongvolwassenen-een-stand-van-zaken>

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Sociaal werk in transitie: SAM doet aanbevelingen voor het beleid** - Het sociaal werk is in transitie. Het welzijnslandschap kende de jongste jaren ingrijpende hervormingen. Die plaatsen praktijkwerkers en organisaties voor grote nieuwe uitdagingen.  
<https://www.samvzw.be/sociaal-werk-in-transitie>  
[https://www.samvzw.be/sites/default/files/2019-05/Sociaal\\_werk\\_in\\_transitie\\_SAM\\_20190520.pdf](https://www.samvzw.be/sites/default/files/2019-05/Sociaal_werk_in_transitie_SAM_20190520.pdf)

**Meer dan een luisterend oor** - 1712 is een hulplijn. De medewerkers van de Vertrouwenscentra Kinder mishandeling (VK) en de Centra Algemeen Welzijn (CAW) die 1712 bemannen, geven informatie en advies.  
<https://www.weliswaar.be/welzijn-zorg/meer-oproepen-met-vragen-over-geweld-voor-1712-2018>

**Inspiratiebox voor jeugdhulpverleners rond alcohol, drugs en gamen** - VAD ontwikkelde 'Praten over alcohol, drugs en gamen. Inspiratiebox voor jeugdhulpverleners' voor professionelen die met jongeren willen praten over alcohol, drugs of gamen.  
<https://www.vad.be/materialen/>

**Dé grote prioriteiten voor kinderen en jongeren in Vlaanderen!** - Bedoeling is dat de nieuwe Vlaamse Regering maximaal vijf prioritaire, transversale doelstellingen selecteert voor kinderen en jongeren, ter voorbereiding van het nieuwe Vlaamse jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan.  
[http://sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb\\_beleidsplan\\_jkp2020\\_2024.aspx?mc\\_cid=8ffcd59a93&mc\\_eid=42ddb903a#Resultaten](http://sociaalcultureel.be/jeugd/vjkb_beleidsplan_jkp2020_2024.aspx?mc_cid=8ffcd59a93&mc_eid=42ddb903a#Resultaten)

## Nieuwe of vernieuwde websites en apps

**Bel 1712** - Om 1712 bereikbaarder te maken investeerde Vlaanderen in online-hulpverlening zodat het nummer via chat in de vooravond te bereiken is. Op die manier wil 1712 onder meer de toegankelijkheid voor jongeren verhogen.  
<https://www.weliswaar.be/welzijn-zorg/meer-oproepen-met-vragen-over-geweld-voor-1712-2018>

**www.samvzw.be** - de nieuwe website van SAM, steunpunt Mens en Samenleving.

**www.noknok.be** - Ken je jongeren die soms worstelen met zichzelf? Help hen om die gedachten de wereld uit te sturen. Met het gloednieuwe interactieve coachingplatform.

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Excelleren in het onderwijs met 21ste eeuwse vaardigheden** - Deze vaardigheden zijn nodig om succesvol deel te nemen aan onze huidige en toekomstige maatschappij. Op "curriculum van de toekomst" vind je hoe je de vaardigheden in je lessen kan inbouwen.  
<http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>

**Digitaal toetsen: hoe begin je eraan?** - Digitaal toetsen kan de werklast van leraren verminderen én de kwaliteit van onderwijs versterken.  
<https://www.veranderwijs.nu/verhaal/digitaal-toetsen-hoe-begin-je-eraan>

**Bouw samen met ouders aan het Participatiehuis** - Om de meerwaarde van ouderparticipatie in beeld te brengen, ontwikkelden de 3 ouderkoepels (GO! ouders, KOOGO en VCOV) daarom samen een tool: het Participatiehuis. Het is de ideale kijkwijzer voor ouderbetrokkenheid en -participatie op een school.  
[www.klasse.be/179970/ouders-school-participatiehuis-ouderbetrokkenheid/](http://www.klasse.be/179970/ouders-school-participatiehuis-ouderbetrokkenheid/)

**Samen Tegen Onbetaalde Schoolfacturen** - projectoproep voor secundaire scholen - Het project loopt gedurende één schooljaar. De aanwezige kennis op het terrein wordt als uitgangspunt genomen om een traject op maat van de school uit te werken.  
<https://www.aanpakschoolfacturen.be/>

## Onderzoek

**Jongeren in cijfers en letters 4"** - In dit boek worden de eerste bevindingen op basis van de nieuwe JOP-data, verzameld in 2018, gerapporteerd. Thema's die bestudeerd worden zijn: genderattitudes, politiek, etnische intergroepsrelaties, dader en slachtofferschap van criminaliteit, schoolbeleving en vrijetijdsbesteding.  
<https://www.vub.be/TOR/nieuw-jop-boek-jongeren-in-cijfers-en-letters-4>

