

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 21 - nummer 2 - juni 2010



welwijs

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

Welwijs verschijnt 4 x per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens (voorzitter) - Nathalie De Bleeckere - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Itte Van Hecke - Evi Verduyck - Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman.

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 (vanaf 2010):

€ 25 voor organisaties en instellingen;
€ 20 voor particulieren;
€ 17 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
€ 30 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals: school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek uit meerdere onderzoeken, uitgevoerd binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, UGent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)

2. Het geven van vorming en begeleiding

3. Het verrichten van onderzoek

MAJONG v.z.w. Hooverplein 10 3000 Leuven.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde verschillende studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (6 euro)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan. Met bijdragen van: M. Bouverne De Bie; J. Heene; P. Allegaert en L. Vanmarcke; P. Van Den Bossche en J. Tallon; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (8 euro)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt. Met bijdragen van: W. Wielemans; L. Thys; N. Vettenburg; B. Vandewiele; A. De Wilde; E. Bruneel en M. Nelissen; J. Heene; M. Bouverne De Bie.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8 euro)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden. Met bijdragen van: R. Caels; M. Bouverne De Bie; N. Vettenburg; J. Van Gils; e.a.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (8 euro)

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs? Met bijdragen van: M. Bouverne De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg. De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 25 euro.

JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (10 euro)

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve. Voor een overzicht van de bijdragen zie: www.welwijs.be.

Het rapport Monard: gewikt en een beetje gewogen

Gil THYS & Paul MAHIEU

In het maantnummer van Welwijs (jaargang 21 nr 1) bracht Bregt Henkens het rapport Monard in zijn historisch perspectief. De belangrijkste conclusies waren dat de voorstellen van de commissie Monard voortvloeien uit een zorg en een evolutie die al decennialang leeft. Tegelijk waarschuwde hij voor een te bruske ingreep omdat die het risico meebrengt dat er wel structurele wijzigingen komen die echter weinig garantie bieden dat er ook inhoudelijk iets verandert. Hij vreesde o.m. dat de façade opgelapt wordt omwille van het financiële glijmiddel dat met de nieuwe structuur gepaard gaat, maar dat er achter de nieuwe gevel feitelijk weinig zou veranderen.

Dat er wijzigingen en aanpassingen nodig zijn wordt vooral in de bijlagen van het rapport expliciet aangegeven. De lijst is niet min²:

- De maatschappelijke ontwikkelingen zorgen voor een andere context zowel bij de leerlingenpopulatie als bij de leerkrachten. De complexe regelgeving volgt daarin niet.
- De eerste graad slaagt onvoldoende in zij oriënterende functie en de overgang van basisonderwijs (bao) naar secundair onderwijs (so) is te bruusk, o.m. omwille van de specifieke organisatie en structuur van het so.
- De indeling in onderwijsvormen is achterhaald en het onderwijsaanbod is versnipperd, het is niet transparant en de finaliteit ervan is onduidelijk.
- De link tussen leerinhouden, vakken en studiekeuze is niet altijd duidelijk en ook binnen de studierichtingen hebben leerlingen weinig of geen keuzemogelijkheden.
- Het onderwijs in vreemde talen laat te wensen over, wiskunde is te determinerend voor de schoolloopbaan, Latijn is te vaak een selectievak en kunst en algemene vorming komen te weinig aanbod. Maar het ontbreekt ook aan een referentiekader voor het beoordelen van de resultaten van leerlingen.
- Sommige leerplannen zijn overladen, didactiek en werkvormen kunnen beter en het onderwijs is te sterk gericht op kennis en te weinig op competenties (doorheen de vakken).
- Tegelijk ervaren scholen een grote zorgdruk en zijn de verschillen tussen de scholen erg groot. De taakverdeling tussen scholen en CLB's is ook niet optimaal alsook de manier waarop scholen omgaan met het werkgeverschap en met kwaliteitszorg.
- De schoolinfrastructuur is vaak verouderd en de scholen staan vaak alleen. Zij wisselen onderling te weinig kennis en informatie uit en daar kunnen ook de scholengemeenschappen blijkbaar niet veel aan veranderen.
- Dat alles resulteert in een hardnekkig watervalstelsel, met teveel jongeren die ongekwalificeerd uitstromen, of die qua attitudes niet klaar zijn voor de arbeidsmarkt of die te weinig slaagkansen hebben als ze doorstromen naar hoger onderwijs.
- ...

Wie deze uitgebreide lijst bekijkt, komt wellicht tot twee conclusies en (minstens) een vraag:

- Het is goed dat de knelpunten die binnen de onderwijswereld al lang leven en door iedereen gekend zijn duidelijk opgelijst worden.
- De lijst is erg uitgebreid en - gesteld dat we ze onderschrijven - is het wel vreemd dat er al zo lang gewacht wordt om daar iets aan te doen.
- Bieden de voorstellen die in het rapport Monard geformuleerd worden garanties dat er ook kans is op verbetering? En zo ja, op welke van de aangehaalde knelpunten dan wel?

In wat volgt bekijken we de voorstellen en formuleren we een aantal kritische vragen. We doen dat vanuit de basisdoelstellingen die het rapport Monard vooropstelt, nl.

- gelijke kansen bieden aan alle talenten;
- de overgang van bao naar so minder bruusk maken;
- ongekwalificeerde uitstroom terugdringen.

We beperkten ons daarbij niet tot het meest in het oog springende aspect (de andere opdeling van de 6-jaren structuur van het so) maar we zien ook naar de andere aspecten die in het rapport genoemd worden en die daar al dan niet mee samenhangen.

Tegelijk is de hervorming die vooropgesteld wordt en het geheel van (expliciete en impliciete) overwegingen en verwijzingen in het rapport zo uitgebreid dat we hier niet op alle aspecten kunnen ingaan.

Het rapport komt niets te vroeg en wijst duidelijk op een aantal algemeen vastgestelde tekortkomingen in de huidige inrichting van het secundair onderwijs

Hoe doen ze dat elders?

Het rapport Monard gaat terecht uit van de PISA-conclusies die bevestigen dat ons onderwijs een aantal sterke punten vertoont. Het PISA-onderzoek heeft aangetoond dat wij “kampioen zijn in wiskunde”. Hetzelfde rapport bracht ook scherp aan het licht dat dit resultaat niet voor alle leerlingen geldt: de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen blijkt meer dan elders de kansen van leerlingen te bepalen.

Het is dan ook goed om de resultaten van de PISA-studie in relatie te brengen met de onderwijssystemen van de landen. Die vinden we onder andere terug in Eurydice³. Dan kunnen enkele merkwaardige vaststellingen worden gemaakt. Vooreerst valt op dat de goed presterende landen alle een heel vroege start kennen. Op dat punt positioneert Vlaanderen zich met zijn 2,5-jarige start van de kleuterschool in de middenmoot. De vergelijking toont wel aan dat het succes van het secundair onderwijs al bepaald wordt in de basisschool. Een tweede vaststelling is dat de (zowel inzake algemene als sociale resultaten) best presterende landen (Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden) pas op 16 jarige leeftijd “onderwijsvormen” kennen. Dit pleit voor uitgestelde studiekeuze. Ten slotte merken we dat bij al die “best performers” het secundair onderwijs later aanvangt en de kloof tussen lager en secundair onderwijs minder scherp is. Kortom: in deze landen wordt de studiekeuze tot op latere leeftijd uitgesteld, inclusief de keuze voor hogere studies.

Jacobs (2009) heeft de PISA-gegevens internationaal vergeleken. Figuur 1 geeft de variantie⁴ in de prestaties van leerlingen voor wetenschappen weer *tussen* scholen en *binnen* scholen¹. Zij zijn berekend met behulp van een procedure van zogenaamde variantie-

decompositie in een multilevel-analyse. Uit die figuur blijkt dat er in de noordelijke landen nauwelijks verschillen bestaan tussen de scholen. De variantie tussen de leerlingen treedt veeleer op binnen de scholen. Met andere woorden: er zijn sterke en zwakke leerlingen in alle scholen in de noordelijke landen. In de landen met een aan Vlaanderen vergelijkbaar onderwijssysteem zijn er daarentegen in verhouding minder verschillen tussen de leerlingen die zijn ingeschreven in dezelfde school. Je vindt er veel variantie in de scores van de leerlingen *tussen* de scholen. Met andere woorden: de scholen hebben een heel homogeen publiek op het vlak van schoolprestaties. De meeste leerlingen die naar eenzelfde school gaan, hebben gelijkaardige resultaten (dat wil zeggen, zwak of gemiddeld of sterk).

In landen waar het secundair onderwijs op latere leeftijd start, scoorten ook merkkelijk beter inzake gelijke kansen

De figuur illustreert volgens Jacobs “nog maar eens de verschillende strategieën van omgaan met de heterogeniteit in leerprestaties (Dupriez et al., 2008) in de verschillende onderwijssystemen. Je zal altijd heterogeniteit in leerprestaties hebben. Er zijn nu eenmaal sterkere en zwakkere leerlingen. De vraag is hoe je daarmee omgaat. Het ‘separatiemodel’ geeft er de voorkeur aan om de leerlingen naar specifieke studierichtingen (bijvoorbeeld aso of tso/bsso) te sturen, door de leerlingen te scheiden volgens hun competenties. Binnen de studierichtingen (algemeen vormend onderwijs of technisch en beroepsonderwijs) kunnen er trouwens daarboven ook

Tabel 1: leeftijdsstructuur onderwijssystemen in landen met verschillend PISA-profiel

	Aanvang kleuteronderwijs	Hoofdstructuur primair-secundair onderwijs	Aanvang “onderwijs-vormen”	Start hoger onderwijs
Best presterende (alg. en sociaal)				
Finland	(0,5),3	7-16-19	16	19
IJsland	1	8-15-20	16	20
Noorwegen	(0),3	6-16-19	16	19
Zweden	1	7-15-19	16	19
Goed maar sociaal zwak presterend				
Vlaanderen	2,5	6-12-18	14	18
Duitsland	3	6-10-19	15	19
Frankrijk	2	6-11-18	15	18
Zwak presterend				
Hongarije	3	6-10-18	14	18
Portugal	3	6-12-18	15	18
Spanje	(0),3	6-12-18	12	18

verschillen bestaan tussen scholen omwille van de vrije schoolkeuze van de ouders of het inschrijvingsbeleid van de scholen. Sommige scholen trekken sterkere leerlingen aan dan andere scholen van eenzelfde onderwijstype. De ene school heeft - al dan niet terecht - de reputatie al wat moeilijker te zijn dan de andere en dat kan een bepaald type leerlingen aanzuigen.”

Het rapport Monard erkent dat er een probleem is in de overgang van het lager naar het secundair onderwijs. Het pleit dan ook voor een nauwere aansluiting van de eerste graad secundair bij de derde graad van het basisonderwijs. Maar tegelijkertijd wordt de strikte scheiding tussen beide en de gefaseerde structuur in het secundair onderwijs behouden. Er zijn nochtans diverse redenen om niet langer ons leerplichtonderwijs op te delen in 2 x zesjarige opleidingen, dan wel in drie vierjarige opleidingen. Tussen de basisschool en de secundaire school wordt een waarachtige middenschool gerealiseerd.

Wij geven alvast volgende overwegingen mee:

1. De overgang van basis naar secundair wordt dan niet alleen met woorden (c.q. pedagogische principes) beleden, maar ook structureel vormgegeven. En structuren hebben nu eenmaal invloed op de cultuur, de kijk op onderwijs, de pedagogische aanpak.
2. Deze structurele maatregel kan er ook toe bijdragen dat structurele samenwerking tussen scholen van de drie onderwijsniveaus wordt gestimuleerd. Op heden zijn dit twee werelden die elkaar amper kennen.
3. De leeftijd van 10 tot 14 wordt meer en meer erkend als een specifieke periode in de ontwikkeling van jongeren (de puberteit) die een aparte aanpak vereist.

4. Zoals hierboven werd aangetoond zijn er internationaal vergelijkende studies zoals PISA, die aantonen dat in landen waarin het secundair onderwijs op latere leeftijd begint, ook merkkelijk beter scoren inzake gelijke kansen.

5. Directies van basisscholen - zeker in de grootsteden- zijn zelf steeds meer vragende partij om de overgang basis-secundair structureel aan te pakken. In de LOP's van Antwerpen krijgt deze visie steeds meer aanhang.

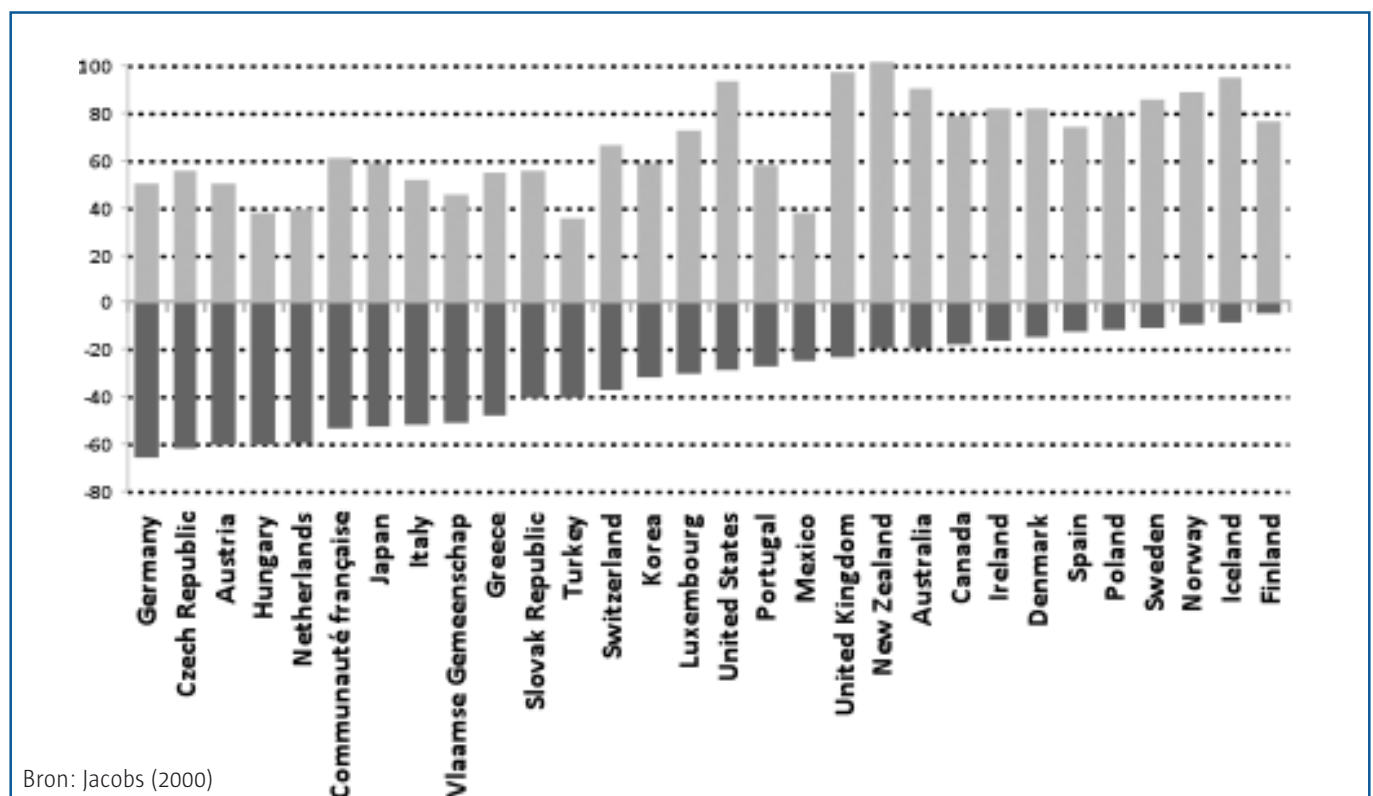
Het rapport Monard kritisch bekeken

In dit deel gaan we in op een aantal beschouwingen zoals die in het rapport naar voor gebracht worden en op de oplossingen die voor bepaalde knelpunten gesuggereerd worden.

Het rapport hecht afzonderlijk belang aan een aantal aspecten, maar doet (terecht) opmerken dat structurele aanpassingen of aanpassingen aan het curriculum niet volstaan maar dat een aantal aspecten een onlosmakelijk geheel vormen. We onderscheiden:

- Algemene overwegingen i.v.m. de noodzakelijk geachte aanpassingen aan de inhoudelijke invulling (visie en curriculum) en de daarbij horende didactische aanpak.
- Aspecten i.v.m. de keuzebekwaamheid van leerlingen en de begeleiding die daarbij nodig geacht wordt.
- Een aantal noodzakelijk geachte aanpassingen aan de structuur van het so.
- De gevolgen van de voorgestelde aanpassingen op de rol van de leerkracht en van de schoolleiding.

Figuur 1: Variantie in de prestaties (voor wetenschappen) tussen de scholen (in het rood) en binnen de scholen (in het grijs) in een selectie van OESO-landen (PISA 2006), uitgedrukt als percentage van de gemiddelde variantie in de OESO-landen



Bron: Jacobs (2000)

Curriculum en didactische aanpak

Het ligt voor de hand dat de opstellers van het rapport ervan uitgaan dat een hervorming van het so geen kwaliteitsverlies mag meebrengen. Elke leerling in de eerste graad een voldoende brede algemene vorming garanderen wordt als een van de garanties daarvoor naar voor geschoven. Maar waaruit moet die dan bestaan? In eerste instantie wordt verwezen naar taalontwikkeling en een aanbod voor wiskunde en wetenschappen. Elders wordt gesteld dat alle leerlingen een minimum aan technische, maatschappelijk-economische en cultureel-artistieke competenties moeten verwerven als onderdeel van hun algemene vorming in het so. Verderop worden bij de basisvorming nog andere inhouden gevoegd: Techniek, Kunst, Cultuur, Geschiedenis en Aardrijkskunde, Lichamelijke Opvoeding en Levensbeschouwing. Een duidelijke definiëring is dit dus zeker niet⁵.

Inhoudelijk is hiermee niet erg duidelijk wat het verschil is met de huidige situatie. Het nieuwe is dat deze inhouden in clusters zouden moeten samengebracht worden en door minder leerkrachten gegeven worden. Dat zou meteen de breuk met het basisonderwijs - met meestal 1 vaste leerkracht - minder bruusk maken. "AVC-leren" (Activerend, Vakdoorbrekend en Competentiegericht) moet het didactisch vehikel worden waarmee leerlingen vooral de raakvlakken tussen de diverse vakken verkennen. Waar dit verschilt van de huidige aanpak in PAV (Project Algemene Vakken) is niet meteen duidelijk. Ook bij AVC is sprake van het clusteren van vakken en lesuren en het aanbieden van "bepaalde componenten van de algemene vorming op een geïntegreerde wijze". Maar misschien moeten we het zoeken in de pedagogische aanpak. Hierbij moeten remediëring en differentiëring structureel ingebouwd worden in de lessenroosters (p32). Dat oogt een beetje vreemd: je zou toch kunnen verwachten dat deze aspecten verworven zijn in de huidige onderwijsaanpak? Dat er een specifiek aanbod komt bij omschakeling van de ene (verkeerde) studiekeuze naar de andere (juiste) keuze lijkt wel een winstpunt. Het betekent dat men er minstens van uitgaat dat het niet vanzelfsprekend is om van studierichting te veranderen en dat er voldoende zorg nodig is om deze stap te begeleiden. Dat is in elk geval heel wat anders dan wat nu al te dikwijls gebeurt: een leerling krijgt een B- of C-attest en wordt dan verondersteld om zelfstandig de draad weer op te pikken, met andere vakken, andere leerkrachten en niet zelden ook in een andere school.

Er wordt in het rapport ook niet stilgestaan bij de verschillen tussen scholen onderling op het vlak van differentiëring en remediëring. We wezen er eerder (Thys, 2001) al op dat scholen een grote verscheidenheid vertonen in het omgaan met sociale verschillen en de gevolgen daarvan. Scholen nemen daarbij erg verschillende posities in tegenover (schoolse) achterstand. Ze verschillen ook onderling in de limieten voor de aanpak die ze daar kunnen of willen tegenover stellen. Het is niet duidelijk waarom de bereidheid om op dit vlak (grotere) inspanningen te leveren - meer zelfs, de basisvisie bij te stellen - plots zal stijgen omdat er een andere structuur is die meer overgangen in de loop van de rit mogelijk maakt.

We kunnen deze redenering nog verder drijven. Onder de hoofding "Samenwerking tussen alle actoren in grootstedelijke context" stelt het rapport Monard terecht dat scholen niet los kunnen gezien worden van de context waarin ze functioneren. De "sociale onrechtvaardig-

heid" van ons onderwijssysteem toont zich het sterkst in de grootsteden. Het is ook daar dat in het nabije verleden talrijke proeftuinen werden opgezet om deze problematiek te keren. Het rapport Monard neemt echter de bevindingen van deze experimenten niet mee. Hoogstens wordt bekrachtigd dat er nood is aan een spijbelbeleid en dat scholen specifieke ondersteuning nodig hebben. Maar aan het structurele aspect (bijvoorbeeld verlengde kleuterschooltijd; samenwerking basis-secundair onderwijs) komt het rapport niet toe. Nochtans zou de vraag kunnen gesteld worden of lokale omstandigheden geen lokaal onderwijssysteem, of minstens correcties op het nationale systeem, noodzaken.