**Geblokkeerde ontwikkelingstrajecten bij jongeren. Beheersen, interveniëren, voorkomen.** - Naar aanleiding van signalen op het terrein rond kinderen en jongeren van wie het ontwikkelingstraject blokkeert of dreigt te blokkeren, gaf Jongerenwelzijn de opdracht aan een werkgroep van academici om vanuit wetenschappelijk en klinisch perspectief voorstellen te formuleren voor de aanpak van jongeren met een complexe problematiek.  
<https://jongerenwelzijn.be/over-ons/studies-en-onderzoeken/#ontwraij>

## Organisaties en jaarverslagen

**Jaarverslag 2018 : Koning Boudewijnstichting** - Op de website vindt u de gedetailleerde rekeningen van het voorbije jaar, en alle informatie in verband met het financieel en administratief beheer van de Stichting, net als de samenstelling van de raad van bestuur, de adviesraad en tal van stuurgroepen, begeleidingscomités, beheerscomités en de onafhankelijke jury's voor onze projectoproepen.  
<https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2019/20190514ND>

**Jaarverslag 2018 - 1712** : dé hulplijn voor elke burger voor alle vormen van geweld, misbruik en kindermishandeling-  
[https://1712.be/Portals/1712volw/Files/Documents/Jaarverslag1712\\_2018.pdf](https://1712.be/Portals/1712volw/Files/Documents/Jaarverslag1712_2018.pdf)

**Jaarcijfers 2018 -VAD** : aantal vragen aan De DrugLijn blijft pieken  
<https://www.vad.be/artikels/>

**Jaarverslag 2018 - De Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media (SARC)** - De SARC bracht in 2018 in totaal 62 adviezen uit. Hoe deze tot stand kwamen, wie eraan Meewerkte en hoe deze adviezen een rol speelden in de beleidscyclus.  
<https://cjsm.be/sarc/downloads/180322-SARC-Jaarverslag2018-Digitaal.pdf>

**Onderwijspiegel 2019. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie** -  
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijspiegel-2019-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie-1>

## Europese Unie

**Toch witte rook voor de coördinatie van de sociale zekerheidsstelsels**- Deze **overeenkomst actualiseert en beschermt de rechten van burgers** die naar een ander EU-land verhuizen en vergemakkelijkt de samenwerking tussen nationale autoriteiten. Het is een stap in de goede richting omdat het de coördinatie van de sociale zekerheid vergemakkelijkt en zorgt voor betere informatie-uitwisseling om zo de kans op misbruik te verkleinen.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9323&furtherNews=yes>

**Update Europese en internationale beleidsagenda's t.a.v. kinderen, jongeren en Kinderrechten** - Dit overzicht, dat in 2010 door het Belgische EU-voorzitterschap werd opgemaakt, krijgt tweejaarlijks een update.  
[http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking\\_doc/voorzitterschap/PolicyAgendas-Ch-Y-ChR\\_update2018.pdf?mc\\_cid=a0eed8a40c&mc\\_eid=42ddbd903a](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/internationalesamenwerking_doc/voorzitterschap/PolicyAgendas-Ch-Y-ChR_update2018.pdf?mc_cid=a0eed8a40c&mc_eid=42ddbd903a)

## Vlaamse Overheid

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

### Maart 2019

- Bruggenbouwen in en met het jeugdwerk. Begeleidingsonderzoek
- Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2011-2012 tot en met 2016-2017
- Klassen zonder muren. Een praktijkboek over buitenles
- Leren & angst. Reflecties vanuit Cultuur in de Spiegel
- Memorandum 2019. Voorstellen voor een meer kindvriendelijke toekomst
- Ondernemingsplan en jaarrapportering Kind en Gezin (K&G)
- The European and international policy agendas on children, youth and children's rights - state of the art - update 2018
- Jaarverslag Commissie van Toezicht voor jeugdinstanties. Open venster op de gesloten jeugdinstanties
- Thematische impulsprogramma's. Iedereen verdient vakantie. Handleiding 2019

### April 2019

- De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028
- Leesaarten 2019
- 9 jaar beleidsadvies over welzijn, gezondheid en gezin. Het referentiekader van de SAR WGG: uitgangspunten voor de toekomst
- Focus op talent barometer. Kansengroepen in cijfers 2017-2018
- Mijn rechten in de jeugdhulp
- Mijn eigen zaak. Starten met kennis van zaken
- Werkbaarheidsprofiel van kortgeschoolde jongeren. De jobkwaliteit van kortgeschoolde jonge werknemers in kaart gebracht op basis van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016
- Rechtstreeks toegankelijke hulp. Laagdrempelige ondersteuning
- Capita Selecta uit Vlaams arbeidsmarktonderzoek 2015-2018
- Onderwijspiegel 2019. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie

### Mei 2019

- Gezond eten en bewegen
- Actielijst personen met een migratie-achtergrond. Advies Commissie Diversiteit