In verband met de mogelijkheden om in de loop van het traject andere wegen te kiezen wordt in de nota niet echt duidelijk op welke manier dit begeleid moet worden. We moeten het stellen met een nogal vage passage waarin gesteld wordt dat "de begeleidende klasraad deze leerlingen (en de resultaten van het overgangstraject) van nabij (moet) volgen". Is dit een nieuwe taak, een uitbreiding van wat reeds bestaat? Welke rol is hier voor het CLB weggelegd? Hoe moet het "overgangs- of bijspijkertraject" concreet ingevuld worden? Men zou kunnen stellen dat dit nog praktisch moet bekeken worden, maar tegelijk is deze ingreep toch belangrijk genoeg om meteen aan te geven waar de verwachtingen liggen t.a.v. de verschillende actoren die daarbij betrokken zijn. De verschillen in aanpak tussen bao en so worden soms nogal categoriek geformuleerd. Zo wordt uitgegaan van een verschil tussen een leerlinggerichte aanpak (kenmerkend voor het BaO) en een overwegend vakgerichte invulling in het so. Dat zou tot uiting komen in een mindere aansluiting bij de leefwereld van de kinderen in het so. De vraag is of dit zo algemeen kan gesteld worden. Doet men hier geen tekort aan die scholen waar men wel er in slaagt om die overgang soepeler te laten verlopen? Hoe doen zij dat, welke resultaten halen zij daarmee?

De grotere leerlinggerichtheid van de basisschool zou ook blijken uit het gebruik van gevarieerde werkvormen, hoekenwerk, contractwerk e.d. waardoor gedifferentieerd werk mogelijk gemaakt wordt. Het is minstens eigenaardig dat ook hier weer geen verwijzingen te vinden zijn naar pedagogische methodieken in het huidige so die ook nu al (lang) gebruik maken van deze mogelijkheden.

Een en ander neemt niet weg dat duidelijk is wat nagestreefd wordt: de eerste graad so moet de effectieve koppelingspiste zijn tussen het bao en het so van de 2^{de} en de 3^{de} graad. Dat maakt dat het scharnierpunt zou verschuiven van de leeftijd van 12 jaar naar 14 jaar en dat intussen 2 zaken mogelijk worden:

- het schakelprogramma kan een aantal leerlingen ervoor behoeden dat ze definitief van doorstroming (naar het hoger onderwijs) uitgesloten worden;
- eens in de 2^{de} graad so gekomen moet voor de leerlingen duidelijk zijn of ze een A-richting zullen uitgaan (Arbeidsmarkt gericht) dan wel of het een D-richting wordt: doorstromen naar hoger onderwijs.

We bekijken hierna wat dit als mogelijkheden biedt en waarin dat een verbetering vormt t.a.v. de huidige situatie.

Scholen kunnen niet los gezien worden van de context waarin ze functioneren

Het verband tussen de verandering in de structuur en de verhoogde kansen op een meer gepaste studiekeuze en betere kansen op kwalificatie

Het is - ook volgens de auteurs van het rapport - niet vanzelfsprekend dat andere structuren meteen ook andere en betere resultaten garanderen.

Bij de introductie van de huidige opdeling van de 1^{ste} graad so in een A- en een B-stroom waren bv. de verwachtingen t.a.v. de B-stroom ook breder dan wat de praktijk uiteindelijk aantoonde. Het lage aantal leerlingen dat van de B-stroom terugstroomt naar de A-richtingen is ontzettend klein. Op die manier is er dus effectief sprake van een keuze zonder mogelijkheid tot terugstromen op 12 jaar. Veel zal daarom afhangen van de invulling van het curriculum en van de didactische aanpak om het tij te keren.

Om een betere keuzebekwaamheid te bereiken worden 2 belangrijke middelen ingezet:

a) De huidige B-stroom voor leerlingen die reeds in het basisonderwijs een aanzienlijke achterstand opgelopen hebben moet een schakelprogramma worden tussen de basisschool en het so. Maar dan wel naar de arbeidsmarktgerichte opleidingen. Het verschil tussen het nieuwe schakelprogramma en het huidige 1 B ligt vooral in de introductie van belangstellingsgebieden waardoor de leerlingen een beter zicht zouden krijgen op hun "talenten".

Alvast 2 bedenkingen daarbij:

- Het is de auteurs duidelijk dat het financieel niet haalbaar is om (autonome) scholen met een eerste graad uit te bouwen waarin elk van de belangstellingsgebieden ook aangeboden wordt. De kans lijkt dus groot dat de vooropgestelde open keuze in de praktijk toch erg beperkt blijft en dat wat scholen aanbieden vooral gericht zal zijn op hun aanbod in de 2^{de} en de 3^{de} graad.
- Er wordt met de nogal vage term "talenten" tegelijk verwezen naar de belangstellingskaders en - zij het soms iets minder expliciet - naar de (intellectuele) mogelijkheden van de leerlingen. Men gaat er voorzichtig vanuit dat een goed uitgebouwd leerzorgsysteem in het basisonderwijs zowel remediëring als inzicht in het ontwikkelingspotentieel van de leerling heeft gestimuleerd. Tegelijk lijkt men daarin niet al te veel vertrouwen te hebben aangezien dit in zeer voorwaardelijke zin geformuleerd wordt: "Als het leerzorgsysteem operationeel zou worden..."

b) In de A-stroom wordt ook met belangstellingsgebieden gewerkt. Hier gaat men van een breder waaier in de eerste graad naar een verdieping in het 2^{de} leerjaar en later ook in de 2^{de} graad. Men vertrekt van de veronderstelling dat het beter is om de introductie in de verschillende belangstellingsgebieden enigszins los van de "gewone" lesweken te houden.

Dit betekent dat de huidige optievakken vervallen en dat ze vervangen worden door de introductie in 4 belangstellingsgebieden:

- Gezondheid, welzijn en samenleving
- Administratie, handel en economie
- Natuur, techniek en wetenschappen
- Talen, kunst en cultuur.

Ook hier is weer niet duidelijk hoe men wil vermijden dat scholen een eigen profiel uitbouwen door te beperken in het aanbod: men

is immers niet verplicht om voor alle gebieden een aanbod te hebben. Er is de aanbeveling dat scholen minstens 2 belangstellingsgebieden zouden aanbieden. Als ze daar niet in zouden slagen wordt min of meer vaak verwezen naar mogelijke samenwerking tussen scholen, vooral op het niveau van de scholengemeenschappen. Het is echter maar de vraag of dat de perceptie (bij ouders en leerlingen) van het profiel van de school zal veranderen. Dezelfde bedenking geldt trouwens ook voor de schakelklas: ook daarvan wordt gesteld dat elke school die in het aanbod zou moeten opnemen, of toch minstens elke scholengroep. Als men zelfs dat niet kan garanderen wijzigt de perceptie van de school voor het publiek wellicht nauwelijks.

Het is ook niet duidelijk waarom men precies het aanbod rond de belangstellingsgebieden in aparte blokken wil opsplitsen. Aan de ene kant zijn er vragen over de te sterke vakgerichtheid in (de 1^{ste} graad van) het so. Aan de andere kant wordt hier toch opgesplitst en is er geen geïntegreerd aanbod. Als men dan toch de beschotten (tussen aso en tso) wil weghalen waarom is dat afzonderlijk aanbod dan nodig? Wat is de motivering en de meerwaarde van de blijvende opsplitsing in "gewone" lesweken (of lesuren) en andere die voorbehouden worden voor de belangstellingsgebieden?

Een belangrijke bedoeling van het voorstel van de commissie Monard is ook om het onderwijsaanbod doorzichtiger te maken. De veelheid van studierichtingen met vaak eerder minieme onderlinge verschillen in invulling verhoogt de transparantie voor de gebruiker niet. De voorgestelde reductie is dan ook op haar plaats.

Hoe dit in de praktijk moet lopen is in het rapport nog niet duidelijk aangegeven. Het verschil tussen (algemene) eindtermen als basisvorming en de hogere beheersingsniveaus die in bepaalde studierichtingen zou gelden, sluit de elitaristische benadering in bepaalde scholen niet uit. Daarvoor wordt zowel van de overheid als van de onderwijsnetten (de leerplannen) initiatief verwacht. Het valt te vrezen dat op dit vlak de neiging zal bestaan om (enkel) te werken aan de façade maar daarachter de onderlinge verschillen te handhaven.

Conclusies

- Het rapport komt niets te vroeg en wijst duidelijk op een aantal algemeen vastgestelde tekortkomingen in de huidige inrichting van het so.
- Of men het eens is met de voorgestelde wijzigingen is een punt, feit is dat op deze manier de discussie aangewakkerd wordt en dat er nu een aanzet geleverd is tot een alternatieve invulling. De gesprekken kunnen nu gaan over positieve voorstellen, en dat is meer (en beter) dan enkel ongenoegen formuleren.
- We kunnen alleen hopen dat de discussie in alle openheid gevoerd wordt. Als allerhande belangenverenigingen koste wat het kost blijven vasthouden aan hun eigen standpunten en verworvenheden blokkeert het gesprek. Uiteraard staat de pedagogische vrijheid niet ter discussie, moet er nauwkeurig afgewogen worden of de taken van de leerkracht niet (nog) verzwaaard worden, moet er aandacht zijn voor de (haalbaarheid van) randvoorwaarden, ... Maar we moeten toch hopen op voldoende onbevangenheid: men kan de dingen niet wijzigen als iedereen wil behouden wat hij/zij heeft. Als dat zo zou zijn moet men vooraf zeggen dat het gesprek

eerder een intellectuele oefening betreft dan de wil om wat aan een praktijk te veranderen waarvan iedereen zegt dat er toch ernstige mankementen zijn.

- In een vorig leven stond Georges Monard als kabinetchef en secretaris-generaal bekend om zijn pragmatische aanpak. Ook in dit rapport breekt hij geen potten. Daarmee maakt zijn plan ook een redelijke kans op enige implementatie. Het gevaar is echter dat dit uiteindelijk zal leiden tot “oude wijn in nieuwe vaten” terwijl er wellicht nood is aan nieuwe vaten: aan ingrepen die de problematiek structureel aanpakken. Met name de onbespreekbaarheid van een herstructurering van de overgang basis-secundair onderwijs (wegens te duur) en het centralisme dat lokale alternatieven onmogelijk maakt, lijkt ons een verloren kans.

Gil THYS & Paul MAHIEU¹

REFERENTIES

- Dupriez, V., Dumay X. & Vause, A. (2008): «How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?», *Comparative Education Review*, 52 (2): 245-273.
- Henkens B: Het rapport Monard in historisch perspectief: hoe nieuw is de nieuwe architectuur? Welwijs maart 2010.
- Jacobs, D. (2010): Waarom sociale mix belangrijk is. Lessen uit het PISA onderzoek. *School en Samenleving*. In druk
- Monard, G. (passim) (2009): *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*.
- Thys, G. (2001): Scholen en sociale verschillen. *Onderwijskrant*, 117.

NOTEN

- 1 Paul Mahieu is hoogleraar verbonden aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Hij zit sinds 2003 het Lokaal Overlegplatform basisonderwijs Antwerpen voor. Hij coördineert momenteel een FWO-onderzoeksproject rond segregatie in het basisonderwijs. Gil Thys is LOP-deskundige in het LOP Antwerpen basisonderwijs.
- 2 We verwijzen hier slechts naar de belangrijkste tendensen. Voor de interessante en meer gedetailleerde situering daarvan: zie het rapport Monard en meer bepaald de bijlagen onder punt D.
- 3 Zie hiervoor de website http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- 4 De variantie wordt hier uitgedrukt als het percentage van de gemiddelde variantie in de OESO-landen.
- 5 Ook het ontwerpadvies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) van 10.12.2009 wijst op het ontbreken van een duidelijke definitie van wat onder algemene vorming in het rapport verstaan moet worden

Naar een betere aanpak van pesten op school

Wat kunnen we leren van de belevingen van jongeren?

Julie MELIS

By opening spaces and allowing children to voice their experiences, new possibilities can come to light through building upon children's positive experiences and areas of competence.

(Graham, 2007, p. 1315)

Pestgedrag tussen leerlingen is een probleem waarmee veel, zo niet alle scholen geconfronteerd worden. Uit een onderzoek van het toenmalige viWTA (2006) (nu het Instituut Samenleving en Technologie (IST)) blijkt dat 56,7% van de bevraagde jongeren de voorbije drie maanden ten minste één vorm van traditioneel pesten heeft ondergaan. Binnen het huidige onderwijs is men zich steeds meer bewust van deze problematiek. Heel wat antipestprogramma's en -initiatieven krijgen dan ook een plaats binnen de schoolwerking. Deze aandacht is terecht, aangezien de gevolgen van pesten zeer zwaar kunnen zijn voor alle betrokkenen.

De scholen, hun externe partners en de onderzoekswereld ondernemen zeer veel acties. Toch is continue reflectie noodzakelijk. Zoals uit de cijfers blijkt, is pesten een blijvend en grootschalig probleem. Om de effectiviteit van initiatieven te verbeteren, is het interessant om leerlingen diepgaand te bevragen. Hun stem kan ons een uniek inzicht bieden in hun belevingswereld omtrent dit probleem. Zulke waardevolle bijdragen kunnen het startpunt vormen voor een verdere optimalisering van antipestprogramma's. Vanuit dit oogpunt werd het besproken onderzoek opgezet¹.

Pestgedrag in Vlaanderen: enkele cijfers

Het laatste grootschalig onderzoek rond pesten onder Vlaamse schoolgaande jongeren werd in 2006 uitgevoerd door het voormalige viWTA (nu IST). Deze instantie heeft toen een onderzoek naar cyberpesten gedaan, waarvoor een steekproef van leerlingen van het vijfde leerjaar tot en met het zesde middelbaar werd genomen. Hoewel deze studie focust op elektronisch pesten, peilde men ook naar de ervaringen van jongeren met traditionele vormen van pesten. Uit de resultaten blijken beide vormen een harde realiteit te zijn voor velen. De voorbije drie maanden zijn 61,9% en 56,7% slachtoffer van een vorm van respectievelijk cyberpesten of klassiek pesten geweest. Wat het traditioneel pesten betreft, gebeurt dit in 8 op de 10 gevallen door een medestudent. Het vermoeden bestaat dat deze pesterijen ook vaak elektronisch worden voortgezet. De school blijkt dus een cruciale factor te zijn binnen dit geheel. Het pesten vindt immers hoofdzakelijk daar plaats.

Aandacht voor de beleving van jongeren

Kwantitatieve onderzoeken als deze van het viWTA bezorgen ons heel wat waardevolle informatie. Ze geven ons een actueel beeld

van de verspreiding van pesten. Er zijn reeds veel studies die het fenomeen pesten onderzocht hebben. En meestal vertrekken deze eveneens vanuit een kwantitatieve invalshoek. Men gaat dan op zoek naar causale verbanden, correlatieve relaties en prevalentiecijfers. Hoewel deze kennis uitermate belangrijk is, wordt de stem van kinderen en adolescenten vaak te weinig beluisterd. Met 'het horen van hun stem' doelen we op een diepgaande bevraging, waarbij zij als sociale actoren worden gezien. Ze worden dan ook zoveel mogelijk in het onderzoek betrokken. Op deze manier krijgen we een levendig en vergaand beeld van de belevingswereld en ervaringen van kinderen en jongeren. Bovendien groeit volgens Darbyshire, Macdougall en Shiller (2005) het besef dat kwantitatieve, experimentele en survey-studies minder in staat zijn om een dergelijke weergave te realiseren.

Belevingsonderzoek is een kwalitatieve onderzoeksmethode die peilt naar het geheel van gevoelens, waarderingen en ervaringen van personen met betrekking tot een verschijnsel of situatie (Eggermont, 1999, p. 173) en dus aandacht heeft voor de zingeving van de bevraagden (Van Gils, 2000).

Onderzoek naar pesten vraagt belevingsonderzoek

In dit artikel wordt een studie besproken die een brede en diepgaande weergave van de ervaringen en wensen van adolescenten omtrent pesten wil geven. Men vindt het belevingsonderzoek hier een geschikte onderzoeksmethode voor. Er werd gepeild naar de visie van jongeren omtrent drie zaken: 1) een definiëring van pesten, 2) risicofactoren die bijdragen tot pestgedrag (waaronder eventueel kenmerken van betrokkenen) en 3) de verkozen aanpak bij pestproblemen (met aandacht voor hulpverlening door schoolactoren, gezinsactoren en externe hulp). Binnen dit artikel concentreren we ons op het derde focuspunt.

Wie zijn de jongeren aan het woord?

In totaal hebben 21 jongeren deelgenomen aan het onderzoek. Ze zitten allen in het eerste en tweede middelbaar en zijn tussen de 13 en 15 jaar oud. Er werd voor deze leeftijdsgroep gekozen, omdat pesten bij kinderen van deze ouderdom opmerkelijk toeneemt. Stassen Berger (2007) spreekt van een ernstige groei bij kinderen tussen

11 en 15 jaar, terwijl Glew, Fan, Katon en Rivara (2008) spreken van een piek op de leeftijd van 13 en 14 jaar. Vooral de transitie momenten naar een andere school vormen kritische momenten waarop kinderen pesten of gepest worden (Macklem, 2003; Pellegrini & Long, 2002).

Een vertrouwensband als basis voor belevingsonderzoek

Omdat het belangrijk was dat deze studie in vertrouwen kon gebeuren, is met al deze jongeren een band opgebouwd. Heel wat van de adolescenten waren reeds goed gekend door de onderzoeker, aangezien ze bevriend zijn met één van haar gezinsleden. Daardoor kwamen ze regelmatig bij haar thuis en waren ze intussen een lange periode met haar vertrouwd. Voor degenen waarbij dit minder of helemaal niet het geval was, werden extra inspanningen geleverd om hen te leren kennen. Van alle deelnemende jongeren gingen er achttien naar dezelfde school. De meeste adolescenten kenden elkaar relatief goed tot zeer goed. Tijdens de samenstelling van de focusgroepen werd hier rekening mee gehouden. Er is samen met de participanten nagegaan in welke groepssamenstelling zij zich het meest konden vinden. Het bleek hierbij zeer belangrijk te zijn dat de deelnemers in een groep terecht kwamen met personen die ze vertrouwden en waar ze zich goed bij voelden. De groepjes bestonden daarom uit leden die behoorlijk tot zeer goed met elkaar bevriend waren (pre-existing groups). Dit had als voordeel dat er een familiale sfeer was waarin discussies gemakkelijker verliepen (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008).

De concrete aanpak van het onderzoek

Aan de jongeren werd gevraagd welke communicatiewijze ze prefereerden (Hill, 2006). Er bestaat immers geen ideale methode om naar de opinies en gevoelens van jongeren te peilen. Daarom moet hen ook een keuze gegeven worden (Darbyshire et al., 2005; Coyne, 1998; Hill, 2006). Allen opteerden ze voor de verbale methoden, namelijk focusgroepen (20 jongeren) of halfgestructureerde open interviews (1 jongere). Daarbij werd er telkens gewerkt met 'stimulusmateriaal' (Punch, 2002). Dit zijn hulpmiddelen die zorgen voor interesse, discussie en ondersteuning tijdens de gesprekken. Er werd gebruik gemaakt van filmfragmenten over een meisje in het begin van haar puberteit, dat op school gepest wordt. De leeftijd van het filmpersonage stemde dus overeen met deze van de deelnemers. Indien de dialoog wat stroef verliep of stil viel, werden er stellingen aangewend. De onderzoeker gebruikte deze ook indien ze bepaalde zaken verder verduidelijkt wilde zien.

De onderzoekscontext moet steeds overwogen worden en is sterk bepalend voor de studie (Meire & Vleugels, 2005). De gespreksmomenten gebeurden telkens in een makkelijk te bereiken setting, waarmee de jonge-



ren bekend zijn. Een familiale omgeving helpt deelnemers immers om zich te ontspannen, wat een positief effect heeft op het gesprek (Gill et al., 2008).

De gesprekken werden opgenomen en nadien getranscribeerd en manueel verwerkt.

Resultaten: welke aanpak beleven jongeren als de meest wenselijke?

Het belang van het sociaal netwerk

De deelnemers geven aan dat vrienden meestal de voornaamste aanspreekpunten zijn wanneer ze geconfronteerd worden met pesten op school. Daarnaast zijn ook gezinsleden één van de eersten die ze inlichten bij pestproblemen. De term gezin wordt door hen zeer ruim gezien. Ook stiefouders en personen uit de naaste omgeving (de ruimere familiekring en vrienden van het gezin) worden hiertoe gerekend. Telkens opnieuw wijzen ze erop dat een goede vertrouwensband de reden is voor deze keuze. In de eerste plaats wensen ze emotionele ondersteuning te krijgen.

Eerst aan mijn zus. ... Omdat ik haar vertrouw en zij naar me gaat luisteren. Ze gaat er voor me zijn dan. En dan aan mijn ouders ook wel zeggen erna. (L.)

Iemand dat je vertrouwt gewoon. ... Ja, eerst zou ik naar mijn vrienden gaan en ja, als zij het niet echt kunnen oplossen, dan zou ik naar mijn mama gaan. En dan voor de rest tegen niemand zeggen. (E.)

Vooraf bij fysiek pesten en langdurig geweld gaan jongeren het zwijgen doorbreken.

Soms hopen ze dat het sociaal netwerk de pesten kan stoppen. Ze formuleren echter vage voorstellen hieromtrent. Over een samenwerking met de school bestaat er onenigheid. Heel wat participanten staan hier negatief tegenover. Er zijn echter ook jongeren die dit wel willen. Vooral de aanpak van het schoolteam blijkt hierbij belangrijk te zijn.

De rol van het schoolteam en CLB

Opvallend is dat de deelnemers zeer lang zouden wachten om leden van het schoolteam aan te spreken bij pestgedrag. Velen van hen geven aan dat ze dit zelfs helemaal niet zouden doen.

Als ze al iemand aanspreken, dan zijn het leerkrachten. Ze kiezen voor lesgevers die ze vertrouwen en waarmee ze een goede band hebben. Deze moeten de leerlingen ook reeds duidelijk gemeld hebben dat ze kunnen aangesproken worden bij problemen.

Dat is nog een vriendelijke en zo. (...) Maar je mag altijd komen en al naar haar. Ze zei dat altijd é. (M.1)

Welja, ik zou een leerkracht uitkiezen waar dat je echt, euhm, goed mee overweg kan, gewoon in de klas. En dat je weet van ja, ik kan die vertrouwen. Zij is, zij is zo'n mevrouw die mij echt gaat helpen. (B.)

Leerkrachten kunnen als maatregel een klasgesprek organiseren. Bijna alle participerende jongeren staan hier echter negatief tegenover. Ze geloven niet in de slaagkansen omwille van hun leeftijd, negatieve ervaringen, de angst van het slachtoffer, de kans op een

toename van de pesten en de geringe invloed op pestkoppen. Daarnaast achten ze de aanwezigheid van omstandersⁱⁱ als een probleem. Ze willen liever een gesprek waarin enkel het slachtoffer en de dader(s) betrokken worden. Ze pleiten eerst voor aparte gesprekken tussen een door het slachtoffer gekozen leerkracht en de beide partijen. Daarna kan een conversatie tussen de betrokkenen plaatsvinden, met de leerkracht als moderator.

Naast lesgevers die voor hen betrouwbaar zijn, verkiezen veel deelnemers eveneens vertrouwensleerlingen als een aanspreekpunt. Een voorwaarde is dat deze ouder zijn dan zichzelf. Ze worden dan als matuurder en meer capabel beschouwd. Daarnaast moeten vertrouwensleerlingen bekend zijn bij de jongeren en vertrouwelijkheid garanderen. Wederom blijkt de drempel toch behoorlijk hoog te zijn. De stap wordt volgens de participanten kleiner indien ze weten dat ze een vriend mogen meenemen naar een vertrouwelijk gesprek met zo'n oudere, opgeleide medeleerling.

Heel wat scholen hebben ook vertrouwensleerkrachten (andere benamingen: groene leerkrachten, zorgleerkrachten, ...). Zij worden volgens de deelnemende jongeren niet vaak gecontacteerd. Wanneer ze aangesproken worden, vinden participanten een respectvolle en oprechte houding belangrijk.

Ook de directie zal men niet snel in vertrouwen nemen. Indien er een gesprek plaatsvindt, dan mag dit niet opdringerig, onvriendelijk of bedreigend aanvoelen. De deelnemers verwachten vooral een repressieve aanpak van de directie. Men kan volgens hen het meest effectief ingrijpen door zware tuchtmaatregelen, zoals een schorsing, te nemen.

Tussenkomen van Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) worden ongeveer unaniem afgekeurd door de deelnemers. De personeelsleden van het CLB worden voornamelijk gezien als onbekende personen, waar ze niet mee vertrouwd zijn en die weinig over studenten afweten. Er is ook de angst dat persoonlijke zaken zullen worden doorverteld aan de leerkrachten.

De aanpak van externe actoren

De participerende jongeren spreken over drie hulpverleningsdiensten, extern aan de school. Indien ze buiten de schoolcontext hulp zouden zoeken bij een pestprobleem, denken ze spontaan aan het Jongeren Advies Centrum (JAC), de Kinder- en Jongerentelefoon (KJT) en de bijstand van een psycholoog of een psychiater. Toch staan jongeren ook zeer weigerachtig tegenover deze vormen van hulpverlening.

Vooraf fysisch naar een dienst stappen, vormt een grote drempel voor jongeren. Ze vinden het positief dat ze kunnen bellen naar de KJT. Zo hebben ze immers de mogelijkheid om anoniem te blijven en toch advies te krijgen. Sommigen hebben echter problemen met de onbekendheid van de hulpverlener en zijn bang om overmand te worden door emoties. Ze zien het eerder als een hulpmiddel voor jongeren die nergens anders terecht kunnen.

Wat het JAC betreft, vinden de deelnemers het een pluspunt dat ze kunnen chatten met de hulpverleners. Heel wat jongeren zouden dit liever doen dan bellen. Opvallend is wel de angst dat hun virtuele gesprekspartner hen kan uitlachen.

Zowel bij gesprekken rond het JAC als de KJT, uiten de participanten een vrees voor onprofessionele adviezen. Ze hebben meer vertrouwen in de bekwaamheid van een psycholoog of psychiater. De bevroegde jongeren benadrukken bovendien dat deze hulpverleners geheel losstaan van hun school- en gezinscontext. Dit vinden ze zeer belangrijk en het zorgt ervoor dat ze positiever staan ten aanzien van deze hulpverleningspartners. Toch beschouwen ze het als een laatste stap wanneer er geen andere hulp meer mogelijk is.

De hulp voor het slachtoffer zelf

Sommige participanten geven aan dat de slachtoffers zelf bepaalde vaardigheden moeten trainen. Zij moeten volgens hen betere sociale en assertieve capaciteiten ontwikkelen.

Aandachtspunten voor de school

Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat er nog steeds een sterke 'cultuur van het zwijgen' is met betrekking tot pesten. Slachtoffers en omstanders wachten zeer lang om te praten. Wanneer gepeste kinderen uiteindelijk iemand inlichten, stappen ze in de eerste plaats naar vrienden en familie. De drempel om iemand van het schoolteam aan te spreken, blijkt voor de participanten hoog te liggen. Toch speelt de school een cruciale rol binnen de aanpak van pestgedrag, aangezien het daar meestal plaatsvindt. Scholen kunnen zeker ook iets doen. Vanuit dit belevingsonderzoek formuleren we enkele aanbevelingen, die ze in acht kunnen nemen tijdens de verdere uitwerking van hun antipestplan.

Inschakelen van het sociaal netwerk

Aangezien jongeren eerst vrienden en familieleden inlichten, is het als school belangrijk om oog te hebben voor het sociaal netwerk van de slachtoffers. Maak duidelijk aan jongeren dat zij zeker en vast terecht kunnen bij het schoolteam wanneer hun vrienden worden geconfronteerd met pestgedrag. Spreek hen voorzichtig aan

wanneer er vermoedens van pesterijen zijn. Een focus op ouderbetrokkenheid is vanuit vele opzichten belangrijk, ook in het kader van de aanpak van pestgedrag. Informeer en betrek ouders en familieleden. Maak herhaaldelijk duidelijk bij wie zij op school terecht kunnen als hun kind gepest wordt. Betrek dit sociaal netwerk bij het zoeken naar

een oplossing. Zij weten vaak al meer over de situatie en kennen het slachtoffer beter.

Professionaliteit

Jongeren vermelden tijdens de gesprekken steeds weer dat zij professionele hulp wensen. Informeer als school hoe dit kan gebeuren. Leg hen positieve resultaten voor. Zo wensen zij ondermeer een repressieve aanpak van de directie. Uit onderzoek blijkt dat dit niet helpt (Deboutte, 2009; Kowalski, Limber & Agatston, 2008). Communiceer duidelijk naar hen toe waarom de school zo niet te werk gaat.

Instanties als het CLB, het JAC en de KJT, evenals psychologen en psychiaters beschikken over een schat aan informatie. Zij kunnen leerkrachten en vertrouwensleerlingen bijscholen. Breng leerlingen op de hoogte van deze trainingen, zodat ze beseffen dat het school-

team wel degelijk zeer bekwaam is om te helpen. Daarnaast is binnen de school zelf ook verdere informatieverstrekking over deze andere instanties en hun mate van contact met scholen interessant. Uit de beleving van de bevroegde jongeren blijkt dat zij onvoldoende vertrouwd zijn met CLB-medewerkers. Hier weerklinkt een vraag naar meer transparantie en duidelijkheid over hun werking. CLB's kunnen dit meenemen tijdens de evaluatie van hun werkwijze: geldt deze vraag naar zichtbaarheid ook voor hun werkingsgebied? Hoe kan dit eventueel verbeterd worden? Deze reflectie is belangrijk, aangezien CLB's waardevolle, professionele partners van scholen zijn.

Vertrouwen, respect en participatie

Jongeren willen in vertrouwen kunnen spreken over pestproblemen. Het is dan ook belangrijk om als schoolteam achter het idee van vertrouwelijkheid te staan en dit uit te dragen naar de leerlingen. Dit moet een essentieel element zijn binnen de schoolcultuur. Laat leerlingen beseffen dat lesgevers in alle discretie en met respect naar hen zullen luisteren.

Er is eveneens een duidelijke wens om aanvankelijk over pesterijen te spreken zonder medeleerlingen hierover in te lichten. Respecteer dit als vertrouwenspersoon en als schoolteam. Betrek de leerling daarnaast steeds nauwgezet bij het zoeken naar een oplossing. Luister naar zijn/haar wensen en gebruik deze als startpunt.

Training van sociale en assertieve vaardigheden bij slachtoffers

De participanten geven aan dat het wenselijk is dat slachtoffers betere vaardigheden ontwikkelen op vlak van assertiviteit en sociale omgang. Scholen kunnen dit in acht nemen bij de zoektocht naar een oplossing en eventueel voorstellen aan het slachtoffer. Pas echter op dat er geen eenzijdige verantwoordelijkheid bij het slachtoffer komt te liggen. Ook andere betrokkenen moeten bijdragen aan een goede uitkomst.

Begrenzings van het onderzoek

We beseffen dat we enkel de stem hoorden van een kleine en mondigde groep adolescenten die aan het onderzoek heeft willen deelnemen (Hill, 2006; Messiou, 2006; Punch, 2002). Bovendien zijn de bevroegden hoofdzakelijk meisjes, direct of indirect verbonden met de omgeving van de onderzoeker. Zij hebben vooral gesproken vanuit de invalshoek van de gepeste jongere. We trachten dan ook zeker niet te veralgemenen. Dit artikel wil in de eerste plaats de bestaande kennis verruimen en verdiepen, door het perspectief van een aantal adolescenten in rekening te brengen.

Besluit

Dit artikel richt zich tot alle personen en instanties die betrokken zijn bij het welzijn van jongeren op school. Het wil hen informeren over de belevingen van een aantal adolescenten omtrent mogelijke methodes om pesten aan te pakken. Uit het onderzoek blijkt dat de deelnemende jongeren zich eerst tot hun sociaal netwerk, namelijk vrienden en gezins- of familieleden, gaan richten. Binnen de school hebben vertrouwde leerkrachten en oudere vertrouwensleerlingen het meeste kans om aangesproken te worden. Andere leden van het schoolteam en het CLB zullen niet gauw gecontacteerd worden. Dit geldt ook voor externe partners van de school zoals het JAC, de KJT

en psychologen en psychiaters. Deze relevante actoren beschikken echter net over een brede expertise omtrent de pestproblematiek. Het is precies die professionaliteit waar de bevroegde jongeren naar verlangen bij hulpverlening. De drempel blijkt echter hoog te liggen om naar meer geprofessionaliseerde instanties te stappen.

De drempel naar geprofessionaliseerde hulpverlening ligt hoog

Daarom raden we scholen aan om het eigen team via bijscholingen meer bekwaam te maken en dit ook expliciet uit te dragen naar de leerlingen en hun sociaal netwerk. Tussen die nascholingen kan men

opteren voor een cursus rond het aansterken van sociale en assertieve vaardigheden bij slachtoffers of leerlingen in het algemeen. Daarnaast is ook een sterke en interactieve betrokkenheid tussen vrienden en/of het (ruimere) gezin van het slachtoffer en de school, uiterst belangrijk. Zij worden immers het vaakst en snelst gecontacteerd. Informeer hen veelvuldig dat ook zij terecht kunnen bij het schoolteam wanneer hun naaste gepest wordt. Het is zeer belangrijk dat het gehele team achter enkele principes staat waar de deelnemers naar verlangen, zoals discretie, participatie en vertrouwen. Dit heeft meer kans op slagen wanneer iedereen meehelpt met reflecteren over de concrete uitwerking van deze algemene krijtlijnen.

We hopen dat de besproken resultaten een hulpmiddel kunnen zijn voor scholen om hun antipestbeleid verder op te bouwen. Het kan hen helpen verder te reflecteren en eventueel zelfs aanzetten om een gelijkaardig onderzoek binnen de eigen school op te starten.

Julie MELIS

Watergang 21
8380 Dudzele

BIBLIOGRAFIE

- Coyne, I.T. (1998). Researching children: some methodological and ethical considerations. *Journal of Clinical Nursing*, 7 (5), pp. 409-416.
- Darbyshire, P., Macdougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight of just more? *Qualitative Research*, 5 (4), pp. 417-436.
- Deboutte, G. (2009). Geweld op school: pleidooi voor een realistisch en zorgzaam beleid. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 39 (3), pp. 99-106.
- Eggermont M. (1999). *Belevingsonderzoek en participerende observatie*. In B. Leveering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 173-191). Amsterdam: Boom.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), pp. 291-295.
- Glew, G.M., Fan, M.J., Katon, W. & Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152 (1), pp. 123-128.
- Graham, M. (2007). Giving voice to black children: An analysis of social agency. *British Journal of Social Work*, 37 (8), pp. 1305-1317.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13 (1), pp. 69-89.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P. & Agatston, P.W. (2008). *Cyber bullying. Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Macklem, G.L. (2003). *Bullying and teasing. Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Meire, J. & Vleugels, I. (2005). *Onderzoek betreffende de vervoersautonomie van kinderen. Fase 1: Literatuurstudie*. Onderzoekscentrum Kind & Samenleving, Langzaam Verkeer, Limburgs Universitair Centrum en Provinciale Hogeschool Limburg.
- Melis, J. (2009). *Pesten in de eerste graad secundair onderwijs. Een belevingsonderzoek bij jongeren omtrent hun visie en gewenste aanpak*. Masterproef Pedagogische Wetenschappen. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

- Messiou, K. (2006). Children's voices in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), pp. 305-318.
- Olweus, D. (2008). The Bullying Prevention Program. Geraadpleegd op 9 mei 2010 op <http://www.olweus.org/public/index.page>.
- Pellegrini, A.D. & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), pp. 259-280.
- Punch, S. (2002). Interviewing strategies with young people: the 'secret box', stimulus material and task-based activities. *Children & Society*, 16 (1), pp. 45-56.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27 (1), pp. 90-126.
- Vandebosch, H., Van Cleemput, K., Mortelmans, D. & Walrave, M. (2006). *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen, studie in opdracht van het viWTA*. Brussel.
- Van Gils, J. (2000). *Kinderen filosoferen over de stad: een belevingsonderzoek op basis van filosofische gesprekken van Brusselse kinderen van 10 à 12 jaar*. Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.

NOTEN

1. Onderzoek uitgevoerd in het kader van de masterproef 'Pesten in de eerste graad secundair onderwijs. Een belevingsonderzoek bij jongeren omtrent hun visie en gewenste aanpak' door Julie Melis (2009) onder begeleiding van promotor Prof. Dr. Hilde Van Keer aan de Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep Onderwijskunde.
2. Pesten is een groepsfenomeen. Niet enkel de pestkoppen en slachtoffers spelen een rol binnen dit gebeuren. Er zijn ook anderen in de groep die niet ingrijpen of meedoen met het pesten zonder het te beginnen. Daartussen zijn nog verschillende nuanceringen te vinden. Omstanders kunnen immers verschillende rollen aannemen, afhankelijk van de situatie. Voor meer uitleg hieromtrent verwijzen we u graag naar de 'Bullying Circle' van Olweus (2008).

Creativiteit bouwt bruggen... of hoe te werken aan verbondenheid binnen en buiten de school(m)uren

Ann PAESCHUYZEN

Lesgeven en lesvolgen in een 'grootstedelijke context'... Dagelijks worden we overspoeld door pessimistische berichten over baldadigheden van pubers uit kansarme milieus: rellen, vandalisme, diefstal en andere vormen van geweld. Toch is het niet al kommer en kwel in de steden. Ook 'onze' jongeren zijn tot grootse dingen in staat en dat hebben ze bij ons op school al meer dan eens bewezen.

Onze school en haar omgeving

Uit een fusie tussen Sint-Eligius en Sancta Maria in schooljaar 2004-2005 ontstond het *Scheppersinstituut Deurne en Antwerpen*. Onze school telt sindsdien drie campussen. Een daarvan ligt in de Stuivenbergwijk in Antwerpen-Noord, een wijk met heel wat sociale problemen en een slecht imago. De twee andere campussen zijn gelegen in Deurne-Noord. Sinds 1983 maakt Deurne deel uit van de Stad Antwerpen. Kenmerkend voor Deurne-Noord zijn de 'Conforta-huizen', vanaf de jaren twintig gezet door de gelijknamige bouwonderneming. Kleine, donkere woningen van middelmatige kwaliteit en vaak verouderd qua infrastructuur. Veel van deze huizen worden bewoond door hoogbejaarde mensen en wanneer ze vrijkomen trekken ze mensen aan die elders geen woning vinden.

Maar beide buurten hebben ook troeven. Ze zijn vlot bereikbaar en liggen toch vlak bij het stadscentrum. Het Provinciaal Groendomein Rivierenhof biedt iedereen de gelegenheid om rustig te ontspannen in het groen. En verschillende actieve buurtcomités zetten zich in voor een gezellige en veilige omgeving.

Onze doelgroep

**De diversiteit aan
nationaliteiten
en thuisculturen
wordt almaar
groter**

De laatste tien jaar is onze doelgroep totaal veranderd. Dat komt doordat Vlaamse gezinnen steeds vaker kiezen voor een school in de groene rand en door de demografische wijzigingen van de buurt.

Onze (gemiddeld) 670 leerlingen wonen nu genoeg allemaal in Deurne-Noord, Antwerpen-Noord of Borgerhout. Ze kiezen vaak voor de school omdat ze in de buurt wonen, niet vanwege het studieaanbod. De diversiteit aan nationaliteiten en thuisculturen

wordt almaar groter. De islamitische groep blijft het sterkst vertegenwoordigd, maar de laatste tijd krijgen wij ook veel jongeren met Oost-Europese en zwart-Afrikaanse roots over de vloer. Het aantal leerlingen dat thuis met de ouders geen Nederlands spreekt, blijft erg groot: ongeveer 90%.

Onze visie

Naast fundamenteel christelijke waarden vormen het leven en de realisaties van Monseigneur Scheppers de grootste bron van inspiratie voor het opvoedingsproject van de Scheppersscholen. Afkomstig uit een gegoede Mechelse burgerfamilie, werd Victor Scheppers priester. Zijn eerste aandacht ging uit naar de kansarmen: gevangenen, wezen, analfabeten, ... Vandaag streven wij nog steeds naar een klimaat van verbondenheid, waarin samenwerking, wederzijdse waardering en respect voor de ander en zijn anders-zijn centraal staan. We aanvaarden iedere jongere met zijn persoonlijke gedachten en gevoelens, waarden en normen, zekerheden en twijfels, talenten en beperkingen.

Onze stichter heeft ons geleerd bezorgd te zijn om wie het moeilijk heeft. Daarom proberen wij altijd een antwoord te bieden op vragen die ons bereiken via ouders, leerlingen of hulpverleners. Daarnaast verwachten wij van onze leerlingen dat zij hun verantwoordelijkheden durven opnemen en op een open en respectvolle manier aan de samenleving participeren.

**Wij zijn bezorgd
om wie het
moeilijk heeft**

School van de hoop

Hoewel wij in de dagdagelijkse klasaanpak deze doelstellingen maximaal nastreven, stellen wij vast dat ze vaak extra 'tot leven komen' via projecten. De basis voor onze projectwerking werd gelegd in 2004. Met het project 'FlipFlap' werd het toenmalige Sancta Maria laureaat van de Stichting Koningin Paola. Met het programma 'School van de Hoop' steunt deze stichting Belgische leerkrachten en scholen die werken in een minder kansrijke en vaak multiculturele omgeving. Het steunprogramma werd opgestart vanuit de vaststelling dat leerkrachten in deze scholen vaak getuigen van heel wat toewijding en creativiteit. Deze mannen en vrouwen op het terrein hebben ideeën en projecten te over om de maatschappelijke integratie van de leerlingen en hun families te bevorderen. Zij bouwen mee aan een betere en toleranter wereld. Om de concrete verwezenlijking van vernieuwende projecten mogelijk te maken,

biedt School van de Hoop' gedurende vijf jaar een financiële steun en begeleiding om de coördinatoren te helpen bij het realiseren van hun initiatieven. Deze pilootprojecten bereiken in 5 jaar tijd een maturiteit die hen in staat stelt verder te blijven bestaan.¹

'FlipFlap'... of hoe het begon...

Iedereen kent waarschijnlijk wel de 'Cliniclowns'. Deze clowns fleuren het verblijf van (al dan niet langdurig) zieke kinderen in ziekenhuizen op met geïmproviseerde acts. Het kantoor van deze organisatie ligt op een boogschuit van onze school, en zo rees in 2004 in het toenmalige Sancta Maria het idee om een samenwerking op te starten. Onder de noemer 'FlipFlap' gingen leerlingen zelf aan de slag rond de thema's humor en clownerie. Tijdens zelf gecreëerde, ludieke acts werden ze uitgedaagd om hun grenzen te verleggen. Door klas- én afdelingoverschrijdend te werken leerden ze nieuwe contacten leggen, wat hun sociale vaardigheden zeker ten goede kwam. Met de nakende fusie in het vooruitzicht werden de leerlingen van de 'nieuwe' school uitgenodigd voor de voorstelling en verliep de eerste kennismaking vrij vlot. Ook trokken groepjes leerlingen naar het stadscentrum om het beste van zichzelf te geven op de Meir. Met korte sketches toverden zij een glimlach op de gezichten van de zaterdagshoppers. De apotheose kwam eind mei. Toen onthulden de leerkrachten en leerlingen een gigantisch lappendeken aan de gevel van Sancta Maria. Het deken was gemaakt uit lapjes die de leerlingen van Sancta hadden verkocht ten voordele van de Cliniclowns. Zo vormde het project een brug tussen de school en de buurt en tussen de leerlingen onderling.