- Dim je energiekosten, ga langs bij jouw Energiehuis (1 exemplaar)
- Jaarverslag Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (WVG)
- Jaarverslag VDAB
- Bemiddeling en maatregelen

\* **Adviezen van (SARC)** <http://publicaties.vlaanderen.be>

- Ontwerp van besluit bij het decreet betreffende een geïntegreerd beleid voor de erkenning van verworven competenties. Advies SARC

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

- Besluiten van de Vlaamse Regering EVC-GKK. Advies SERV

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

<http://publicaties.vlaanderen.be>

- Beleidsaanbevelingen over de GOK-financiering en het GOK-beleid naar aanleiding van drie SONO-onderzoeken.
- Aanvraag erkenning structuuronderdeel Freinetpedagogie.
- Programmaties duaal leren buitengewoon secundair onderwijs 2019-2020.

\* **Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)** [www.vlor.be](http://www.vlor.be)

- 21.03.2019 Advies over de aanvraag tot erkenning van een nieuw structuuronderdeel Freinetpedagogie voor de eerste graad A-stroom en de tweede graad aso
- 21.03.2019 Programmaties duaal leren in het buitengewoon secundair onderwijs 2019-2020
- 28.03.2019 Skills Strategy van de OESO voor Vlaanderen
- 28.03.2019 Aanbevelingen voor het beleid en de financiering van gelijke onderwijskansen Advies over de SONO-onderzoeksrapporten over de GOK-financiering van basis en secundair onderwijs
- 01.04.2019 Programmatie van een onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers (OKAN)
- 02.04.2019 Aanvragen bijkomende programmatie dko - voorjaar 2019
- 02.04.2019 Decreet buitenschoolse kinderopvang Brief aan de ministers Crevits en Vandeurzen als reactie op het voorstel van decreet houdende de organisatie van buitenschoolse opvang en de afstemming tussen buitenschoolse activiteiten
- 02.04.2019 Aanvragen bijkomende onderwijsbevoegdheid cvo - maart 2019
- 09.05.2019 Aanpassingen aan de opleidingskaart verzorgende/zorgkundige
- 15.05.2019 De implementatie van het decreet deeltijds kunstonderwijs
- 23.05.2019 Steunpunt beleidsgericht onderwijsonderzoek: meerwaarde en verwachtingen voor de toekomst Advies op eigen initiatief over de evaluatie van SONO
- 29.05.2019 Tijd voor een volwaardig toekomstplan basisonderwijs

## Regelgeving

Te raadplegen op <https://codex.vlaanderen.be>

Voor onderwijsitems op : [www.ond.vlaanderen.edulex/](http://www.ond.vlaanderen.edulex/)

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

- 22.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse regering van 5 maart 2004 betreffende de diensten met onderwijsbehoefte en het besluit van de Vlaamse regering van 13 juli 2007 betreffende het onderwijs aan huis voor zieke kinderen en jongeren (B.S.30/04/2019)
- 29.03.2019 Decreet houdende wijziging van de wet betreffende de uitoefening van de gezondheidszorgberoepen, gecoördineerd op 10 mei 2015 (B.S.17.04.2019)
- 29.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving betreffende de erkenning van gezondheidszorgberoepen (B.S.08/05/2019)
- 01.03.2019 Decreet houdende goedkeuring van het besluit van de Vlaamse Regering van 21 december 2018 tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag van de Federatie Steinerscholen Vlaanderen vzw tot afwijking van de eindtermen, wat de derde graad technisch secundair onderwijs betreft (B.S.13/03/2019)
- 05.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 december 2014 tot vaststelling van de vorm van het hoger-onderwijsdiploma en de inhoud van het bijbehorend diplomasupplement, wat betreft de graad van gegradueerde en de lerarenopleidingen (B.S.10/04/2019)

- 15.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende de studiebekrachtiging in het volwassenenonderwijs, wat betreft het hoger beroepsonderwijs en de specifieke lerarenopleiding (B.S.18/04/2019)
- 15.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering houdende de goedkeuring tot oprichting van vestigingsplaatsen type 5in het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs voor het schooljaar 2019-2020. (B.S.30/04/2019)
- 26.04.2019 Decreet betreffende het kwaliteitstoezicht voor beroepskwalificerende trajecten op basis van een gemeenschappelijk kwaliteitskader (B.S.23/05/2019)

#### \* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 01.03.2019 Decreet tot wijziging van de regelgeving betreffende het toezicht op en bepaalde organisatorische aspecten van het hoger onderwijs (B.S.28/03/2019)
- 15.03.2019 Decreet tot uitvoering van maatregelen betreffende het onderwijs uit cao XI vanaf het schooljaar 2019-2020 (B.S.08/05/2019)
- 15.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs en het besluit van de Vlaamse regering van 6 september 2002 betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon secundair onderwijs, wat betreft de bewijslast voor de indicator “trekkende bevolking” en de niet-begeleide minderjarige vreemdelingen in kader van de berekening van de omkadering en de werkmiddelen (B.S.18/04/2019)
- 15.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de inschrijvingsgelden in het volwassenenonderwijs en de werkingstoelage voor de centra voor basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs (B.S.29/04/2019)
- 05.04.2019 Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 25 januari 2019 betreffende het tijdelijk project ‘Leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs’ (B.S.24/04/2019)
- 03.05.2019 Decreet houdende wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, wat de werkmiddelen voor het kleuteronderwijs betreft (B.S.29/05/2019)

#### \* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 01.03.2019 Decreet tot ontbinding van het Fonds Jongerenwelzijn en tot wijziging van het decreet van 30 april 2004 tot oprichting van het intern verzelfstandigd agentschap met rechtspersoonlijkheid Kind en Gezin en het decreet van 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp (B.S.08/04/2019)
- 01.03.2019 Besluit van de Vlaamse Regering houdende de regels voor de erkenning en subsidiëring van een partnerorganisatie als Vlaams Instituut voor de Eerste Lijn (B.S.19/03/2019)
- 15.03.2019 Decreet houdende diverse wijzigingsbepalingen betreffende het decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp en het decreet betreffende de integrale jeugdhulp (B.S.04/04/2019)
- 05.04.2019 Decreet betreffende de organisatie en ondersteuning van het geestelijke gezondheidsaanbod (B.S.17/05/2019)
- 05.04.2019 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het decreet van 7 maart 2008 inzake bijzondere jeugdbijstand, het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 houdende samenstelling en werking van de raadgevende comités bij de intern verzelfstandigde agentschappen van het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, het besluit van de Vlaamse Regering van 24 oktober 2008 tot oprichting van het intern verzelfstandigd agentschap zonder rechtspersoonlijkheid Opgroeien en het besluit van de Vlaamse Regering van 21 oktober 2016 betreffende het raadgevend comité van het Vlaams Centrum voor Adoptie en de Vlaamse adoptieambtenaar (B.S.21/05/2019)
- 26.04.2019 Decreet houdende wijziging van het decreet van 1 maart 2019 tot ontbinding van het Fonds Jongerenwelzijn en tot wijziging van het decreet van 30 april 2004 tot oprichting van het intern verzelfstandigd agentschap met rechtspersoonlijkheid Kind en Gezin en het decreet van 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulp (B.S.02/05/2019)
- 26.04.2019 Decreet betreffende de organisatie van de eerstelijnszorg, de regionale Zorgplatformen en de ondersteuning van de eerstelijnszorgaanbieders (B.S.24/05/2019)

## Welzijn en sociaal-cultureel werk

**Duidingstekst ‘Opvoeden, dat doen we samen’** - Een Week van de Opvoeding over het sterk en fijnmazig netwerk van diensten en organisaties die de gezinnen ondersteunen.

<http://expoo.be/duidingstekst-opvoeden-dat-doen-we-samen>

**Wat is ouderschap?** - Ouderschap is meer dan opvoeden alleen. Het gaat over alles wat invloed heeft op hoe je je kind opvoedt. Wie je bent als persoon. Hoe het gaat in je leven. En hoe je omgaat met veranderingen en obstakels.

<https://www.groeimee.be/wat-is-ouderschap>

**Nieuwe praktische gids voor (toekomstige) mede-eigenaars** - Deze nieuwe gids van de Koning Boudewijnstichting en Fednot is gebaseerd op de recentste wijziging van de wet op de mede-eigendom – van kracht sinds begin 2019 – en biedt eerstelijnsinformatie voor (toekomstige) mede-eigenaars.

[https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2019/2019\\_MG\\_Medeigenaars\\_Coproprietaires](https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2019/2019_MG_Medeigenaars_Coproprietaires)

**Iedereen beschermd - Project Lokaal Proactief Kader (2012-2014)** - Samen staan we sterker! Daarom bundelen de instituten de krachten in het samenwerkingsverband Maatschappelijke Dienstverlening. Met onze projecten tonen we wat werkt. Onze praktijkervaringen vertalen we in beleidsvoorstellen. Samen met mensen in kwetsbare posities leggen we voorstellen voor structurele verandering op de beleidstafels.

[https://www.samenlevingsopbouw.be/images/sov/pdf/publicaties/Draaiboek\\_LPK\\_2014.pdf](https://www.samenlevingsopbouw.be/images/sov/pdf/publicaties/Draaiboek_LPK_2014.pdf)

**Barometer Energiearmoede (2009-2017)** - 21,7% van de Belgische gezinnen kampte in 2017 met een of andere vorm van energiearmoede, wat betekent dat er een lichte stijging is tegenover 2016. Alleenstaanden en eenoudergezinnen zijn het meest getroffen. Gratis te downloaden op de kbs-frb-website.