Contrast!

Het plan was om elk jaar met heel de school een gelijkaardig thema uit te werken. Zo ging in het eerste fusiejaar 2004-2005 het project 'Contrast' van start. Hierbij was het niet zozeer de bedoeling om de vinger te leggen op bestaande tegenstellingen om ze zo vlug mogelijk weg te werken, maar eerder om zich bewust te worden van de contrasten, ze te aanvaarden en te integreren.

Het thema werd zo veel mogelijk door de jongeren zelf ingevuld.

Het thema werd zo veel mogelijk door de jongeren zelf ingevuld. De leerlingen van 5 en 6 werkten workshops rond maatschappelijke thema's uit. Aan bod kwamen intrafamiliaal geweld, drugge-

bruik en woningnood. Ook de bijdrage van seksuologe An De Lamper rond contrasten binnen de beleving van seksualiteit werd zeer gemaakt. De leerlingen van 3 en 4 tso gaven op een creatieve manier vorm aan het thema. Onder leiding van de organisatie Piazza dell'Arte werd het codewoord 'Contrast' in al zijn facetten uitgewerkt. En de afdeling Creatie en Mode kreeg ondersteuning van regisseur Eric Raeves bij het realiseren van een spetterend slotspektakel. Ook de leerlingen zelf en enkele leerkrachten schitterden op de catwalk als volleerde mannequins.

Sleutelen aan de formule

Uit de evaluatie van het tweede project bleek dat we aan de formule moesten schaven. Het leerlingenprofiel veranderde en het werd duidelijk dat een globale aanpak op schoolniveau niet meer de meest efficiënte manier was. Ook was gebleken dat de organi-

satie op de schouders van een te kleine groep leerkrachten rustte. Om die redenen werd het project opgesplitst in deelprojecten, die opgestart, opgevolgd en geëvalueerd werden door een eigen groep leerkrachten. De rode draad doorheen die verschillende initiatieven bleef wel steeds dezelfde: leerlingen op een creatieve manier respectvol leren samenwerken en sociaal engagement stimuleren.

Zo werd in 2005-2006 'Air & Co' geboren, waar lucht en alles wat daarmee te maken heeft een centrale rol speelde. De leerlingen van de eerste jaren gaven de aftrap en vertrokken op 'Creadagen', een creatieve driedaagse, waar ze vorm gaven aan hun 'luchtkastelen' en ondertussen op een ongedwongen manier konden kennismaken met de andere leerlingen en hun nieuwe leerkrachten. Samen met de leerlingen van de tweede jaren daagden zij hun leerkrachten uit voor een fietsevenement: zij stuurden hun vredeswensen met een ballon de lucht in met de vraag of de vinder wilde laten weten waar de ballon terechtgekomen was. De leerkrachten hadden als tegenprestatie beloofd alle verzamelde kilometers 'weg te fietsen'. (Het bleek een onbegonnen opdracht...!)

De leerlingen van de tweede graad schreven zich individueel in voor verschillende ateliers, waardoor er gemengde groepen ontstonden die aan de slag gingen met beeld en geluid.

Ook de buurtbewoners werden daarbij aangesproken. Hen werd gevraagd of zij op de foto wilden met iets dat met 'lucht' te maken had. Tijdens de afsluitende feestweek werden al deze 'fotomodellen' natuurlijk op school uitgenodigd. De logistieke ondersteuning van de leerlingen van het zevende jaar 'Commercieel Webverkeer' is daarbij zeker het vermelden waard. Zij stelden gedurende maanden hun website ter beschikking voor de promotie en de dynamiek van dit project. In totaal namen meer dan 800 jongeren deel aan dit project. 54 van hen, leerlingen die door hun bijdrage speciaal waren opgevallen, werden genomineerd. Al deze leerlingen kregen een prijs en zes gelukkigen werden geloot voor de hoofdprijs: een 45 minuten durende vlucht met een Cessna van Zoersel naar Deurne.

't Is een Sirk!

Dankzij de steun van de Stichting Koningin Paola kon ook het volgende schooljaar een mooi project worden opgezet. Deze keer stond de samenwerking met de naburige lagere- en kleuterschool centraal. We zochten contact met Circus Picolini om het thema 't Is een Sirk! een professionele invulling te geven. De klassen 'Creatie en Mode' gingen aan het werk om de prototypes voor de kostuums te ontwerpen. Ze toverden pakjes voor clowns, sultans, balerina's, olifanten en dalmatiërs... In drie werkateliers ontpopten ouders, (ex-) collega's en sympathisanten zich tot vaardige naai- en stiksters. Het resultaat van deze samenwerking was dan ook schitterend.

Ook de Creadagen van de eerstejaars stonden nu in het teken van 't Is een Sirk. Bovendien oefenden een achttal vrijwilligers een heel jaar lang rond acrobatie, met de ondersteuning van de leerkrachten lichamelijke opvoeding. 5 en 6 CM werkte samen met Instuif, een organisatie voor mensen met contactmoeilijkheden. Zij realiseerden de kostuums voor hun voorstelling van 'De Chinese Nachtegaal'. Ook was er een samenwerking met Poco a Poco. Dit koor, samengesteld uit valide en mindervalide leden, werd deels gekleed door onze leerlingen. De samenwerking met mensen met een handicap was voor velen een unieke en leerrijke ervaring. Dat was dan weer

Ook de buurtbewoners worden betrokken

bron van inspiratie voor het sociale project 'VOETen in het Leven'². Daarin doen 5 aso, tso en bso drie dagen vrijwilligerswerk in erg verscheiden sociale instellingen. Niet alleen leren zij mekaar beter kennen. Ook komen zij in contact met doelgroepen die hen tot dan toe totaal vreemd waren, wat vaak tot erg verrassende inzichten leidt.

Projectwerking bracht een positieve dynamiek teweeg

En we gaan verder...

Vorig schooljaar was de Expo '58 niet uit de actualiteit te branden. De leerlingen van Creatie en Mode pikten hierop in en 'Scheppers Expositie' was geboren. Over de verschillende leerjaren heen sloegen leerlingen de handen in elkaar en het resultaat was een spektakel waarover nog lang werd nagepraat. Ondertussen gingen de Creadagen en VOETen in het Leven als zelfstandige projecten verder. Bovendien werd een coördinator aangesteld, die er op school op moet toezien dat maatschappelijke thema's voldoende en op een evenwichtige manier aan bod komen. Met 'Scheppers draait - Naturellement' slaan we dit jaar de handen in elkaar met de buurtvereniging. Onder het motto 'Deurne Draait Door' gaan Deurnenaars,

kunstenaars en experts op een creatieve en informatieve manier aan de slag rond het thema energie. De vier natuurelementen en het klimaatthema vormen ook de kernwoorden op school. Wij zijn de Stichting Paola erg dankbaar voor de financiële bijdrage die we vijf jaar lang mochten ontvangen. Ook de morele steun was in moeilijke periodes meer dan welkom. We mogen stellen dat de projectwerking op onze school een positieve dynamiek heeft teweeggebracht. Daarbinnen zijn verschillende waardevolle initiatieven kunnen groeien, die er mee voor zorgen dat onze leerlingen als verantwoordelijke, geëngageerde volwassenen hun dromen in het leven kunnen waarmaken.

Ann PAESCHUYZEN

Scheppersinstituut Deurne en Antwerpen
Van Helmontstraat 27-29
2060 Antwerpen
a.paeschuyzen@scheppers.be

NOTEN

- 1 Brochure 'School van de Hoop' - Stichting Koningin Paola
- 2 VOET staat voor VakOverschrijdende EindTermen

Cyberpesten bij jongeren in drie Vlaams-Brabantse scholen

Wim D'HAESE

Het internet en de gsm zijn in de leefwereld van de scholier enorm belangrijk geworden. De ICT-contacten tussen jongeren hebben echter ook een schaduwzijde. Binnen de politiezone Leuven worden wij geconfronteerd met jongeren die spijt hebben dat zij naaktfoto's naar hun (ex)vriendje hebben doorgestuurd. Wij krijgen ook meldingen van jongeren die bedreigd worden via sms'jes, enz. Dergelijke gedragingen vallen onder de noemer 'cyberpesten'. Binnen de politiecontext verstaan we onder cyberpesten het pestgedrag dat gebeurt via informatie- en communicatietechnologieën. In deze tekst gaan we naast de definiëring eerst dieper in op het verschijnsel 'cyberpesten'. Vervolgens wordt er ingegaan op de diverse vormen van cyberpesten. Nadien worden de resultaten van ons onderzoek naar cyberpesten in drie Vlaams-Brabantse scholen besproken. Tot slot worden de belangrijkste conclusies van het onderzoek weergegeven.

Definiëring en vormen van cyberpesten

Alhoewel de term cyberpesten erg vertrouwd in oren klinkt, is het nog steeds erg moeilijk om deze term precies te omschrijven. Olweus (1993) omschrijft cyberpesten als een agressieve en intentionele daad uitgaande van een groep of individu die herhaaldelijk en gedurende een bepaalde periode elektronische contactvormen gebruiken ten aanzien van een slachtoffer dat zichzelf moeilijk kan verdedigen. Dit fenomeen is primordiaal maar niet exclusief verbonden met pesten door middel van mobiele telefoons en internet applicaties zoals: gesprekken, tekstberichten, e-mails, afbeeldingen, videoclips, Instant Messaging, chatrooms, websites en sociale netwerk sites. Cyberpesten is heel divers. Zo kan men opzettelijk een virus doorsturen om

de computer van het slachtoffer te laten vastlopen of een persoon een zeer grote hoeveelheid berichten sturen via e-mail of een messengerprogramma zodat de inbox van deze persoon crasht. Het internet biedt ook de mogelijkheid om in iemands computer 'binnen te breken' en persoonlijke informatie te 'stelen'. Net als bij het klassieke pesten kan men via de computer of mobiele telecommunicatie iemand beledigen of bedreigen ('flaming'). Tevens kan men pornografische of obscene afbeeldingen versturen. Het komt ook zeer regelmatig voor dat men via e-mail, IM of sms van het slachtoffer privé of gênante informatie verspreidt of dat men iemand uitdrukkelijk uit een onlinegroep sluit. Men kan ook zijn identiteit 'maskeren' ('masquerade') om het slachtoffer te misleiden of om zich als het slachtoffer bij diens vrienden voor te doen.

Verkennd onderzoek naar cyberpesten in drie Vlaams-Brabantse scholen

Methodologie

In 2009 voerde de Politie van Leuven in samenwerking met het Hoger Instituut voor Readaptatiewetenschappen een onderzoek uit naar cyberpesten bij jongeren in drie Vlaams-Brabantse scholen: Leuven, Aarschot en Diest. Zowel het ICT-gebruik (internet en gsm) van de scholieren als hun ervaringen met klassiek pesten en cyberpesten werd onderzocht. In totaal vulden 182 jongeren uit het lager secundair onderwijs (12 tot 15 jaar) de vragenlijst in. De vragenlijsten zijn volledig gebaseerd op het onderzoek dat de Universiteit Antwerpen in oktober 2005 voerde in opdracht van het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectonderzoek (viWTA). De vragenlijsten werden klassikaal afgenomen.

Resultaten

Het voorkomen van cyberpesten

Het belangrijkste opzet van het onderzoek was om een beeld te krijgen van de aard en de omvang van cyberpesten in de Leuvense regio. Vooreerst wordt de prevalentie van cyberpesten toegelicht. Hierbij wordt dieper ingegaan op de meest voorkomende internet en gsm-misbruiken zoals: beledigen via internet of gsm, opzettelijk doorsturen van een virus, inbreken in iemands computer en stelen van persoonlijke informatie. Bij de bevraging werd eerst aan de scholieren gevraagd of anderen deze gedragingen al eens bij hen gedaan hadden. Nadien werd hen gevraagd of zij deze zaken al eens bij een ander gedaan hadden.

Ten slotte vroegen wij hen of ze al eens gezien of gehoord hadden dat anderen die gedragingen bij iemand anders deden. Verder werd via de vragenlijst rechtstreeks aan de scholieren gevraagd of ze in de afgelopen drie maanden gepest werden via internet of gsm, gepest hadden via internet of gsm, of getuige waren geweest van pesten via internet of gsm. Wanneer

wij rechtstreeks aan de scholieren vragen of ze de afgelopen drie maanden in aanraking kwamen met minstens één vorm van mogelijk kwetsend internet- of gsm-gebruik, en dit vanuit de positie van slachtoffer, dader of getuige/omstaander, dan stellen wij vast dat jongeren meer ooggetuigen zijn van cyberpesten, dan dat ze zelf daadwerkelijk schuldig zijn aan cyberpesten. Vandaar dat slechts een kleine 30% meent ooggetuigen te zijn, terwijl slechts ongeveer 15% beweert zelf actief te cyberpesten. 28,89% van de ondervraagde jongeren beweert het slachtoffer geholpen te hebben, terwijl een overgrote meerderheid moet toegeven niets aan de situatie te hebben gedaan. In het onderzoek zijn wij ook op zoek gegaan naar de meest voorkomende vormen van mogelijk kwetsende internet- en gsm-praktijken. De meest voorkomende vormen zijn: iemand beledigen, iemand misleiden via internet of gsm en roddels verspreiden via internet of gsm. Vormen waarvoor meer kennis van het internet nodig is, zoals een stemming houden op een website of in iemands ander zijn computer inbreken, komen beduidend veel minder voor (zie tabel 1).

De perceptie van cyberpesten

Bij de bevraging over de verschillende afwijkende internet- en gsm-activiteiten werd telkens ingegaan op de vraag of de scholieren deze activiteiten grappig of kwetsend vonden. Opvallend was de vaststelling dat heel wat afwijkende internet- en gsm-activiteiten niet als kwetsend werden ervaren. Tabel 2 geeft een overzicht van de meest 'kwetsende' internet- en gsm-activiteiten. De argumentatie voor deze opvallende resultaten hebben mogelijks te maken met het feit dat de zender van de cybervormen niet geconfronteerd wordt met de visuele reactie van de ontvanger. Daardoor is de zender zich niet altijd bewust van het effect van zijn gedrag. In ons onderzoek hebben wij de scholieren ook een aantal stellingen voorgelegd over pesten via het internet of de gsm. De meerderheid van de scholieren (70,55 %) vond dat het gemakkelijker was om te cyberpesten in tegenstelling tot het gewone pesten. Bijna de helft van de scholieren (46,59 %) vond dat je moeilijker voor cyberpesten kan worden gestraft. Slechts 18,68 %

Tabel 1. Frequentieverdeling in percentage van de verschillende vormen van mogelijk kwetsend internet- en gsm-gedrag voor slachtoffer, dader en getuige/omstaander

	% slachtoffer	% dader	% getuige
In iemands e-mail of messenger inbreken en het paswoord veranderen	13,95 %	7,65 %	19,39 %
Opzettelijk een virus doorsturen	13,87 %	7,06 %	19,76%
Inbreken in de computer van iemand anders en persoonlijke informatie stelen	6,51%	5,29%	11,59%
Enorm veel of grote berichten naar iemand sturen om zijn of haar computer te laten vastlopen	10,53%	6,51%	15,24%
Iemand beledigen of bedreigen via internet of gsm	37,21%	25%	31,48%
Iemand uitsluiten uit een onlinegroep	13,45%	11,98%	23,49%
Privé of beschamende dingen over iemand verspreiden via internet of gsm	11,18%	10,06%	21,08%
Iemand misleiden door te doen alsof je iemand anders bent via internet of gsm	24,12%	14,29%	35,93%
Inbreken in de e-mail of messenger van een ander en berichten sturen naar zijn of haar contactpersonen	7,65%	6,67%	12,20%
Op een website stemmen of je een bepaald persoon niet leuk vindt	15,88%	20,73%	34,13%
Dingen die iemand in vertrouwen had verteld op een website plaatsen of doorsturen naar anderen via sms of e-mail	12,12%	5,0%	19,39%
Roddels verspreiden via internet of gsm	22,35%	12,65%	30,91%

Tabel 2. Frequentieverdeling in percentage van scholieren die het kwetsend vinden om geconfronteerd te worden met diverse vormen van afwijkende internet en gsm gedragingen

	Percentage
Opzettelijk een virus doorsturen	38,33 %
Inbreken in de computer van iemand anders en persoonlijke informatie stelen	54,71 %
Enorm veel of grote berichten naar iemand sturen om zijn of haar computer te laten vastlopen	36,47 %
Iemand beledigen of bedreigen via internet of gsm	53,53 %
Inbreken in de e-mail of messenger van een ander en berichten sturen naar zijn of haar contactpersoon	50,89 %

vond cyberpesten minder erg dan het gewone pesten. Ongeveer één kwart van de ondervraagde scholieren (25,30 %) ging akkoord met de stelling dat het normaal is dat er gepest wordt via internet of gsm. Wij peilden ook naar de strafreactie ten aanzien van pesten en cyberpesten. Er is een duidelijke meerderheid (64,77 %) die van oordeel is dat diegenen die cyberpesten dezelfde straf moeten krijgen dan diegenen die gewoon pesten. Voorts werd er een nog grotere meerderheid (83,64 %) gevonden die zich akkoord verklaarden met de stelling dat men zich erg gekwetst kan voelen door het pesten via internet of gsm. De ondervraagde scholieren vonden cyberpesten laf (86,75 %). De meerderheid van de ondervraagde jongeren (76%) vond dat cyberpesten een 'groot' probleem is.

Besluit

Het was zeer opvallend dat de bevroegde internet- en gsm-activiteiten die mogelijk kwetsend zijn, niet altijd door de jongeren als 'pesten' beschouwd worden. Nadere analyse bracht aan het licht dat de vorm van het cyberpesten bepalend is. Cyberpestgedrag waarbij men openlijk gekrenkt wordt, wordt beduidend erger ervaren dan die gedragingen die alleen gevolgen hebben voor henzelf (bv. niet meer op internet kunnen surfen omdat men de computer heeft bestookt met virussen). Daarnaast speelt ook de relatie die de jongere heeft met de 'cyberpester' een niet te onderschatten rol. Als vrienden afwijkende cyberhandelingen stellen, zullen deze vlugger als een grap worden beschouwd dan wanneer diezelfde handeling wordt gesteld door een leerling die ook 'traditioneel' pest. Daarnaast heeft de beoordeling of iets kwetsend is, veel te maken met de eigen reactie op de feiten en de motieven achter deze reactie. Vandaar dat wij concluderen dat er dient nagegaan te worden of de reactie een eigen keuze was of veeleer gemotiveerd werd vanuit verwarring, overhaling, dwang of zelfs bedreigingen. Wanneer er druk wordt uitgeoefend, worden de ervaren feiten immers veel vlugger als vervelend bestempeld. Ook de leeftijd speelt een belangrijke rol. Bij de meisjes in de leeftijdscategorie die wij onderzochten (12 – 15 jaar) zullen vlugger het slachtoffer worden van druk/beïnvloeding omdat de vaardigheden om de eigen grenzen te bewaken minder goed ontwikkeld zijn. Vanuit deze vaststelling zijn preventieprojecten die inspelen op groepsdruk van groot nut. Het feit dat de beoordeling van het individu een niet te onderschatten rol speelt, maakt ons bewust van de grijze zone tussen grappig en kwetsend, tussen plezierig en strafbaar gesteld gedrag waarvoor men naar de politie kan stappen. De bekomen onderzoeksresultaten wijzen op het belang van het vinden van een goede balans tussen vrijheid van meningsuiting en het recht op privacy en hieraan verbonden cyberveiligheid. Het onderzoek via de bevroegde stellingen toont ook scherp aan dat heel wat scholieren geen duidelijk zicht hebben op wat cyberpesten juist inhoudt. Een andere belangrijke conclusie heeft betrekking op het toezicht van de

cyberactiviteiten. De scholen betrokken bij het onderzoek waren streng in hun toezicht, ouders daarentegen eerder laks. Ondanks het feit dat ouders wel degelijk hun kinderen wijzen op de gevaren van de cyberomgeving is er nagenoeg geen controle op het gsm- en computergebruik van hun kinderen. Bovendien geven heel wat jongeren aan dat hun ouders weinig kennis hebben van het internet. Dit maakt dat er via internet gemakkelijker kan gepest worden omdat er vaak controle ontbreekt door gebrekkige kennis van de ouders. Bovendien dient gesteld te worden dat enkel 'in de gaten houden' sowieso niet voldoende is. Kinderen beschermen tegen de schadelijke gevolgen van internet/gsm-verkeer heeft immers ook te maken met de algemene verhouding tussen ouders en kinderen. De risicoperceptie, namelijk de mate waarin jongeren zelf van oordeel zijn dat er risico's zijn, is erg belangrijk bij (potentieel) slachtofferschap. Zo is het algemeen aanvaard dat jongeren die zich bewust zijn van de risico's minder snel antwoord geven op bijvoorbeeld seksueel getinte vragen. Dit onderzoek heeft zeker zijn beperkingen. Het onderzoek richtte zich op een eerder beperkt territorium (3 Vlaams-Brabantse scholen) zodat de resultaten niet mogen veralgemeend worden voor heel Vlaanderen. Verder hebben wij ons in het onderzoek niet toegespitst op de categorie van scholieren die enkel betrokken zijn bij cyberpesten en niet bij het gewone pesten. Ook werd de leeftijdscategorie 12 – 15 jaar bevroegd, wat een andere respondentengroep is dan 16-18 jarigen. Deze laatste categorie is al wat minder vatbaar voor bijvoorbeeld groepsdruk

Wim D'HAESE*

Lokale Politie Leuven
Philipssite 4 - 3001 Heverlee
016/210.880 - wim.dhaese@leuven.be

* Wim D'haese is politiecommissaris te Leuven en is daarnaast vrijwilliger medewerker aan het Leuven Instituut voor Criminologie van de K.U.Leuven. Hij is docent jeugd(beschermings)recht aan diverse politie- en bestuursscholen.