Onder PUB2019\_3632\_BarometerEnergieArmoede

# agenda en documentatie

## Infosessie: maak van jouw school een Gezonde School

Organiseren jullie op school soms een gezond ontbijt? Een bewegingstussen-doortje? En ook met die infosessie over roken zit het snor? Fantastisch! Misschien kriebelt het wel om gezondheid een 'structurele' plek te geven op school? Wist je trouwens dat gezondheid ook in de eindtermen zit en dat het gezondheidsbeleid nu een onderdeel is van het beleid rond leerlingenbegeleiding? Reden te meer dus om gezondheid op school extra in de verf te zetten. Het Vlaams Instituut Gezond Leven en de Logo's slaan daarom de handen in elkaar en organiseren in het najaar van 2019 lokale infosessies 'Gezonde School'. Je maakt kennis met de tools van Gezonde School. Deze helpen je om stap voor stap te evolueren van losse acties naar een samenhangend gezondheidsbeleid. De infosessie maakt je ook wegwijs in het aanbod aan thematische methodieken en geeft je een zicht op het ondersteuningsaanbod van interessante partners.

De data voor jouw regio en alle verdere info kan je vinden op [www.gezondleven.be](http://www.gezondleven.be) onder de titel 'opleidingen'.

## Workshop speels en therapeutisch werken met kinderen en jongeren

Kinderen dreigen soms overspoeld te raken door hun ervaringen, emoties, ... De uitdaging bestaat er dan in om te zoeken naar manieren die kinderen kunnen aanwenden om in hun kracht te blijven staan. Het zoeken naar verschillende manieren in hoe we kinderen kunnen uitnodigen om hun innerlijke wereld via hun eigen unieke kanaal te communiceren naar de buitenwereld is dan noodzakelijk. Het is een zoektocht naar hoe we hen kunnen helpen in het omgaan met hun kwaadheid, hun angsten, hun verdriet, ...

In deze workshop gaan de deelnemers aan de slag met speel-, doe- en spreekmethoden die taal kunnen geven aan de innerlijke wereld van kinderen en jongeren. De workshop gaat door op **14 oktober 2019** in Westerlo. Alle info is terug te vinden op [www.escala.be](http://www.escala.be).

## Dubbelcongres 'Denken in mogelijkheden'

Op **7 en 8 november 2019** organiseert het Oplossingsgericht centrum een dubbelcongres. Congres 1 (2 dagen) gaat over 'Oplossingsgericht coachen en leiding geven' en richt zich naar coachen. Sprekers zijn o.a. Peter Szabo, Chris Van Dam, Ferry Zandvliet, Muc Swinnen en Fanny Matheusen. Congres 2 (2dagen) gaat over 'Oplossingsgericht hulpverleners en begeleiders' en richt zich naar iedereen die hulpverlenende en ondersteunende gesprekken voert met mensen. Thema's die hier aan bod komen zijn: oplossingsgericht werken (OGW) (Peter Szabó), OGW en autistisch denken (Els Mattelin), OGW en faalangst (Heleen Gadeyne), Signs Of Safety (Denis Gorgon), werken aan mogelijkheden bij verlies en verdriet (Manu Keirse), geweldloos verzet en OGW bij zelfverwondend gedrag (Nadine Callens), rots en water (Stijn Janssens), waakzaam zorgen voor tieners vanuit nieuwe autoriteit, geweldloos verzet en OGW (Sven Bussens).

Locatie: Baron Ruzettelaan, 435 te Brugge/8310 Assebroek.

Meer info en inschrijven: [www.oplossingsgerichtcentrum.be](http://www.oplossingsgerichtcentrum.be)

## Symposium ADHD

Voor een succesvolle ondersteuning van kinderen, pubers en zelfs (jong)volwassenen met een ontwikkelings-, leer- of gedragsstoornis is altijd een samenwerking van drie partijen nodig: de betrokkene, de ouders/context en de begeleiders/hulpverleners.

In zo'n dialoog als gelijkwaardige partners samenwerken, geeft het beste resultaat, maar is helaas niet altijd mogelijk of evident. Daarom wordt dit het thema van het symposium dat centrum ZitStil, in samenwerking met Sig, begin december zal organiseren.

Noteer alvast de datum en locatie: **6 december 2019** in Congrescentrum Ter Elst in Edegem. Meer info vind je binnenkort op [www.zitstil.be](http://www.zitstil.be).

## Eenjarige opleidingen Interactie Academie

De eenjarige opleidingen van Interactie Academie zijn vanaf het volgend academiejaar (september 2019) opleidingen op postgraduaat niveau. De academie werkt daarvoor intensief samen met hogeschool UC Leuven-Limburg en Karel de Grote hogeschool. Interactie Academie zorgt zo voor inhoudelijk boeiende systeemtheoretische opleidingen met een stevige certificering.