NOTEN

Dit onderzoek is tot stand gekomen dankzij de projectgroep 'Ongewild in beeld' van de HIRL Aarschot i.s.m. PZ Leuven. Dank aan Eens, M., Vandevenne, L., Emsens, G., Schrijvers, S., De Groe, L., Jacobs, C., Brems, M. & Pardon, I. Dank aan VANDEBOSCH, H., VAN CLEEMPUT, K., MORTELMANS, D. WALRAVE, M., Universiteit Antwerpen voor het gebruik van de door hen ontwikkelde vragenlijsten en methodologie.

BIBLIOGRAFIE

OLWEUS, D., *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford, Blackwell, 1993.
VANDEBOSCH, H., VAN CLEEMPUT, K., MORTELMANS, D. WALRAVE, M., *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen, studie in opdracht van het vWTA, Brussel, 2006.*

Studieoriëntering: waardering van competenties of versterking van ongelijkheden?

Veerle STROOBANTS

Het onderwijs is een hefboom in de strijd tegen armoede, tegelijk reproduceert het ook de bestaande sociale ongelijkheden. Uit internationaal onderzoek blijkt namelijk dat het onderwijssysteem in België sterk getuigt van sociale segregatie en ongelijkheid. Leerlingen uit kansarme milieus zitten meer in het technisch- en beroepsonderwijs, behalen minder goede resultaten, verlaten vaker de school zonder diploma en volgen minder vaak hogere studies. In dit artikel bespreken we de mechanismen, procedures en praktijken van studieoriëntering die hier mede aan de basis liggen.

Het artikel is gebaseerd op het hoofdstuk over onderwijs in het tweejaarlijks Verslag 2008-2009 van het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting¹. Dit hoofdstuk is het resultaat van besprekingen in overleggroepen waaraan zowel de verenigingen waar armen het woord nemen deelnamen als terreinwerkers, wetenschappers en vertegenwoordigers van centra voor leerlingenbegeleiding, van expertisecentra en van netwerken voor gelijke onderwijskansen.... Met zijn gedragen analyses en politieke aanbevelingen wil het tweejaarlijks Verslag een bron van informatie en inspiratie zijn voor de regeringen en parlementen van ons land, die zich geëngageerd hebben om er een debat over te voeren.

Eerst bekijken we welke mechanismen van studieoriëntering in voege treden op twee scharniermomenten in de schoolloopbaan, namelijk bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs en bij de overstap van de eerste naar de tweede graad secundair onderwijs. Daarna zoemen we in op twee structurele antwoorden op de sociale segregatie: de herwaardering van het technisch- en beroepsonderwijs en de invoering van een gemeenschappelijke stam. Tot slot plaatsen we studieoriëntering in een breder kader waarvan studiekeuzebegeleiding slechts één aspect is: welke factoren spelen een rol bij studieoriëntering, vòdr de eigenlijke studiekeuze, als daar al sprake van is?

Studieoriëntering in een hiërarchisch systeem

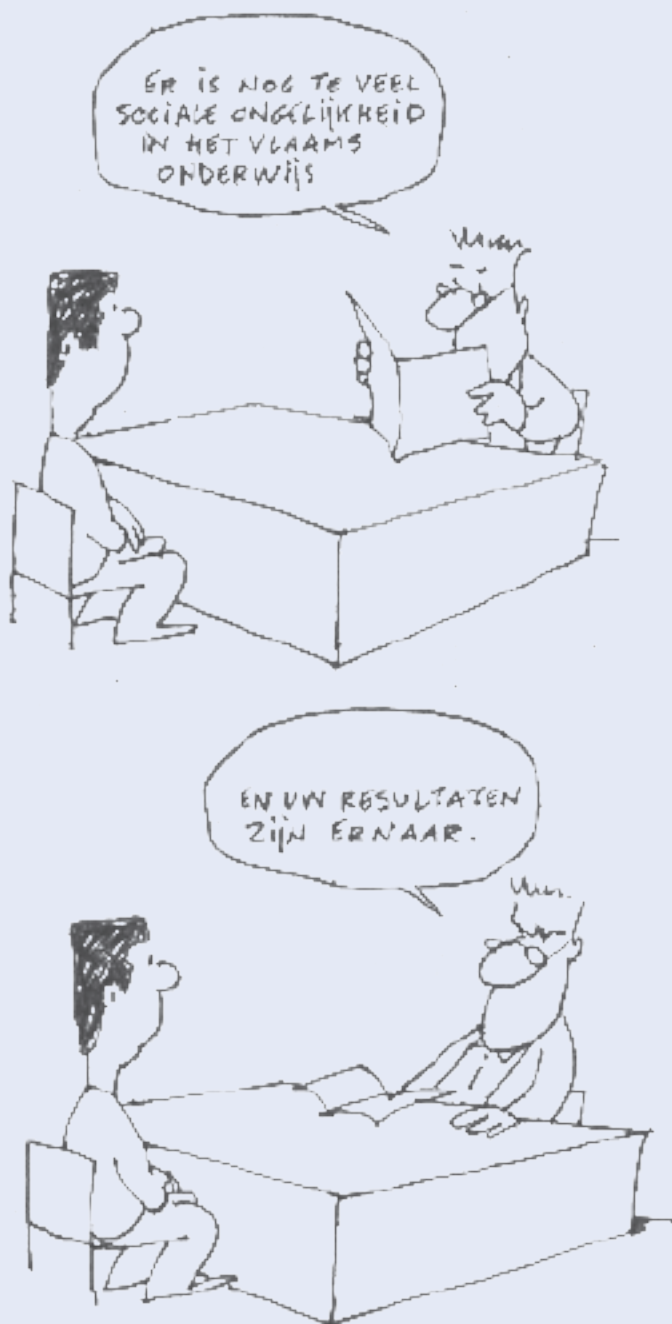
Zowel in de Franse als Vlaamse Gemeenschap is het onderwijssysteem zeer vroeg onderverdeeld in verschillende onderwijsvormen²: enerzijds de doorstroom waartoe het algemeen onderwijs en bepaalde richtingen binnen het technisch onderwijs behoren en anderzijds de kwalificatie die de andere technische richtingen en het beroepsonderwijs omvat. Het algemeen onderwijs heeft de reputatie de beste perspectieven te bieden omdat het voorbereidt op het hoger onderwijs. Daarna volgt het technisch onderwijs en tot slot het beroepsonderwijs dat geacht wordt onmiddellijke toegang tot de arbeidsmarkt te verschaffen.

Uit internationaal vergelijkende studies blijkt dat Vlaanderen een sterk gesegregeerd schoolsysteem heeft. Cijfers voor de Vlaamse Gemeenschap tonen een gedifferentieerde verdeling van leerlin-

gen in het algemeen, technisch- en beroepsonderwijs volgens hun socio-economische achtergrond (Hirtt, 2008). In het beroepssecundair onderwijs zitten meer leerlingen uit kansarme milieus dan uit de zogenaamde middenklasse. Ze halen minder goede resultaten, behalen veel moeilijker hun diploma en volgen zelden hogere studies. Er is bovendien sprake van een "watervaleffect". Leerlingen die mislukken in het algemeen onderwijs worden achtereenvolgens verwezen naar het technisch- en beroepsonderwijs, waardoor deze onderwijsvormen hun waarde verliezen. Voor scholen komt oriëntering vaak neer op het selecteren van die leerlingen die bij hun profiel, aanbod en prestige passen. De gevolgen van deze selectie van leerlingen is nefast en leidt alleen maar tot desinteresse, spijbelen, en vroegtijdig schoolverlaten. Op deze manier ontstaan niet alleen zogenaamde sterke en zwakke richtingen, maar worden ze ook versterkt.

Vlaanderen blijkt een sterk gesegregeerd schoolstelsel te hebben

Nochtans staat studieoriëntering in theorie voor iets anders (Vlor, 2009). Zowel de CLB's als het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen zien schoolloopbaanbegeleiding als de ontwikkeling van een persoonlijk traject, als een continu proces waarin de leerling en zijn oriënteringsbehoeften centraal staan. Opdat elk kind die schoolloopbaan kan doorlopen die hem de meeste ontplooiingskansen biedt, is het nodig informatie over studiemogelijkheden en arbeidsperspectieven te combineren met de ontwikkeling van competenties om keuzes te kunnen maken en met het opbouwen van een realistisch en positief zelfbeeld.



Studiekeuzebegeleiding op scharniermomenten

In de schoolloopbaan van jongeren zijn er twee sleutelmomenten: de overgang van het lager naar het secundair onderwijs en die van de eerste graad naar de tweede graad. Elk van deze twee overgangsmomenten gaat gepaard met specifieke oriënteringsprocedures.

Eerste leerjaar A of B?

In principe is de eerste graad secundair onderwijs voor alle leerlingen gemeenschappelijk³. De eigenlijke studiekeuze stelt zich pas aan het einde van de eerste graad. Toch vinden vele actoren op het terrein dat studieoriëntering voor bepaalde leerlingen al een rol speelt van bij het begin van het secundair onderwijs, namelijk wanneer ze in het eerste leerjaar A of B terechtkomen. De meeste leerlingen beginnen in het eerste leerjaar A. Het B-jaar is bedoeld voor die leerlingen die een schoolachterstand hebben opgelopen en geen getuigschrift van het lager onderwijs hebben behaald. Idealiter is het een brugjaar en stromen leerlingen door naar de A-klas. Zoniet volgt een tweede beroepsvoorbereidend leerjaar dat enkel toegang geeft tot het beroepssecundair onderwijs. De deelnemers aan het overleg⁴ stellen vast dat reeds van bij de start van de schoolloopbaan schoolse prestaties de basis vormen voor de oriëntering. Al worden leerlingen correct naar het eerste leerjaar B verwezen, 95% van hen komt in het tweede beroepsvoorbereidend jaar terecht. De overgang van de B-klas naar de A-klas gebeurt dus niet. Bovendien zijn diezelfde deelnemers geen voorstander van een B-stroom. Het werkt in de hand dat leerkrachten in het basisonderwijs geen of slechts weinig moeite doen om leerlingen met een schoolse achterstand bij te benen.

Algemeen, technisch of beroeps?

Bij de overgang van de eerste naar de tweede graad secundair onderwijs gebeurt de echte 'keuze' voor een onderwijsvorm. Hoe gebeurt die keuze? Welke actoren spelen een rol? Welke factoren zijn bepalend? Vanaf het tweede jaar van het secundair onderwijs reikt de klassenraad oriënteringsattesten uit die de overgang naar een volgend studiejaar bepalen. Een A-attest betekent dat de leerling geslaagd is en vrij is om de richting te kiezen die hij wil. Een leerling met een B-attest is ook geslaagd, maar zijn keuzevrijheid is beperkt tot welbepaalde richtingen. Hij kan ook zijn jaar overdoen om alsnog een A-attest te behalen. Met een C-attest moet de leerling wieso een jaar blijven zitten. Hoewel het B-attest initieel bedoeld was om zittenblijven te vermijden door leerlingen de kans te geven van richting te veranderen, werkt het eerder de selectie en het watervaleffect in de hand. Bovendien is de impact ervan sociaal bepaald. Leerlingen uit de betere socio-economische klassen doen bij een B-attest eerder hun jaar nog eens over, terwijl leerlingen uit kansarme milieus eerder van onderwijsvorm of -richting veranderen. De deelnemers van het overleg vinden dat de oriënteringsattesten verworden zijn tot evaluatie-instrumenten en dat er van oriëntering niet veel sprake is. Ook de Vlaamse Onderwijsraad maakt zich zorgen over niet-doelmatige overgangen in haar advies over het toelatings- en oriënteringsbeleid in het gewoon secundair onderwijs⁵. De raad pleit voor een intensievere stu-

Een B-attest werkt de selectie en het watervaleffect in de hand

diekeuze- en schoolloopbaanbegeleiding en een betere coördinatie tussen de toelatings-, begeleidende en delibererende klassenraad. Echte oriëntering gebeurt op basis van een onafgebroken begeleidingsproces gedurende de hele schoolloopbaan. Tegelijk vinden de deelnemers aan het overleg dat ouders en centra voor leerlingenbegeleiding te weinig betrokken zijn bij de studiekeuze. Ze benadrukken dat het de school is die via de klassenraad de studieoriëntatie stuurt. Zo kunnen ze zogenaamde zwakkere leerlingen met een B-attest naar een andere (technische of beroeps-) school verwijzen om het prestige van hun eigen algemeen onderwijs overeind te houden. Bij het herbekijken van de operationele doelstellingen van de centra voor leerlingenbegeleiding is hun rol in schoolloopbaanbegeleiding van leerlingen uitgeklaard en versterkt⁶.

Herwaardering van het beroepsonderwijs

De beschreven mechanismen en hun perverse effecten zijn nog meer te betreuren in een sterk hiërarchisch onderwijssysteem. Om deze effecten tegen te gaan dringt een herwaardering van de technische- en beroepsonderwijsvormen zich op. Het volstaat om de schotten tussen de verschillende onderwijsvormen weg te nemen door bijvoorbeeld vanaf het basisonderwijs aandacht te besteden aan technische vakken. Door de interesse van kinderen voor techniek aan te wakkeren, kan een positieve keuze voor de technische beroepsrichtingen ontstaan. Welke onderwijsvorm leerlingen ook kiezen, het moet hen toelaten zowel de basisvaardigheden te leren als een kritische geest te ontwikkelen in functie van hun burgerschap. Vanuit het overleg klinkt ook de vraag naar een echt gemeenschappelijke stam tot 14 en zelfs 16 jaar. Internationale vergelijkingen tonen aan dat onderwijssystemen met een relatief lange gemeenschappelijke stam en een uitgestelde studiekeuze (soms zelfs tot 16) een minder sterke sociale segregatie vertonen dan systemen die reeds op jongere leeftijd een eerste keuze laten maken. Deze aanbevelingen lopen gelijk met de voorstellen van de commissie Monard⁷ over de vernieuwing van het secundair onderwijs die de Vlaamse minister van Onderwijs wil gebruiken als uitgangspunt voor een ontwerp van decreet⁸.

Studieoriëntering, een multidimensioneel proces

Waar de strikte studiekeuzebegeleiding te vroeg moet gebeuren in het secundair, zou oriëntering in zijn brede betekenis van schoolloopbaanbegeleiding vroeger mogen plaatsvinden in de schoolloopbaan. Een schoolse achterstand opgelopen tegen het einde van het lager onderwijs is immers één van de belangrijkste oorzaken van een beperkende studiekeuzebegeleiding in het secundair.

De actoren op het terrein benadrukken dat studieoriëntering idealiter vanaf het begin van de schooltijd alles omvat wat er gebeurt in de klas en op school, net zoals de interacties tussen de school en het thuismilieu van leerlingen. Zo bekeken, zijn het de volgende factoren die de studieoriëntering bepalen: de relaties tussen school en gezin (vooral gezinnen in armoede), de remediëring, huiswerk en het derde pedagogisch milieu⁹.

Relaties tussen school en gezin

Vele ouders die in armoede leven ervaren moeilijkheden om hun kinderen op een goede manier te begeleiden bij het maken van hun studiekeuze. Het zijn net deze ouders die onvoldoende informatie

hebben over het schoolsysteem in het algemeen en over studieoriëntering in het bijzonder. Ze weten niet welke impact de keuze voor een school heeft op de keuze voor bepaalde onderwijsvormen en studierichtingen. Ze kennen de procedures en alternatieven niet. Sommige leerlingen zitten in het technisch- of beroepsonderwijs omdat hun ouders denken dat ze niet anders kunnen of kennen. Uit het overleg kwam het belang van informatie voor leerlingen en hun ouders om een positieve en doordachte studiekeuze te maken sterk naar voren. De ouders informeren over de keuzemogelijkheden is een verantwoordelijkheid van elke school, samen met het centrum voor leerlingenbegeleiding. Het is dus aan de school zelf, aan haar leerkrachten, directeurs en begeleiders om naar de ouders toe te stappen. Het is aan hen om de 'regels van het spel' uit te leggen aan ouders en leerlingen die niet vertrouwd zijn met de schoolse cultuur.

De overleggroep pleit voor een degelijke opleiding voor en begeleiding van leerkrachten opdat zij de relatie tussen school en gezin en de problematiek van armoede beter zouden begrijpen. Het is ook wenselijk de leerkrachten beter te ondersteunen bij de uitvoering van hun taak binnen de school. Hier kunnen de centra voor leerlingenbegeleiding en de actoren uit het derde milieu een rol spelen.

De dialoog tussen school en ouders kan ook gebeuren via ouderverenigingen. Maar ook hier ligt de participatie van ouders die in armoede leven moeilijk. Niet dat ze zich niet betrokken voelen, maar ze ervaren vele drempels omdat ze te ver van de schoolcultuur en haar eisen (zoals mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid) verwijderd zijn.

De school als leerplek bij uitstek

In principe maakt een gedifferentieerde pedagogie, aangepast aan elke leerling, mislukken op school onmogelijk. Toch hebben sommige leerlingen vanaf het lager onderwijs problemen. Voor hen is remediëring cruciaal om hun achterstand in te halen en een oriëntering naar ondergewaardeerde onderwijsvormen te vermijden. Sinds enkele jaren gebeurt remediëring echter meer en meer buiten de school. Commerciële initiatieven bieden tegen betaling inhaallesen aan aan ouders die hun kinderen willen ondersteunen¹⁰. Leerkrachten die hun onderwijstaak niet ernstig nemen versterken deze tendens. Dat is problematisch omdat het de ouders verantwoordelijk maakt voor het leerproces van hun kinderen. De deelnemers aan het overleg benadrukken dat de school de collectieve leerplek bij uitstek is: ook remediëring moet op school, geïntegreerd in de pedagogische aanpak, gebeuren zonder dat het voor de leerlingen een bijkomende straf lijkt.

Tegelijk moeten leerkrachten opgeleid zijn om de moeilijkheden die hun leerlingen ervaren correct te detecteren en analyseren. Ze mogen niet te snel een diagnose plakken op de leermoeilijkheden van een leerling. Het gebeurt immers te vaak dat problemen van sociale aard gemedicaliseerd worden. Teveel kinderen uit kansarme milieus worden naar het buitengewoon onderwijs gestuurd omdat ze verkeerdelijk een etiket kregen opgekleefd.

Informatie voor leerlingen en hun ouders om doordachte studiekeuze te kunnen maken blijkt cruciaal

Huiswerk: op school of daarbuiten?

Ook huiswerk is een factor van ongelijkheden. Zonder een uitspraak te doen over de wenselijkheid van huiswerk heeft de overleggroep wel nagedacht over de zin en doelstelling ervan. Opdat huiswerk de ongelijkheid niet zou vergroten, moet men er rekening mee houden dat niet alle leerlingen over dezelfde kansen beschikken om huiswerk te maken (ruimte, begeleiding van ouders, materiaal,...).

Buiten op school, wordt huiswerkbegeleiding in Vlaanderen aangeboden in projecten of huiswerkklassen, georganiseerd door bijvoorbeeld jeugdorganisaties, buurtwerkingen, schoolopbouwwerk. Deze initiatieven worden bijna als een noodzakelijk verlengde van de school gezien, terwijl hun missie toch breder is. Ze willen ook bijdragen tot empowerment, creatieve ontwikkeling, burgerschapsvorming en participatie. Meer en meer worden ze in de tang genomen tussen enerzijds de verwachtingen van ouders over de schoolse opvolging van hun kinderen en anderzijds het externaliseringsproces van de onderwijsopdracht van scholen.

Deze tangconstructie roept een ruimere vraag op naar de relatie van de school met haar omgeving. In een diverse en ongelijke sociale context kan de school het probleem van mislukken en afhaken op school niet oplossen. Als de school haar rol van leerplek wil behouden, lijkt een samenwerking met het derde milieu wenselijk. Wanneer ieders rol is uitgeklaard, gemeenschappelijke doelstellingen zijn gevonden en erkend, ervaringen worden uitgewisseld... kunnen beide milieus elkaar perfect aanvullen. Het laat toe dat ouders en de school elkaar beter leren kennen en begrijpen.