Volgend academiejaar kan je onder meer starten met:

- een postgraduaat samenwerkingsgericht en systemisch werken met gezinnen;
- een postgraduaat creatieve methodieken: methodische inspiraties vanuit een systeemtheoretisch kader.

De postgraduatanten kunnen apart gevolgd worden, maar maken ook deel uit van een leertraject 'systemische counseling'.

Alle info kan je terug vinden op [www.interactie-academie.be](http://www.interactie-academie.be).

## Zomercursussen Interactie Academie

Interesse in de opleidingen hierboven maar op zoek naar een laagdrempeliger aanbod? Dan zijn de zomercursussen van Interactie Academie misschien iets voor jou. Dompel je onder in de systeemtheorie en haar specifieke toepassingen. Het genot van een grote tuin, de zomerse atmosfeer, de nabijheid van de stad Antwerpen en eventuele culturele en sociale activiteiten in de avonduren geven deze zomerprogramma's een feestelijke tintje.

Je kan onder meer inschrijven voor:

- Systeemtheoretisch denken over gezinnen, jongeren en kinderen - start **26 augustus 2019**;
- Narratieve benadering in de praktijk - op **28 augustus 2019**.

Het volledige aanbod kan je terugvinden op [www.interactie-academie.be](http://www.interactie-academie.be).

## Theatervoorstelling: The Man Squad BE

Een echte man huult niet. Verman jezelf. Mannen weten waarom.

Weten mannen wel waarom? En is wat ze weten nog wel van toepassing? Wat betekent het om een man te zijn in onze huidige samenleving?

Danny Bouman, Arbi El Ayachi, Vincent Van Meenen, Jaouad Alloul en Rashif El Kaoui ondervragen elkaar over hun ervaring als mannen, mannen-in-wording en als mensen. Hun verhalen delen ze in The Man Squad BE: een interactieve performance waarin spoken word, poëzie en theater met elkaar vermengd worden. Vanuit een wederzijdse kwetsbaarheid en openheid gaan zij met het publiek in gesprek.

Ook scholen kunnen inschrijven voor deze voorstelling.

Voor meer info: [www.themansquad.be](http://www.themansquad.be)

## Alcoholpreventie bij jongeren en jongvolwassenen: wat werkt?

Medewerkers van het Trimbos Instituut stelden een achtergronddocument op bij het 'Wat werkt'-dossier over de preventie van (overmatig) alcoholgebruik bij jongeren en jongvolwassenen ter beschikking op de website [www.loketgezondleven.nl](http://www.loketgezondleven.nl). Dit document bevat onder meer een literatuuronderzoek over alcoholgebruik van jongeren (11-24 jaar), de oorzaken van hun drankgebruik, hun motieven en de gevolgen ervan. Daarnaast wordt er ingezoomd op effectieve preventieve aanpakken van alcoholgebruik bij de doelgroep. Ook processtappen die op gemeentelijk niveau genomen kunnen worden om aan de slag te gaan met het aanpakken van de preventie van (overmatig) alcoholgebruik bij jongeren komen uitgebreid aan bod.

## Jeugdwerk-tool 'Meet the parents?!'

Voor jeugdwerkers, zowel vrijwilligers en professionals, roept contact en communicatie met ouders vaak veel vragen op. Om jeugdbegeleiders hierbij te helpen, ontwikkelden 'Ouders en jeugdwerk'-onderzoekers Evelyn Morreel, Kristien Nys en Karla Van Leeuwen de tool 'Meet the parents?!'.

'Meet the parents?!' is een interactief spel waarin jeugdwerkbegeleiders meer inzicht krijgen in hun contact en communicatie met ouders. Via reflectievragen kunnen begeleiders nadenken over wat zij verwachten van ouders, maar worden ze ook aangemoedigd zich in de plaats van de ouder te verplaatsen. Daarnaast krijgen ze bij het spel ook een boekje met tips en suggesties die uit het voorafgaandelijk onderzoek naar voren kwamen. Op die manier wil de tool jeugdwerkers of begeleiders in groep laten zoeken naar de beste manier om contact en communicatie met ouders vorm te geven of te verbeteren.

De tool kwam tot stand in samenwerking met De Aanstokerij en tal van jeugdwerkactoren waaronder Chirojeugd Vlaanderen, Vlaamse Dienst Speelpleinwerk en met steun van het Departement Cultuur, Jeugd en Media.

Wil je de tool ontvangen of een train-the-trainer sessie bijwonen? Neem dan contact op met [evelyn.morreel@odisee.be](mailto:evelyn.morreel@odisee.be).