Besluit

Internationale vergelijkingen tonen aan dat het onderwijs in Vlaanderen tot de meest ongelijke behoort van de OESO-landen. Dit wil

zeggen dat schoolse achterstand en de oriëntatie naar 'zwakke' beroepsrichtingen sterk verbonden is met de sociale achtergrond van leerlingen. Dit is ontoelaatbaar en vraagt om een structurele oplossing. Natuurlijk kan de school deze kwestie niet alleen oplossen, maar ze moet aan elke leerling kwalitatief onderwijs kunnen verschaffen. Dit betekent kennis en competenties aanreiken die voorbereiden op een actieve participatie aan het economisch, sociaal en cultureel

Schoolse achterstand en de oriëntatie naar 'zwakke' beroepsrichtingen zijn sterk verbonden met de sociale achtergrond van leerlingen

leven. Investeren in het basisonderwijs is hierbij prioritair. Studiekeuzebegeleiding wordt immers sterk bepaald door de schoolloopbaan die aan de scharniermomenten voorafgaat. Het gebeurt te vaak op basis van resultaten van leerlingen en te weinig op basis

van hun talenten, interesses en competenties. Bovendien begint studieoriëntering in zijn brede betekenis niet vroeg genoeg in de schoolloopbaan terwijl de studiekeuzebegeleiding op scharniermomenten zich te vroeg aandient. Om een positieve studieoriëntering te garanderen, moet elke leerling de kans krijgen een succesvolle schoolloopbaan te doorlopen.

Veerle STROOBANTS

Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting

Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding

Koningsstraat 138, 1000 Brussel

www.armoedebestrijding.be

veerle.stroobants@cntr.be

LITERATUURLIJST

- Devillé, E., L'orientation scolaire: valorisation des compétences ou renforcement des inégalités. *L'Observatoire*, 2009-2010, 64, p5-9.
- Hirtt, N. (2008). Sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. In Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, Uitval en uitsluiting in het onderwijs, Kinderrechtenforum 5, p37-51.
- Nicaise, I. & E. Desmedt (red.) (2008). Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid. Mechelen: Plantyn.
- Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2009). Verslag armoedebestrijding 2008-2009. Deel 1. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie, Brussel, Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, p 63-92.
- Vlaamse onderwijsraad (2009). Conferentie leerlingenbegeleiding, workshop 'Kiespijn', 23/03/2009.

NOTEN

1. Het hoofdstuk is te raadplegen op de website van het Steunpunt: <http://www.armoedebestrijding.be/tweejaarlijksverslag5.htm>
2. Globaal genomen zijn de vaststellingen van de overleggroep gelijkaardig voor beide kanten van de taalgrens. In wat volgt ligt de focus op de Vlaamse Gemeenschap. Een gelijkaardig artikel voor de Franse Gemeenschap is verschenen in L'Observatoire.
3. Een gemeenschappelijk eerste graad geldt voor de drie gemeenschappen in België. Een vergelijkende nota over de verschillende onderwijssystemen is eveneens te raadplegen op de website van het Steunpunt.
4. Dit hoofdstuk is het resultaat van besprekingen in overleggroepen waaraan zowel de verenigingen waar armen het woord nemen deelnamen als terreinwerkers, wetenschappers en vertegenwoordigers van centra voor leerlingenbegeleiding, van expertisecentra en van netwerken voor gelijke onderwijskansen.... Het tweejaarlijks Verslag bevat een gedetailleerde lijst van alle deelnemers.
5. <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/rso-adv006-0506.pdf>
6. Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, Belgisch Staatsblad, 03/09/2009.
7. Commissie Monard (2009). Kwaliteit van kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs. Brussel: commissie Monard.
8. Smet, P. (2009). Beleidsnota 2009-2014. Onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elke talent.
9. Het derde pedagogisch milieu doelt op alle educatieve plaatsen en interventies buiten het gezin en de school: clb's, jeugdhuisen, jeugdbewegingen, huiswerkbegeleiding door buurthuizen of jongerenwerkingen..
10. Droeven, V. (2009). Privélesook al in de basisschool, De Standaard, 9 juni, p38.

Werken aan ouderbetrokkenheid op school: 7 dimensies als leidraad voor een succesvolle aanpak

Ann BOERAEVE & Marieke VAN RIJN

In het schooljaar 2010-2011 wordt in alle basis- en secundaire scholen een engagementsverklaring ingevoerd met wederzijdse afspraken tussen school en ouders. Het is de bedoeling de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren te verhogen.¹ De engagementsverklaring biedt meteen ook een kans om het werk rond ouderbetrokkenheid opnieuw met een kritische blik te bekijken. In dit artikel lichten wij u de zeven dimensies van ouderbetrokkenheid toe: een werkkader om met een heel ruime blik naar het concept ouderbetrokkenheid te kijken.

De dimensies van ouderbetrokkenheid zijn in 2004 ontwikkeld in de Vakgroep sociale agogiek van de Universiteit Gent door Silvie Samaey onder leiding van Nicole Vettenburg. Dat gebeurde in opdracht van Schoolopbouwwerk Brussel vzw dat op zoek was naar een wetenschappelijk onderbouwde visie op ouderbetrokkenheid die bruikbaar zou zijn in de dagelijkse praktijk van de schoolopbouwwerkers².

Ouderbetrokkenheid in kaart brengen in zeven dimensies

Veel praktijken brengen de betrokkenheid van ouders enkel in kaart aan de hand van twee dimensies: het gedrag van ouders en de frequentie van dat gedrag.

In het kader met zeven dimensies dat we hier voorstellen, heten die dimensies de *gedrags-* en de *tijdsdimensie*.

Ons model brengt nog vijf extra dimensies in kaart:

- * wat *weet* de ouder over onderwijs? (*de kennisdimensie*);
- * welke *gevoelens* heeft de ouder in de relatie tot de school? (*emotionele dimensie*);
- * welke *overwegingen* bepalen of ouders zich al dan niet inzetten voor het onderwijs van hun kinderen? (*rationele dimensie*);
- * is de ouder ervan *overtuigd* dat hij een rol kan spelen in de schoolloopbaan van zijn kind? (*overtuigingsdimensie*);
- * voelt de ouder zich en is de ouder *competent* om zijn kind te ondersteunen? (*competentiedimensie*).

Er zijn geen kant-en-klare vragenlijsten beschikbaar waarmee een school de ouders daarover kan ondervragen. Het is de bedoeling dat de school door haar dagelijkse contacten met de ouders een antwoord op die vragen formuleert. Soms komt de school tot de ontdekking dat ze eigenlijk de antwoorden niet kent. Een reden te meer om te investeren in de dagelijkse (informele) contacten met ouders, om zo meer inzicht te krijgen in het ouderpubliek van de school.

Het kader van de zeven dimensies helpt de school haar oudermomenten te verbeteren om zo echte ouderbetrokkenheid te realiseren

Van probleemanalyse naar oplossingsstrategie

Wie de betrokkenheid van ouders als problematisch ervaart, kan met de zeven dimensies een zicht krijgen op waar de problemen precies liggen. Hebben de ouders negatieve gevoelens tegenover de school (emotionele dimensie)? Zijn de ouders onvoldoende overtuigd van de rol die ze kunnen spelen in de schoolloopbaan van hun kind (overtuigingsdimensie)? Voelt de ouder zich niet competent om zijn kind te ondersteunen (competentiedimensie)? ... Door zulke multidimensionele probleemanalyses kan je ook komen tot multidimensionele oplossingsstrategieën. Welke factoren beïnvloeden de betrokkenheid van ouders op het onderwijs? Ook daarin bieden de zeven dimensies een inzicht.

Natuurlijk is het niet altijd mogelijk om tijdens één oudermoment op alle dimensies van ouderbetrokkenheid in te werken. Met oudermomenten bedoelen we hier alle momenten die de school doelbewust opzet om ouders te betrekken bij het klas- en schoolgebeuren van hun kind. Van schoolpoortcontacten, openklasmomenten tot oudercontacten en een ouderraad. Tijdens een algemeen infomoment komen bijvoorbeeld de overtuigingsdimensie en de competentiedimensie minder aan bod dan tijdens een openklasmoment.

Daarom is het aangewezen een diversiteit aan oudermomenten te organiseren zodat in een schooljaar zeker alle dimensies genoeg aan bod komen.

De onderstaande checklist helpt scholen om na te gaan:

1. Is er in de oudermomenten die de school opzet aandacht voor alle dimensies?
2. Wordt er ingespeeld op alle/zoveel mogelijk dimensies tijdens één oudermoment?

Deze checklist kan je gebruiken wanneer je een oudermoment voorbereidt, een reeks oudermomenten plant en als je oudermoment(en) evalueert.

CHECKLIST VOOR OUDERMOMENTEN

Draagt het oudermoment ertoe bij...

Draagt *het geheel* van de oudermomenten ertoe bij...

- * dat de ouders *meer weten* over het onderwijs/de school?
- * dat de ouders *een beter gevoel* hebben ten opzichte van de school / het onderwijs?
- * dat de ouders beter *het belang* van onderwijs inzien?
- * dat de ouders *er meer van overtuigd zijn* dat ze een rol kunnen spelen in het onderwijs?
- * dat de ouders *zich competent* voelen om een rol op te nemen in het onderwijs?
- * dat de ouders meer gebruikmaken van de *mogelijkheden om betrokken* te zijn?
- * dat de ouders *meer tijd* investeren in het onderwijs?

Hoe kan je tijdens oudermomenten inspelen op de zeven dimensies? Laten we een voorbeeld bekijken.

Neem het oudercontact: een oudermoment dat eveneens een belangrijk aandachtspunt in de engagementsverklaring is. Het doel van het oudercontact is dat leerkrachten en ouders informatie uitwisselen over het welbevinden en de betrokkenheid, de leerkanen en de leerresultaten van kinderen.

Daarom is het niet alleen belangrijk ervoor te zorgen dat ouders op de hoogte zijn van de leerresultaten (**kennisdimensie**), maar tegelijk moet er een open, gastvrije sfeer gecreëerd worden waarin ouders zich vrij voelen om in alle openheid met de leerkracht te praten (**emotionele dimensie**).

Verder moet de school zich afvragen of de ouders wel overtuigd zijn van het belang van hun aanwezigheid op een oudercontact. *Weten* ze wat de bedoeling is van het oudercontact (méér dan rapport ophalen - **kennisdimensie**), en waarom het zinvol is dat ze hiervoor tijd uittrekken (**overtuigingsdimensie**)? Op basis van wat ze denken of weten, zullen ze afwegen of het de moeite waard is om voor dat oudercontact eerder van hun werk weg te gaan, een oppas voor hun kinderen te zoeken, een extra kaartje voor het openbaar vervoer te betalen, ... Ouders maken een kosten-batenanalyse (**rationele dimensie**).

Tegelijk moet er ook aandacht zijn voor de **competentiedimensie**. Voelen de ouders zich competent om het gesprek met de leerkracht aan te gaan over het welbevinden, de leerresultaten en leerkanen van hun kind? Belangrijk daarbij is hoe de school zich opstelt. Gebruikt de leerkracht toegankelijke taal? Zijn er tegemoetkomingen voor ouders die het Nederlands onvoldoende machtig zijn? Benadrukt de leerkracht impli-

ciet of expliciet de expertise van de ouder inzake het kind? Geeft de school haalbare tips aan de ouders over wat zij thuis kunnen doen om hun kind te ondersteunen? Want inspelen op de competentiedimensie betekent ook dat de ouder niet alleen negatieve boodschappen meekrijgt ('het kind heeft bepaalde tekorten'). Het is belangrijk dat ouders zich niet machteloos voelen en zich beter gewapend voelen om thuis hun steentje bij te dragen.

Hoe meer de school inspeelt op al deze dimensies, hoe vaker de ouder inderdaad naar het oudercontact zal komen (**gedragsdimensie** en **tijdsdimensie**).

Aandachtspunten

* Onze ervaring leert dat scholen bijna automatisch inspelen op de kennisdimensie ("Als de ouders maar meer weten over het onderwijs, dan zullen ze zich ook meer betrokken voelen...") of op de gedragsdimensie (ze verwachten een 'wenselijk geacht gedrag' van ouders). Ouders moeten dan gaan voorlezen, moeten de agenda dagelijks ondertekenen, ze moeten aanwezig zijn op alle oudercontacten, ... Dat ouders het vooropgesteld gedrag vertonen, garandeert echter niet dat ze ook echt betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind. Een ondertekende agenda kan wijzen op een ouder die de agenda goed heeft bestudeerd en daarvoor eventueel met zijn kind heeft gesproken, maar kan evengoed wijzen op een ouder die snel zonder iets te lezen of zonder het te begrijpen zijn handtekening op de juiste plaats zet. Vandaar het belang weer om alle dimensies aan bod te laten komen.

* Heb aandacht voor de divers samengestelde ouderpopulatie.

Wie zijn 'de' ouders? Wat zijn hun verschillende verwachtingen, gevoelens, mogelijkheden? Net zoals de diversiteit onder de leerlingen groot kan zijn waardoor je meer moet differentiëren, kan er een grote diversiteit bestaan onder de ouders. Zo zijn er ouders die wel *meeleven* met hun kinderen maar geen tijd of kans hebben om *actief* op school aanwezig te zijn (met *meeleven* bedoelen we in deze context ouders die de agenda tekenen, brieven van de school lezen, praten over school met hun kind enzovoort). Verder zijn er ouders die graag *meedenken en meebeslissen* of ouders die liever de *handen uit de mouwen steken*. Met een dergelijke analyse van de ouderpopulatie kan je gericht inspelen op een divers samengestelde ouderpopulatie.

* **Heb aandacht voor contextfactoren.** Die zitten niet in de zeven dimensies verrat. Extreem slechte levensomstandigheden van een gezin bijvoorbeeld kunnen de ouders niet de mentale ruimte geven om zich in te zetten voor de schoolloopbaan van het kind.

* **Betrek ouders actief bij een evaluatie** van een oudermoment en het ouderbeleid. Zij kunnen zelf het beste aangeven of ze iets bijgeleerd hebben (kennisdimensie), of ze zich in staat voelen de aangegeven tips thuis toe te passen (competentiedimensie), of ze het belang van het oudermoment inzien (rationele dimensie), enzovoort.

Betrek de ouders ook actief bij de voorbereiding van een oudermoment aan de hand van de zeven dimensies. Afhankelijk van welke ouders je hiervoor aanspreekt (hebben ze voeling met of behoren ze tot de doelgroep van het oudermoment?) kunnen ze vaak tips geven over hoe je het best op een bepaalde dimensie kunt inspelen.

Het is belangrijk dat ouders zich niet machteloos voelen

Dimensies van ouderbetrokkenheid

- 1. Kennisdimensie:** *wat weet de ouder over onderwijs?* Deze dimensie behandelt vragen als: wat weten ouders over onderwijs in het algemeen (bijv. wetgeving, leerplicht, aantal scholen in de buurt)? Wat weten ouders over de school van hun kinderen (bestuur, schoolorganen, activiteiten voor ouders)? Wat weten ouders over de klas van hun kind (Wat leert mijn kind? Welke activiteiten worden er uit gevoerd)? Hoe kan ik als ouder meer info vergaren? Waar kan ik terecht als ik als ouder onderwijsgerelateerde problemen ervaar?
- 2. Emotionele dimensie:** *welke gevoelens overheersen in de relatie van de ouder tot de school?* Heeft de ouder het gevoel dat de school open staat voor hem/haar? Heeft de ouder het gevoel dat het schoolpersoneel vriendelijk is? Heeft de ouder het gevoel dat hij zijn mening mag zeggen, een inbreng kan hebben, mag deelnemen aan het schoolleven?
- 3. Rationele dimensie:** *Welke overwegingen bepalen of ouders zich inzetten (of zich niet inzetten) voor het onderwijs van hun kinderen?* Deze component wijst op de afwegingen die ouders maken in hun contacten met onderwijs (afweging van kosten en baten), bijvoorbeeld waarom gaat een ouder wel/niet naar het oudercontact?
- 4. Overtuigingsdimensie:** *Is de ouder ervan overtuigd dat hij een rol kan spelen in de schoolloopbaan van zijn kind?* Is de ouder er bijvoorbeeld van overtuigd dat de school openstaat voor zijn mening of inbreng? Is de ouder ervan overtuigd dat hij een positieve invloed kan uitoefenen op het welslagen en welbevinden van zijn kind?
- 5. Competentiedimensie:** *Over welke capaciteiten gerelateerd aan ouderbetrokkenheid beschikt de ouder?* Heeft de ouder de vaardigheden om zijn kind te ondersteunen? Bezit de ouder de competentie om te communiceren (al dan niet in het Nederlands) met het schoolpersoneel? Voelt de ouder zich assertief genoeg om zijn mening te durven verkondigen?
- 6. Gedragdimensie:** *Hoe zet de ouder zijn ouderbetrokkenheid om in concreet waarneembaar gedrag?* Bijvoorbeeld: ondersteunt de ouder het kind bij het maken van schooltaken, bij het creëren van een rustige omgeving, of door met het kind te praten over school? Neemt de ouder deel aan oudercontacten, openklasmomenten, infomomenten? Verleent de ouder zijn hulp bij het organiseren van school- of klasactiviteiten? Maakt de ouder deel uit van de bestuurlijke schoolorganen?
- 7. Tijdsdimensie:** *Hoeveel tijd besteedt een ouder aan bepaalde zaken?* Deze dimensie wordt vaak bekeken samen met de gedragdimensie waarbij wordt nagegaan hoe vaak de ouder bepaald gedrag stelt.

Tot slot

De zeven dimensies zijn een kader om de ouderbetrokkenheid op school te bekijken, te evalueren en bij te sturen. De invoering van de engagementsverklaring tussen ouders en school is voor de school een uitgelezen moment om haar ouderbeleid te evalueren en bij te sturen, zodat ze een waaier aan kwaliteitsvolle oudermomenten kan aanbieden waarin elke ouder een plaats kan vinden. Het kader van de zeven dimensies helpt de school haar oudermomenten te verbeteren om zo echte ouderbetrokkenheid te realiseren. De school schept op die manier uitnodigende momenten, zoals bedoeld in de engagementsverklaring.

Voor een meer uitgewerkte visie met enkele handige instrumenten om meteen aan de slag te gaan, kunt u contact opnemen met de Dienst Leermiddelen en Documentatie van het Onderwijscentrum Brussel³.

Ann BOERAEVE

Stafmedewerker Onderwijs
Vlaams Minderhedencentrum
Ann.Boeraeve@vmc.be
www.vmc.be

Marieke VAN RIJN

Onderwijsondersteuner ouder- en buurtbetrokkenheid
Onderwijscentrum Brussel
Marieke.vanrijn@vgc.be
<http://onderwijscentrumbrussel.vgc.be>

NOTEN

1 Omzendbrief BaO/2009/02 'Engagementsverklaring in het basisonderwijs'.

2 Schoolopbouwwerk Brussel vzw is per 1 september 2008 opgegaan in het Onderwijscentrum Brussel van de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Op de opgebouwde knowhow wordt daar verder gewerkt en de visie en praktijk rond ouderbetrokkenheid van het Onderwijscentrum is gebaseerd op o.a. de zeven dimensies.

3 lmc.brussel@vgc.be

Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit?

Mieke GOOS, Barbara BELFI, Carl LAMOTE & Jan VAN DAMME

Voor heel wat Vlaamse kinderen verloopt de overgang van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs niet zonder slag of stoot. Ze ondervinden bijvoorbeeld moeilijkheden in het onder de knie krijgen van de voorbereidende reken- en leesvaardigheden of groeien trager op psychosociaal vlak. De vraag die momenteel dan ook menig ouder en leerkracht bezighoudt, is wat te doen met deze leerlingen. Vaak wordt beslist om deze kinderen nog een jaar te laten overdoen. Zo doet 4% van onze kleuters de derde kleuterklas over, 7% blijft zitten in het eerste leerjaar en nog eens 4% doet het tweede leerjaar opnieuw. Daarna neemt het aantal zittenblijvers stelselmatig af. Aan het eind van het zesde leerjaar, heeft één leerling op vijf reeds vertraging opgelopen, een percentage dat vrij hoog is in vergelijking met de andere OESO-landen. Zittenblijven op jonge leeftijd wordt in Vlaanderen dus duidelijk beschouwd als een zinvolle zaak, zowel onder leerkrachten als directies. Maar is dat wel zo? In dit artikel geven we een stand van zaken van wat op dit ogenblik geweten is over de effectiviteit van zittenblijven op jonge leeftijd, in zowel de Vlaamse als de internationale literatuur.

Welke leerlingen blijven in Vlaanderen zitten op jonge leeftijd?

In Vlaanderen adviseren leerkrachten (al dan niet in samenspraak met het CLB en/of collega- leerkrachten) zelf - bij gebrek aan decretaal vastgelegde criteria - wie er blijft zitten. Dit maakt ons onderwijssysteem vrij uniek in de wereld. In de meeste OESO-landen is het immers gebruikelijk dat een advies tot zittenblijven gebaseerd is op objectieve externe criteria (bv. een verplichte centrale standaardtoets). Vooral leerlingen die zwakker presteren voor taal en wiskunde, leerlingen die gedrags- en emotionele moeilijkheden

vertonen, leerlingen geboren in november - december, allochtone leerlingen en leerlingen van wie de moeder geen diploma hoger onderwijs heeft behaald, krijgen vaker het advies om een jaartje over te doen (Gadeyne, Onghena, & Ghesquière, 2008). Echter, uit onderzoek blijkt ook dat leerkrachten niet goed in staat zijn te expliciteren in hoeverre deze verschillende factoren hun beslissingen beïnvloeden. Veel leerkrachten geven aan dat ze bij het adviseren hun 'buikgevoel' volgen. Bovendien zeggen leerkrachten dat bepaalde kenmerken van deliberatievergaderingen een weerslag hebben op de beslissing om een leerling al dan niet te laten zittenblijven, zoals het tijdstip van de vergadering, de sfeer tijdens de vergadering en sympathie/antipathie voor de voorzitter of andere deelnemers aan de vergadering.