## Vernieuwde gratis verzekering voor vrijwilligers gestart op 1 april

Op 1 april 2019 ging de vernieuwde gratis verzekering voor vrijwilligers van start. De bestaande vrijwilligersverzekering werd begin 2018 geëvalueerd en op enkele belangrijke punten aangepast. De bijgestuurde versie bevat geactualiseerde erkenningsvoorwaarden, een vernieuwd reglement en een modelpolis. Ontdek alle wijzigingen en nieuwigheden van de verzekering op de website van het Vlaams Steunpunt Vrijwilligerswerk via [www.vlaanderenvrijwilligt.be](http://www.vlaanderenvrijwilligt.be).

## BOEKEN

### Het geheime leven van het tienerbrein. Hoe we onszelf uitvinden

BLAKEMORE, S.

Berchem, EPO, 2019, 255 p., 22.95 euro.

Hoe komt het dat tieners gemakkelijker buitensporige risico's nemen? Waarom zijn intense vriendschappen met leeftijdgenoten zo belangrijk? Waarom ontstaan veel psychische stoornissen al tijdens de puberteit? De adolescentie is een periode van kwetsbaarheid, maar ook van enorme creativiteit. In die fase van onze ontwikkeling leggen we de basis voor ons zelfbewustzijn en vinden we onszelf uit.

Veelbekroond neurowetenschapper Blakemore beschrijft de nieuwste wetenschappelijke inzichten in het tienerbrein. Ze laat zien hoe het tienerbrein zich ontwikkelt, hoe die ontwikkeling ons gedrag beïnvloedt en welke factoren uiteindelijk bepalen wie we worden.

### Kind en recht in filosofie, levensbeschouwing en verhalen

DE GRAAF, C. (red.)

Antwerpen, Garant, 2019, 360 p., 32.50 euro.

Hoe denken we over kinderen en hun rechten? Het internationale verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) werd in 1989 door de Verenigde Naties aangenomen. Het spreken in termen van rechten van kinderen lijkt betrekkelijk nieuw, maar al eerder werd er over kinderen en hun rechten gedacht. Om die wortels en ontwikkeling bloot te leggen ontstond deze bundel. Auteurs met zeer verschillende achtergronden namen de uitdaging aan. Zij leverden filosofische en levensbeschouwelijke bijdragen en verhalen in relatie tot rechten van kinderen. Sleutelwoorden in deze zoektocht vormen de begrippen ouderlijke verantwoordelijkheid en autonomie van het kind. Beide begrippen zijn ijkpunten in het IVRK, maar komen ook als kernbegrippen voor in zowel de filosofische als de levensbeschouwelijke bijdragen.

Bruno Vanobbergen, tot voor kort Vlaamse kinderrechtencommissaris, zegt in de inleiding: "Het Kinderrechtenverdrag bestaat 30 jaar. Dat is een uitstekende gelegenheid tot reflectie over de rol en de betekenis van kinderrechten in actuele maatschappelijke kwesties zoals levensbeschouwing, zingeving en identiteit. Dit boek nodigt ons daartoe uit. Het biedt kennis, inzichten en perspectieven die niet alleen relevant, maar ook noodzakelijk zijn om de komende jaren kinderrechten tot blijvende bron en ijkpunt van zowel beleid als praktijk te maken."

### Leefwerelden van jongeren

HERMES, J., VAN GOOR, R. en DE JONG, M.

Berchem, EPO, 2019, 256 p., 29.50 euro.

In welke werelden bewegen jongeren zich? Waar hechten zij waarde aan? Wat betekenen sociale media voor hen en hoe maken zij er gebruik van? Dit boek gaat over het dagelijkse leven van jongeren: thuis, op school, met hun vrienden en als grootgebruikers van media en digitale cultuur. Het boek is geschreven vanuit het perspectief van jongeren, zichtbaar gemaakt via voorbeelden en illustraties uit (inter)nationaal wetenschappelijk onderzoek, berichtgeving in de (sociale) media en websites.

Het eerste deel van het boek gaat over het leven van jongeren thuis. Hierbij wordt ingegaan op de rol van het gezin, vriendschappen, jeugdcultuur, uiterlijk, seks en liefde. Het tweede deel beschrijft het leven op school, een plek waar alle jongeren naartoe gaan en jongeren met andere achtergronden tegenkomen. In deel drie staat de rol van media en de digitale cultuur centraal. Hier gaat het over hoe jongeren hun levens vormgeven met behulp van 'nieuwe' en 'oude' media; en hoe die media onderwerp en aanstichter zijn van mythevorming en morele paniek over jongeren.

Dit boek is bedoeld voor (toekomstige) professionals die te maken hebben met uiteenlopende groepen jongeren. Het is geschikt voor de opleidingen pedagogiek, sociaal werk, sociaal-juridische dienstverlening en de lerarenopleidingen.

### Autisme in het gezin. Het gezin als hefboom voor verandering

PEETERS, W.

Antwerpen, Garant, 2019, 180 p., 21.90 euro.