Zittenblijven op jonge leeftijd wordt in Vlaanderen beschouwd als een zinvolle zaak

Over het algemeen wordt zittenblijven door Vlaamse leerkrachten dus als een zinvolle onderwijspraktijk beschouwd. Maar zittenblijven is niet onomstreden. Tegenstanders geloven dat door zittenblijven kinderen geen nieuwe intellectuele uitdagingen krijgen, zich gaan vervelen en attitudeproblemen krijgen. Bovendien zouden zittenblijvers door hun nieuwe klasgenootjes als 'dom' bestempeld kunnen worden en kunnen worden gepest, met allerlei negatieve gevolgen voor hun zelfbeeld en schools welbevinden. Voorstanders gaan er echter vanuit dat zittenblijven een noodzakelijke maatregel



is om ervoor te zorgen dat kinderen met een leerachterstand niet nog verder achterop geraken. Tijdens het bisjaar kunnen zij voldoende worden bijgespijkerd zodat hun verdere schoolcarrière vlotter zal verlopen. Bovendien veronderstellen voorstanders dat zittenblijven het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen helpt te vergroten. In hun nieuwe klas hebben de zittenblijvers namelijk meestal een forse kennisvoorsprong ten opzichte van hun nieuwe jongere klasgenootjes, waardoor ze zich zekerder over hun eigen kunnen zouden gaan

voelen. Voor een meer compleet overzicht van argumenten voor en tegen zittenblijven, verwijzen we de lezer naar Tabel 2.

Wie heeft er nu gelijk? In dit artikel gaan we op zoek naar een antwoord. Meer specifiek gaan we na wat de effecten van zittenblijven op jonge leeftijd zijn op de leerprestaties, het psychosociaal functioneren, de ongekwalificeerde uitstroom en de latere beroeps carrière.

Tabel 2. Overzicht van argumenten pro en contra zittenblijven

	Argumenten pro zittenblijven	Argumenten contra zittenblijven
Sociaal-economisch perspectief	<ul style="list-style-type: none"> * Een leerling kan door zittenblijven in hogere studierichting terechtkomen -> hierdoor maakt hij kans op een betere job en een hoger loon -> zittenblijven zorgt voor financiële voordelen voor zowel het individu als de gemeenschap; * zittenblijven zorgt voor meer onderwijsgelijkheid. 	<ul style="list-style-type: none"> * Zittenblijven zorgt voor extra onderwijskosten voor zowel het individu als de gemeenschap; * door zittenblijven belandt een leerling later op de arbeidsmarkt -> hierdoor loopt de zittenblijver een jaar inkomsten mis en de overheid een jaar belastingen.
Ontwikkelingspsychologisch perspectief	<ul style="list-style-type: none"> * Zittenblijven zorgt ervoor dat leerlingen meer tijd krijgen om de kennis en vaardigheden die zij nodig hebben voor het volgende leerjaar, te verwerven (nativistisch ontwikkelingsperspectief). 	<ul style="list-style-type: none"> * Door zittenblijven krijgen kinderen geen nieuwe intellectuele uitdagingen op continue basis -> dit verhindert de verdere academische groei van leerlingen -> dit leidt mogelijk tot attitudeproblemen (contextueel ontwikkelingsperspectief).
Psychosociaal perspectief	<ul style="list-style-type: none"> * Zittenblijvers kunnen 'even op adem' komen; * het ouder zijn maakt hen extra populair bij klasgenootjes; * ze kunnen eindelijk ook eens succeservaringen opdoen. <p>Dit alles zou leiden tot 'hervonden leerplezier', een positiever (academisch) zelfbeeld, meer zelfvertrouwen en een grotere leermotivatie</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Zittenblijvers moeten alle vakken overdoen, niet alleen diegene die ze niet beheersen; * zittenblijvers moeten hun vriendjes achterlaten; * zittenblijvers kunnen zichzelf als 'mislukking' gaan beschouwen; * zittenblijvers kunnen ook door klasgenootjes als 'dom' worden beschouwd. <p>Dit alles zou leiden tot demotivatie, schaamte, onzekerheid en verdriet</p>
Didactisch perspectief	<ul style="list-style-type: none"> * Zittenblijven leidt tot homogeneren klassen -> hierdoor kan het onderwijsniveau hoger komen te liggen; * zittenblijven biedt zwakke leerlingen een betere leeromgeving; * zittenblijven veraangenaamt de lerarenjob; * dreiging van zittenblijven verhoogt de leermotivatie. 	<ul style="list-style-type: none"> * Zittenblijven biedt zwakke leerlingen een weinig stimulerende leeromgeving; * zittenblijven leidt tot lage leerkrachtverwachtingen en 'zichzelf waarmakende voorspellingen'; * de dreiging van zittenblijven motiveert leerlingen niet op langere termijn.

Onderzoek naar de effecten van zittenblijven

Onderzoek naar de effecten van zittenblijven betekent dat je twee soorten leerlingen gaat vergelijken: zittenblijvers en leerlingen die doorstromen. Bij het meest ideale onderzoek naar de effecten van zittenblijven, maak je een kloon van elke leerling. De ene laat je overzitten, de andere laat je doorstromen, en dan maak je de vergelijking. Dat is uiteraard niet mogelijk. Zittenblijvers zullen daarom steeds met andere, normaalvorderende leerlingen moeten worden vergeleken. Nu kun je niet zomaar een willekeurige zittenblijver met een willekeurige doorstromer gaan vergelijken. Deze leerlingen verschillen immers zeer sterk van elkaar, bijvoorbeeld wat betreft leeftijd, intelligentie, eerdere leerprestaties, sociaal-economische thuissituatie etc. Wanneer je bijvoorbeeld de leerprestaties van een willekeurige zittenblijver met die van een willekeurige doorstromer gaat vergelijken, weet je nog steeds niet waardoor hun leerprestaties eventueel van elkaar verschillen. Is het door het zittenblijven, of spelen andere factoren een rol? Het is daarom van groot belang dat zittenblijvers worden vergeleken met normaalvorderende leerlingen die gelijkaardig zijn.

Ten slotte moet je leerlingen ook lang genoeg volgen om iets te kunnen zeggen over 'effecten'. Een leerkracht die in het eerste leerjaar een leerling laat zittenblijven en hem het volgende jaar ook in de klas heeft, zal waarschijnlijk zeggen dat die leerling inderdaad is vooruitgegaan ten opzichte van het vorige jaar. Maar dat positieve kortetermijneffect kan in de latere leerjaren volledig verloren gaan. Omdat de kortetermijneffecten van zittenblijven op de leerlingresultaten dus wel eens kunnen verschillen van de langetermijneffecten van zittenblijven, zullen we hier onderzoek naar beide types effecten bespreken.

Het effect van zittenblijven op jonge leeftijd op leerprestaties

Het SiBO-project¹ (Maes, Ghesquière, Onghena, & Van Damme, 2002) volgt zo'n 4000 Vlaamse leerlingen van bij de start van de derde kleuterklas (schooljaar 2002-2003) tot het einde van het basisonderwijs. In dit project wordt, onder andere, nagegaan wat de effecten zijn van zittenblijven in het eerste leerjaar op de verdere ontwikkeling van leerlingen. Het onderzoek naar de effecten op de leerprestaties van Vlaamse zittenblijvers is momenteel nog

lopende. Daarom grijpen we in deze paragraaf terug naar internationale studies (bv. Alexander, Entwisle, & Dauber, 2003; Jimerson, 2001).

Deze studies stellen over het algemeen vast dat zittenblijvers relatief beter presteren tijdens het bisjaar in vergelijking met hun nieuwe, jongere klasgenoten. Echter, deze voorgrond verkleint, verdwijnt of keert zelfs om naarmate de zittenblijvers

ouder worden. Blijkbaar leidt zittenblijven dus alleen maar tot betere leerprestaties tijdens het bisjaar, maar niet in de leerjaren erna. Daarnaast hebben verschillende internationale studies ook aangetoond dat zittenblijvers beter zouden hebben gepresteerd op het gebied van rekenen, zouden ze toch doorgestroomd zijn naar

het volgende leerjaar. Met betrekking tot de leesprestaties zijn de onderzoeksresultaten meer wisselend. De meeste studies stellen echter vast dat zittenblijvers beter hadden leren lezen, zouden ze toch doorgestroomd zijn.

Het effect van zittenblijven op jonge leeftijd op het psychosociale functioneren

Uit het SiBO-project blijkt dat zittenblijvers in hun bisjaar zelfstandiger werken in de klas en minder hyperactief zijn dan jongere leerjaargenoten. Ze hebben ook zeker niet minder zelfvertrouwen en gaan ook niet minder graag naar school dan leerjaargenootjes. Maar, doorheen de lagere school groeien ze op psychosociaal vlak trager dan hun leerjaargenoten, waardoor ze op het einde van de lagere school zelfs met een relatieve achterstand eindigen. Ze hebben minder zelfvertrouwen, gaan minder graag naar school, zijn hyperactiever en werken minder zelfstandig in de klas (Goos, Van Damme, Onghena, & Petry, 2010). Tegelijkertijd blijkt dat zittenblijvers gelijkaardig of zelfs beter zouden hebben gefunctioneerd op psychosociaal vlak, zouden ze toch overgegaan zijn naar het tweede leerjaar (korte- en lange-termijn). Ze zouden populairder en minder hyperactief geweest zijn, meer zelfstandig gewerkt hebben in de klas, liever naar school zijn gegaan en meer zelfvertrouwen hebben gehad (Goos et al., 2010).

Het effect van zittenblijven op jonge leeftijd op ongekwalificeerde uitstroom

Tot dusver hebben we vooral gekeken naar hoe zittenblijvers presteren, zich voelen en gedragen in de eerste jaren na het zittenblijven. Maar heeft zittenblijven op jonge leeftijd nog steeds invloed op het gevoel en gedrag, vele jaren nadat het heeft plaatsgevonden? Meer specifiek, doorlopen kinderen die een jaar hebben gedubbeld, het secundair onderwijs op een andere manier dan kinderen die op normale wijze het basisonderwijs hebben doorlopen? Internationale onderzoeksgegevens wijzen erop dat dit het geval is. Zittenblijvers verlaten opvallend vaker het secundair onderwijs zonder kwalificatie dan niet-zittenblijvers (Alexander, Entwisle, & Dauber, 2003). Dit doet de vraag rijzen *waarom* zittenblijvers dan vaker zonder kwalificatie de school verlaten. Het leeftijdsverschil tussen de zittenblijver en zijn klasgenoten wordt het vaakst genoemd als oorzaak. Het ouder zijn dan de anderen zou leiden tot een sterk gevoel van 'anderszijn', waardoor zittenblijvers zich nooit helemaal thuis voelen in hun klas. Kinderen die ouder zijn dan hun klasgenoten, onderscheiden zich namelijk in grote mate in zowel fysiek, emotioneel als sociaal opzicht. Daarnaast zijn oudere leerlingen zich doorgaans meer bewust van de verschillen tussen henzelf en hun klasgenoten dan jongere leerlingen. Dit maakt dat het voor hen veel moeilijker is om te wennen in hun nieuwe klasomgeving dan voor jongere leerlingen (Alexander et al., 2003).

Het effect van zittenblijven op jonge leeftijd op de latere beroeps carrière

Heeft zittenblijven op jonge leeftijd gevolgen voor de latere beroeps carrière van leerlingen? Hadden zittenblijvers andere studies gevolgd en beroepen uitgeoefend, waren ze niet blijven zitten? Het antwoord op deze vragen is simpelweg 'ja'. Uit het LOSO-onderzoek¹ blijkt dat een leerling die één of meerdere jaren overdeed in de ba-

De meeste studies stellen vast dat zittenblijvers beter hadden leren lezen, zouden ze toch doorgestroomd zijn

sisschool of het secundair onderwijs (en alsnog een kwalificatie behaalt), in vergelijking met een normaalvorderende leerling, 4 keer zoveel kans heeft om rechtstreeks door te vloeien naar de arbeidsmarkt en bijna 2 keer zoveel kans om door te stromen naar een professionele bachelor, in vergelijking met het volgen van een academische bachelor. In dit hoger onderwijs hebben de zittenblijvers bovendien een verhoogde kans om ook hier één of meerdere jaren achterop te geraken, in vergelijking met leerlingen die normaal vorderend aan het hoger onderwijs begonnen (Pustjens, Van de Gaer, Van Damme, & Onghena, 2004). Volgens een Amerikaanse studie verdienen zittenblijvers in het latere beroepsleven ook doorgaans beduidend minder dan gelijkaardige zwakpresterende niet-zittenblijvers, terwijl gelijkaardige zwakpresterende niet-zittenblijvers op twintigjarige leeftijd evenveel verdienen als gemiddeld presterende niet-zittenblijvers.

Het effect van zittenblijven op de leerprestaties van de klasgenoten van de zittenblijver

Voorstanders van zittenblijven voeren vaak het argument dat het laten overzitten van zwakke leerlingen positieve gevolgen heeft voor de leerprestaties van hun vroegere klasgenoten. Men vreest namelijk dat zwakke leerlingen het leerproces van de sterkere leerlingen aanzienlijk vertragen. Wanneer de zwakke leerlingen blijven zitten, zouden klassen homogener van aard worden, waardoor het algemene instructieniveau hoger zou kunnen komen te liggen. Of dit zo in Vlaanderen is, is niet geweten. Echter, Amerikaans onderzoek ondersteunt deze gedachtegang niet.

Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat zittenblijven op jonge leeftijd minder positieve effecten heeft dan doorgaans gedacht wordt. Zo leidt zittenblijven meestal niet tot betere leerprestaties, meer zelfstandigheid en meer leerplezier. Bovendien zorgt het op de langetermijn ook niet voor een verhoogde motivatie bij zwakke leerlingen. Sterker nog, leerlingen die zijn blijven zitten, presteren over het algemeen zwakker, kunnen minder goed zelfstandig werken, gaan met minder plezier naar school en verlaten eerder zonder kwalificatie het secundair onderwijs dan gelijkaardige zwakke leerlingen die altijd normaal zijn doorgestroomd.

Zittenblijven op jonge leeftijd minder positieve effecten heeft dan doorgaans gedacht wordt

De vraag is nu: wat moet er dan gebeuren met leerlingen die vastlopen in het onderwijs? Onderzoek laat zien dat het zomaar laten overgaan van zwakke leerlingen in ieder geval niet de oplossing is. Net zoals zittenblijven niet leidt tot betere leerprestaties, doet zomaar overgaan dat ook niet. De reden hiervoor is dat in beide gevallen de kern van het probleem niet wordt aangepakt, namelijk de leerproblemen aan zich. Kinderen zullen niet beter gaan leren wanneer er met hun leerproblemen verder niets wordt gedaan. Er zal daarom een alternatieve interventiestrategie moeten worden ingezet die rechtsreeks de leerproblemen helpt te verminderen. Voorbeelden van effectieve interventiestrategieën bij leerproblemen die stevast in de onderzoeksliteratuur worden aangehaald, zijn: meer ouderbetrokkenheid,

multileerjaarclassen², kleinere klassen, coöperatief leren³, curriculumgebaseerde evaluatie⁴, een positieve leerkracht-leerlingrelatie, extra onderwijsondersteuning in de klas en nascholingscursussen voor leerkrachten in de omgang met leerproblemen (Jimerson et al., 2006). Echter, omdat iedere leerling uniek is in zijn achtergrond, karakter en problematiek, zal de ene leerling meer baat hebben bij een specifieke interventiestrategie dan de andere. Er ligt dan ook een belangrijke opdracht voor het onderwijsveld in het zoeken naar een geschikt 'interventieplan-op-maat' voor ieder kind!

Mieke GOOS, Barbara BELFI, Carl LAMOTE & Jan VAN DAMME

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Dekenstraat 2

3000 Leuven

www.steunpuntloopbanen.be

REFERENTIELIJST

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (2003). *On the success of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary school grades* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children*, 74, 453-469.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2010). *Less is more? An application of propensity score stratification to first-grade retention*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness (SREE), Washington, DC.
- Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, S.R., Pletcher, S.M.W., Graydon, K., Schnurr, B.L., Nickerson, A.B., & Kunderd, D.K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43, 85-97.
- Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P., & Van Damme, J. (2002). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Van doelstellingen tot onderzoeksopzet [A longitudinal study in elementary education: Research objects and planning]*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 281-311.

NOTEN

1. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek'. De geïnteresseerde lezer kan op www.steunpuntloopbanen.be terecht voor achtergrondinformatie over het SiBO- en LOSO-project.
2. Multileerjaarclassen zijn klassen waarin leerlingen uit verschillende leerjaren samen in dezelfde klas zitten (bv. graadklassen). Deze groeperingsvorm maakt het mogelijk dat leerlingen zich in hun eigen tempo kunnen ontwikkelen zonder dat ze daarvoor een jaar kwijt hoeven te spelen.
3. Coöperatief leren is een onderwijsmethode waarin zwakke en sterke leerlingen samenwerken aan een leertaak in kleine groepjes. Sterke leerlingen leren zo van het uitleg geven aan zwakke leerlingen, en zwakke leerlingen leren van de leerstrategieën van de sterke leerlingen.
4. Curriculumgebaseerde evaluatie houdt in dat geregeld wordt nagegaan in hoeverre leerlingen vooruitgang boeken op het gebied van rekenen en taal met behulp van een leerlingvolgsysteem. Curriculumgebaseerde evaluatie zorgt ervoor dat leerproblemen op tijd worden onderkend, zodat zo vroeg mogelijk kan worden gestart met extra leerondersteuning.

Toegankelijke jeugdhulp: online?!

Katrien VAN DEN MEERSCHAUTE & Sandra BEELEN

Veel jongeren vinden hun weg moeilijk of niet naar diensten als een Jongerenadviescentrum (JAC), een Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) of een Centrum Geestelijke Gezondheidszorg (CGG). Dit heeft verschillende oorzaken zoals de bekendheid van de organisatie (kennen jongeren de dienst en weten ze voor welke zaken ze er terecht kunnen?), de toegankelijkheid (wanneer kan ik er terecht, waar is de dienst gelegen, kan ik er discreet binnenstappen, ...?) en de reputatie die de dienst bij jongeren heeft (Vandenberk, 2006).

Een doordacht gebruik van onlinemediën in een organisatie bevordert de bekendheid en toegankelijkheid van de dienst- en hulpverlening.

Het JAC, net als een aantal andere Vlaamse Welzijnsorganisaties, gebruikt verschillende internettoepassingen in functie van zijn toegankelijkheid.

Hoe is dit gegroeid en wat is de huidige praktijk? Wat zijn voor- en nadelen? En wat kan het betekenen voor andere organisaties in de jeugdhulp, zoals de CLB's?

In de leefwereld van jongeren

Naast traditionele bekendmakingsacties (schoolvoorstellingen, posters, brochures, ...) hebben veel organisaties vandaag een website of blog of zijn ze aanwezig op sociale netwerksites zoals Netlog en Facebook. Op die manier proberen zij hun aanbod bekend te maken daar waar kinderen en jongeren zich in hun vrije tijd vaak bevinden, online.

Onlinehulpverlening kan door haar kenmerkend lage drempel de toegankelijkheid van de hulpverlening vergroten. Jongeren moeten zich niet verplaatsen en kunnen discreet aankloppen. Het moment

waarop contact genomen wordt, ligt meer in de handen van de jongere. Chat is gebonden aan openingsuren (die in het beste geval afgestemd zijn op de vrijetijdsmomenten van de doelgroep) maar via e-mail is bijvoorbeeld het JAC 24/24 en 7/7 bereikbaar¹. Als we nadenken over manieren om kinderen en jongeren beter te bereiken, kunnen we niet voorbij aan de mogelijkheden die het internet ons biedt.

Internet biedt mogelijkheden om kinderen en jongeren te bereiken

Internet is alomtegenwoordig in hun dagelijks leven. Door onlinemediën in te zetten, stemmen we het aanbod beter af op de leefwereld van de doelgroep.

Onlinehulp in Vlaanderen

Een tiental organisaties in Vlaanderen maken gebruik van de meerwaarde die chat biedt voor de hulpverlening en de doelgroep en integreerden het in hun aanbod. Zij werken samen in het OnlineHulpUitwisselingsPlatform (OHUP), dat als doel heeft de kwaliteit van onlinegesprekken als hulpverleningsmedium te verbeteren, door uitwisseling van bestaande knowhow. Het bundelt ook de krachten

in bijvoorbeeld onderzoek naar kwaliteitsvolle chatsoftware voor hulpverlening. Een belangrijke partner voor het OHUP is Compas Sociaal Werk² van de Arteveldehogeschool Gent. Dit onderzoeksteam werkte op vraag van OHUP en met de steun van Cera de Ch@tlas uit, een methodiek voor onlinehulpverlening³. Momenteel bouwen zij hierop voort met een nieuw projectmatig wetenschappelijk onderzoek, dat loopt tot en met augustus 2011⁴.

De leden van het OHUP

Tele-Onthaal
Kinder- en Jongerentelefoon
Centrum ter Preventie van Zelfdoding
Holebifoon
Netwerk JAC Online
Slachtofferchat
Alcoholhulp
Teleblok
Boysproject
Druglijn

Meer informatie: www.ohup.be

JongerenAdviesCentra online

De stap naar onlinehulpverlening zetten de jongerenadviescentra reeds meer dan 12 jaar geleden, toen ze startten met het beantwoorden van hulpvragen via e-mail. De eerste experimenten met chat in de hulpverlening kwamen er in 2003 en werden al snel uitgebreid na positieve evaluatie. Door de handen in elkaar te slaan ontstond er in 2005 een netwerk van chattende JAC's: Netwerk JAC Online⁵.