Er bestaat niet zoiets als een kind met autisme. Kinderen met autisme groeien op in gezinnen en autisme raakt via het kind het hele gezin. Hulpverlening die enkel oog heeft voor het kind met autisme, schiet tekort: gedragsveranderingen van het kind met autisme houden geen stand als het gezin niet mee verandert. Sterker nog, omdat het gedrag van ouders, broers en zussen een krachtige invloed uitoefent op het functioneren en de ontwikkeling van het kind met autisme is het gezin een belangrijke motor voor verandering.

Het eerste deel van dit boek biedt een systematisch overzicht van de impact die autisme heeft op het hele gezin en op de opvoedingstaak van ouders. Wat doet een kind met autisme met het gezin waarin het opgroeit? Een aantal herkenbare problemen en dynamieken in gezinnen met een kind met autisme komt aan bod. In het tweede deel worden er concrete methodieken en een stappenplan aangeleerd om ouders te begeleiden die dreigen vast te lopen in de opvoeding van hun kind met autisme. Door het hele boek heen wordt het gezin consequent niet als deel van het probleem maar als deel van de oplossing beschouwd.

### De hechte draad tussen ouder en kind. Voor een gewone en buitengewone opvoeding

VIGNERO, G.

Antwerpen, Garant, 2019, 159 p., 23.50 euro.

Dit boek neemt je mee in de wondere wereld van hoe een kind ontwikkelt tot volwassene. Aan de hand van de metafoer van de draad wordt beschreven hoe een kind emotioneel en sociaal ontwikkelt. Daarbij doorloopt de ouder met het kind een aantal stappen. Elke stap is een ontwikkelingsthema, vertaald als een type draad. Als kinderverzorger, kleuterleidster, leerkracht of naschoolse begeleider is het belangrijk stil te staan bij deze draad die je van de ouder overneemt.

Soms loopt de ontwikkeling van een kind niet gewoon en zijn er ernstig achterliggende problemen. Er zijn erg pittige kinderen om op te voeden. Dan helpt het boek om te zoeken naar het kwetsbaar plekje in de draad waar het kind steeds op terugvalt en waar ouders en alle betrokkenen met het kind kunnen op vastlopen. De draad wil handvatten geven om deze kinderen beter te begrijpen en andere manieren van omgaan te vinden.

Dit boek richt zich naar: ouders, grootouders, kinderverzorgsters, medewerkers van kind en gezin, artsen, kleuterleidsters, leerkrachten, naschoolse begeleiders, leiders in de jeugdbeweging, docenten, opvoeders en begeleiders, studenten in orthopedagogie en andere sociale richtingen.

# 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 spijbelpreventie: visie van een arts. De Brugse poort. *(T. Dusauchoit)*
- De preventieve reflex, hoe doe je dat? *(L. Hendrickx)*
- Drugpreventie: een drugbeleid op school *(I. Bernaert)*
- Samenwerkingsprotocollen tussen scholen, politie en parket. Gescreend vanuit preventieoogpunt *(G. Thys)*

## THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

# Inhoud - Welwijs, 2019, jaargang 30, nr. 2

- p.
- 3 Het verhaal van Roland en Paul – (ex-)sociaal assistenten bij de Jeugdrechtbank  
*Gil Thys*
- 5 Van CLBch@t naar CLB online. Van anonieme chat naar blended hulpverlening  
*Tom Billiet*
- 12 De wisselwerking tussen de klassamenstelling, de kwaliteit van de leerkracht en de schoolresultaten in Vlaamse concentratiescholen  
*Lisa Dewulf, Johan Van Braak en Mieke Van Houtte*
- 15 Leerkracht-leerlinginteracties: het denken en doen van de leerkracht  
*Anne-Katrien Koenen*
- 19 Haal hoogbegaafdheid uit de vergeethoek!  
*Kathleen Venderickx en Tessa Kieboom*
- 23 Een kader voor kwalitatieve onderwijsondersteuning  
*Beno Schraepen*
- 28 Ongeoorloofd afwezig zijn in Vlaanderen. Een actueel detailperspectief op basis van registratiedata  
*Gil Keppens en Bram Spruyt*
- 33 Als het kind niet praat. Wat is selectief mutisme?  
*Goedele Vandewalle en Ingrid Tiggelovend*
- 36 Brugfiguren, een brug tussen school en thuis gebaseerd op wetenschappelijke kennis  
*Emmy De Buck, Karin Hannes, Gaëlle Huysentruyt, Lydia Ettema en Philippe Vandekerckhove*
- 42 **Webwijs**  
Thema's  
*Jan Tallon*
- 45 **Agenda en documentatie**  
*Evi Verduyckt*

## Studievoormiddag Welwijs – 1 oktober 2019

Op 1 oktober 2019 organiseert Welwijs een studievoormiddag  
'Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken'

Meer informatie vindt u op blz. 41 van dit nummer en binnenkort op de website: [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)