Een eerder recente stap in de onlinehulpverlening, bestond erin dat JAC's zich nog meer in de digitale leefwereld van kinderen en jongeren gingen begeven, door ook aanwezig te zijn op de sociale netwerksite Netlog. De aanwezigheid van de JAC's op Netlog staat vooral in functie van bekendmaking. Jongeren kunnen er kennismaken met het JAC en vinden er hun weg naar de website, de fysieke dienst en de chat. Een voorbeeld hiervan is 'Mister JAC' van CAW Hageland, die te vinden is op Netlog. Deze figuur is het resultaat van een project dat een oplossing moest bieden voor de lage bekendheid van het JAC, en het gebrek aan een 'gezicht' van de dienst. Bovendien worden de JAC's van CAW Hageland op die manier ook makkelijker bereikbaar voor jongeren uit deze landelijke omgeving (Vandenberg, 2006). Jongeren worden actief betrokken bij het bedenken en ontwikkelen van de inhoud (bijvoorbeeld filmpjes) van deze pagina en reageren erg enthousiast.

Bottom-up

Jarenlang groeide onlinehulpverlening bij de JAC's in de praktijk op de 'werkvloer'. De roep werd echter groot om deze praktijk ook in te bedden in de visie en het beleid van de Centra Algemeen Welzijnswerk, waar de JAC's deel van zijn. Ook meer methodische en organisatorische omkadering was nodig.

De meeste hulpverleners die rechtstreeks in contact komen met de jonge doelgroep waren zich ondertussen bewust van het nut en de resultaten van deze onlinehulpverlening, maar veel medewerkers uit het middenkader en de directie moesten nog overtuigd worden. Op vraag van het Netwerk JAC Online werd daarom een project uitgeschreven ter ondersteuning van onlinehulpverlening in de CAW's⁶, dat zijn plaats vond in het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk⁷. Naast ondersteuning op vlak van methodiek, vorming en intervisie is het een opdracht binnen dit project om visie op onlinehulpverlening te ontwikkelen en de beleidsmedewerkers van de CAW's warm te maken voor de mogelijkheden ervan. Inmiddels bestaat er een beleidsgroep onlinehulpverlening waarin gemandateerde CAW-medewerkers zetelen die samen visie op en beleid over onlinehulpverlening in de CAW's ontwikkelen. Thema's met betrekking tot de kwaliteit van onlinehulpverlening, zoals omgaan met cliëntinformatie, privacy en deontologie staan hier op de agenda.

The same...

De visie op onlinehulpverlening in het algemeen welzijnswerk kende een hele ontwikkeling. Oorspronkelijk werden e-mail en chat vooral ingezet als toeleidingskanaal tot face-to-facehulpverlening. Gaandeweg ondervonden de hulpverleners dat jongeren zelden gingen op een uitnodiging om langs te komen op het JAC. Dit betekent namelijk dat de jongere zich meer zou moeten prijsgeven en uit zijn 'veilige omgeving' (van achter zijn computer) moet komen. Dit blijkt ook na meerdere onlinehulpverleningscontacten een grote stap te zijn.

Ondertussen zien we onlinehulpverlening vooral in een doordacht en geïntegreerd beleid voor toegankelijke hulpverlening. Via deze nieuwe kanalen stel je hetzelfde organisatieaanbod ter beschikking, met dezelfde doelstellingen, binnen een eenduidige visie op dienst- en hulpverlening en volgens dezelfde kwaliteit. Vooraf moet

Onlinehulpverlening gesitueerd in een doordacht en geïntegreerd beleid voor toegankelijke hulpverlening

daarom goed worden nagedacht of e-mail, chat, sociale netwerksites, ... ook daadwerkelijk een meerwaarde bieden voor een organisatie en voor de doelgroep.

E-mail en chat zijn communicatiekanalen evenwaardig aan telefoon- of face-to-facecontact. We schatten onlinehulpverlening niet hoger of lager in waarde, maar erkennen wel de specifieke kenmerken van deze media. Kenmerken die maken dat veel kinderen en jongeren verkiezen om contact te nemen via onlinemediën (Vlaeminck, Vanhove, De Zitter, Bocklandt, 2009a). Maar die er ook voor zor-

gen dat hulpverleners die mailen of chatten extra vorming, training en ondersteuning nodig hebben.

... but different

Onlinehulpverlening is 'faceless' en 'placeless'. Je ziet de ander niet en weet niet waar hij of zij is (Fukink & Hermans, 2007).

Doordat je de cliënt niet ziet of hoort verlies je non-verbale signalen zoals lichaamstaal, intonatie, emotie in de stem, Hierdoor is er sprake van **kanalenreductie**. Emoticons en andere tekens kunnen dit gedeeltelijk compenseren.

Om misverstanden te voorkomen is het bij deze communicatiekanalen daarom belangrijk dat de hulpverlener voldoende doorvraagt en toetst om goed te begrijpen wat er precies bedoeld wordt en hoe de oproeper zich voelt.

Dit zorgt er voor dat een gesprek via chat een stuk **trager** verloopt dan een face-to-face gesprek. Er wordt namelijk meer tijd besteed aan het aftoetsen, verduidelijken en concreet maken van indrukken en veronderstellingen.

Een ander gevolg van de afstand tussen cliënt en hulpverlener en het niet kunnen zien van elkaar is dat het niet altijd even duidelijk is in welke context de cliënt zich bevindt wanneer die de e-mail schrijft of het chatgesprek start. Er is een zekere mate van **decontextualisatie**. De pc kan zowel in de huiskamer, slaapkamer, bibliotheek, op school of zelfs in het internetcafé staan. Dit bepaalt de mate waarin de cliënt zich op zijn gemak voelt en vrijelijk kan communiceren.

De mogelijkheid tot grote **anonymiteit** of de onidentificeerbaarheid is ongetwijfeld de meest kenmerkende eigenschap voor onlinecommunicatie (Barak, 2005). Je hoeft geen woorden uit te spreken en je kan langer nadenken. Dit zorgt ervoor dat oproepers chat nog anoniemer gaan ervaren dan telefoon (Joinson, 1998; Suler, 2004). Oproepers kiezen zelf hoeveel ze van zich prijsgeven (leeftijd, geslacht, woonplaats, ...) en kunnen ook makkelijk en snel kiezen om het gesprek te beëindigen. Met één druk op de knop sluit het chatvenster. Dit geeft hen een groter gevoel van **controle en autonomie**.

Het nadeel hieraan is voelbaar bij de hulpverlener. Die blijft weleens met een ongemakkelijk gevoel achter wanneer het gesprek abrupt tot een einde komt zonder te weten waarom en in welke toestand de persoon aan de andere kant van de 'lijn' zich bevindt. Een grotere controle en autonomie voor de oproeper zorgen dus vaak voor een groter gevoel van 'onmacht' bij de hulpverlener.

Hoewel een e-mailconversatie of chatgesprek een stuk trager verlopen dan telefonisch of face-to-facecontact zorgen de grote toegankelijkheid, anonimiteit en afstand er wel voor dat kinderen en jongeren hun vraag of probleem **sneller** ter sprake brengen (Vlaeminck et al., 2009a).

Taboes voor het eerst bespreekbaar

Voor kinderen en jongeren die kampen met ernstige problemen of die schaamte met zich meedragen is de stap naar een persoon uit hun omgeving of een hulpverlener des te groter.

Onlinehulpverlening is erg geschikt om taboeonderwerpen bespreekbaar te maken

We merken in de praktijk van de Vlaamse welzijnsorganisaties die onlinehulpverlening aanbieden dat oproepers via een e-mail of chatgesprek vaak pas voor de eerste keer durven spreken over thema's als automutilatie, zelfdodingsgedachten, seksueel misbruik en depressieve gevoelens. Oproepers geven aan dat ze het via deze kanalen wel durven omdat de hulpverlener of vrijwilliger toch niet weet wie hij of zij is en emoties verborgen kunnen blijven achter de computer. Beattie e.a. (2006) citeerden een cliënt: "I use online so the counsellors can't hear me crying".

Veel kinderen en jongeren zijn dus op zoek naar een plek waar ze in alle anonimiteit (eindelijk) hun verhaal kunnen en durven vertellen. Een plek waar ze niet veroordeeld worden en waar ze de organisatie kunnen 'binnenwandelen' zonder onmiddellijk een etiket opgeplakt te krijgen.

De registratiecijfers van de chathulpverlening van de JAC's (2008) tonen aan dat chatgesprekken vaak gaan over beladen onderwerpen. Jongeren die zich via de chat aanmelden doen dit voornamelijk met vragen rond gezinsrelaties (9,7%), zelfbeleving en identiteitsproblemen (7,4%), stress en draagkracht (7,3%), neiging tot zelfdoding (6,4%) en seksueel functioneren (6,1%). Het valt op dat het vooral om relationele, psychische en seksuele problemen gaat. Vragen over administratieve, juridische, materiële en financiële problemen worden nauwelijks of niet gesteld op de chat (Mendonck ea., 2009). Een gelijkaardige vaststelling gebeurt op basis van de jaarcijfers van KJT, waar psychische gezondheid (31%; met als belangrijkste subthema's zelfmoordgedachten en zelfverwonding) en ruzie, seksuele aanranding/misbruik en pesten (samen 26%) respectievelijk de meest besproken thema's op de chat zijn (Kinder- en Jongerentelefoon, 2010).

Van instroom naar doorstroom

De instroom van kinderen en jongeren met hulpvragen via de onlinekanalen is zowel bij de JAC's als KJT erg groot (JAC: 2360 chat, 5581 e-mail; KJT: 863 chat, 5401 e-mail) (Tellus, 2010; Kinder- en Jongerentelefoon, 2010).

Veel van deze kinderen en jongeren brengen via e-mail en chat onderwerpen ter sprake die een grote invloed hebben op hun dagelijks functioneren. Vaak ondervinden ze hierdoor heel wat stress. Stress die zijn weerslag heeft op hun schoolrelaties en -prestaties. Het gebeurt dan ook regelmatig dat een JAC- of KJT⁸-medewerker een doorverwijzing naar een CLB aangewezen vindt. Uit de registratiecijfers blijkt dat 6% van de doorverwijzingen door de JAC's bij e-mail- en chatcontact naar een CLB⁹ zijn (Tellus, 2010). Bij KJT is dit 10%, voor alle contactmedia samen (Kinder- en Jongerentelefoon, 2010).

Hoewel de instroom groot is, en een doorverwijzing naar een CLB of een andere organisatie voor verdere of meer gepaste hulp soms aangewezen is, verloopt de doorstroom niet altijd even vlot.

Een eerste reden hiervoor is te vinden in de bewuste keuze die jongeren maken om via onlinekanalen hun verhaal te vertellen of hulpvraag te stellen. Een doorverwijzing naar een face-to-facecontact in dezelfde, of een andere organisatie blijkt weinig succesvol. Jammer genoeg bieden tot nog toe weinig jeugdhulporganisaties hun doelgroep de kans om contact te nemen via internet.

In het kader van Integrale Jeugdhulp is het de opdracht van de netwerken, rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp (RTJ), om de toegang tot de jeugdhulp te verbeteren¹⁰. Aangezien het inzetten van onlinemediade toegankelijkheid van de hulpverlening kan bevorderen, lijkt het logisch dat de netwerken onlinehulpverlening bewust mee in beschouwing nemen. Een vlotte onlinedoorverwijsmogelijkheid, van bijvoorbeeld een JAC naar onder andere een CLB, kan de drempel voor kinderen en jongeren naar verdere en meer aangepaste dienst- en hulpverlening aanzienlijk verlagen.

Maar niet alleen de moeizame overstap van onlinehulpverlening naar face-to-facecontact zorgen voor een weinig effectieve doorverwijzing. Een tweede reden hiervoor is de bekendheid van de dienst bij de doelgroep. Kinderen en jongeren blijken namelijk niet altijd zo goed op de hoogte te zijn van bijvoorbeeld het aanbod van CLB's. Dat je er onder andere ook terecht kan wanneer je je minder goed in je vel voelt en dit een invloed heeft op je schoolwerk, daar zijn kinderen en jongeren zich vaak niet van bewust. En dat brengt ons terug bij de start van dit artikel: niet enkel in functie van toegankelijkheid, maar ook voor bekendmaking en informatieverstrekking zijn onlinemediade erg geschikt. Een goede onlinetoegangspoort begint bij een begrijpbare, aantrekkelijke en toegankelijke website. Ook hier ligt een project voor integrale jeugdhulp: een website waarop de leden van het netwerk rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp zich samen op een toegankelijke en overzichtelijke manier presenteren aan kinderen en jongeren.

Onlinehulpverlening als hype?

Het inzetten van e-mail, chat, sociale netwerksites, etc. in de hulpverlening is meer dan 'wat spelen met nieuwe media'. Hoewel bepaalde toepassingen, zoals bijvoorbeeld Myspace en Second Life, na verloop van tijd kunnen afgedaan worden als een hype, is het duidelijk dat de algemene onlineaanwezigheid van kinderen en jongeren, in al zijn diversiteit, in de komende jaren niet zal afnemen. Online-media inzetten in de hulpverlening is dus veel meer dan inspelen op een rage. Het is veeleer het openen van een nieuwe toegangspoort, die aangepast is aan de leefwereld van het jonge doelpubliek.

Wanneer organisaties overwegen om onlinehulpverlening aan te bieden, moet dit dus in alle ernst gebeuren. De experimenteerfase ligt voor de JAC's inmiddels achter ons. De kennis en ervaring die zij en andere Vlaamse welzijnsorganisaties op dit vlak hebben opgedaan kan andere organisaties inspireren en voeden om meteen een stevig kader uit te werken.

In het kader van rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp kunnen we onlinehulpverlening niet langer buiten beschouwing laten

Onlinehulpverlening inzetten vraagt visie, tijd en energie en heel wat organisatorische aanpassingen.

Want onlinehulpverlening inzetten vraagt visie, tijd en energie en heel wat organisatorische aanpassingen. Om het op een kwaliteitsvolle manier te doen moet eerst en vooral duidelijk zijn met welke doelstellingen onlinemedi

worden ingezet in de hulpverlening. Pas als dit uitgeklaard is, wordt duidelijk hoe een organisatie onlinehulpverlening kan implementeren. Hulpverleners moeten de tijd (onlinehulpverlening gaat trager) en het mandaat krijgen om e-mails te beantwoorden of chatgesprekken te voeren, als volwaardig onderdeel van hun job. Om dit goed te doen is vorming en ondersteuning nodig. Maar uiteraard ook de nodige, goedwerkende infrastructuur (pc's, ruimte, ...).

Het vraagt dus een doordachte en bewuste keuze, waarbij de grote voordelen op vlak van toegankelijkheid en anonimiteit worden afgewogen tegenover de investering die nodig is om dit op een kwaliteitsvolle en duurzame manier te implementeren.

Is dit artikel een oproep om onmiddellijk en enkel in te zetten op onlinehulpverlening? Laat duidelijk zijn van niet.

Inmiddels hebben de JAC's ondervonden dat er alsmaar minder kinderen en jongeren langskomen in de 'JAC-winkel'. Door gebruik te maken van onlinecommunicatiekanalen wordt een grote (nieuwe?) doelgroep bereikt. Maar we mogen echter niet blind zijn voor de begrensde mogelijkheden van onlinehulpverlening en voor het feit dat we hier tegelijk ook een hele grote groep kinderen en jongeren niet mee bereiken. Zij die nog niet over een pc of internet beschikken thuis, of die bijvoorbeeld onvoldoende privacy krijgen aan de computer. Onlinehulpverlening kan een volwaardige aanvulling zijn op het bestaande aanbod, maar is geen vervanging van bestaande activiteiten zoals face-to-facehulpverlening op de dienst zelf en de outreachende activiteiten in de leefwereld van de jongere.

Katrien VAN DEN MEERSCHAUTE & Sandra BEELEN

projectmedewerkers onlinehulpverlening
voorzitter OnlineHulpUitwisselingsPlatform
Steunpunt Algemeen Welzijnswerk
Diksmuidelaan 36a, 2600 Berchem
03/340 49 18
katrien.vandenmeerschaute@steunpunt.be

BIBLIOGRAFIE

- Barak, A. (2005) *Emotional support and suicide prevention through the internet: A field project report*. Haifa, University of Haifa
- Beattie, D., Cunningham, S., Jones, R. and Zelenko, O. (2006) *I use online so the counsellors can't hear me crying. Creating design solutions for online counselling*. Culture and Policy (118), pp. 43-52, Media International Australia Inc., University of Queensland. Accessed from: <http://eprints.qut.edu.au/archive/00004678>
- Bocklandt, P., Kiezen voor onlinehulp. Wie kent de weg en spreekt de taal?, Handboek Integrale Jeugdhulp, 2009, Afl. 3, Toegankelijkheid - Praktijk 3.
- Fukkink, R. G., Hermanns, J.M.A., (2007). Ervaringen van Kinderen met de Kindertelefoon - een vergelijking tussen de ondersteuning via de chat en de telefoon. Onderzoeksrapport Landelijk Bureau Kindertelefoon, Utrecht.

- Geert Strobbe, Mission Statement OnlineHulpUitwisselingsPlatform (OHUP), 2008.
- Joinson, A. N. (1998). *Causes and implication of disinhibited behavior on the Internet*. In J. Gackenbach, (Ed.), *Psychology and the Internet: intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (pp. 43-60). San Diego: Academic Press.
- Kinder- en Jongerentelefoon, Ook achter de schermen: jaarverslag 2009, Brussel, Kinder- en Jongerentelefoon, 2010.
- Mendonck, K., Delbeke, J., Cautiers, A., Van Menxel, G., CAW in beeld: cijfers 2008, Berchem, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, 2009.
- Suler, J. (2001) *Assesing a Person's Suitability for Online Therapy: the ISMHO clinical case study group*. *International Society For Mental Health Online*. *Cyberpsychology and behaviour*. Vol4/6, pp. 675-679, Mary Ann Liebert Inc.
- Tellus 2009, Cliëntregistratie CAW's, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, 2010
- Vandenberk, M. (2006). Gezocht: een professionele kameraad! Eerstelijns hulpverlening door de bril van jongeren. CAW Hageland.
- Vlaeminck, H., Vanhove, T., De Zitter, M. and Bocklandt, P. (2009a). *Onderzoek naar methodiek voor onlinehulpverlening in eerstelijns welzijnswerk*. Gent, Arteveldehogeschool, COMPahs Sociaal Werk.
- Vlaeminck, H., Vanhove, T., De Zitter, M. and Bocklandt, P. (2009b). *Ch@tlas: methodiek onlinehulp in eerstelijns welzijnswerk*. Gent, Arteveldehogeschool, COMPahs Sociaal Werk.

NOTEN

1. Wat niet wil zeggen dat een binnenkomende e-mail onmiddellijk wordt beantwoord. Openingsuren, beperkte tijd, manier van organisatie, ... bepalen wat de termijn is tussen het ontvangen van een e-mail op het JAC en het verzenden van een antwoord.
2. Centrum voor Onderzoek & Ontwikkeling, Dienstverlening en Postgraduat en Bijscholing van de Arteveldehogeschool
3. Deze methodiek, alsook het bijhorende onderzoeksrapport, zijn te vinden op de website van Arteveldehogeschool: <http://www.arteveldehs.be/emc.asp?pagelid=4514>
4. Onderzoek over de grenzen en werkzame elementen van onlinehulpverlening in het eerstelijns welzijnswerk.
5. Dit netwerk is ondertussen uitgegroeid tot 20 JAC's en kan momenteel via de website www.jac.be een gezamenlijke chatpermanentie verzorgen van 70 uren.
6. Gefinancierd door het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en gezin. Gestart in september 2008 en loopt, na verlenging, tot en met oktober 2010. Naast ondersteuning van de CAW's is er ook een projectlief gericht op ondersteuning van het OnlineHulpUitwisselingsPlatform.
7. Ondersteunings- en expertisecentrum voor het algemeen welzijnswerk
8. Doorverwijzen zit niet in de visie van de Kinder- en Jongerentelefoon. Het gebeurt enkel als er geen andere mogelijkheid is.
9. Hieronder valt ook een beperkt aantal doorverwijzingen naar (zorg)leerkrachten.
10. Decreet betreffende de jeugdhulp, art. 14.

Arbeid en tewerkstelling

Eerste hulp bij ontslag - Als je ontslagen bent, is het belangrijk om snel enkele administratieve zaken in orde te brengen. Een stappenplan hierbij op <http://vdab.be/ontslag/>

Knelpuntberoepen blijven bestaan - VDAB publiceerde de lijst met de knelpuntberoepen in 2009. Het zijn er 194. Ondanks de crisis blijft het voor heel wat beroepen moeilijk om kandidaten te vinden... <http://vdab.be/trends/vacature-analyse.shtml>

Nieuwe vormen van werkorganisatie bij ondernemingen met minder dan tien werknemers. Trends 2004-2007 - Ongeschoolde en halfgeschoolde arbeid heeft zijn beste tijd gehad en dat is te merken in de grootindustrie. Maar hoe evolueren de micro-ondernemingen uit de primaire sector, de industrie, de diensten en de bouw? Is de trend hier gunstiger voor ongeschoolden en halfgeschoolden? www.serv.be/uitgaven/1485.pdf

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering - Veruiterlijkingen van overtuiging: stand van zaken en werkplaatjes - Het is een werkdocument van het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding in verband met het dragen van de hoofddoek. Dit document werd goedgekeurd door de Raad van Bestuur op 16 september 2009. www.diversiteit.be/veruiterlijkingen/

Stretchen op de werkvloer - In overleg met de jeugdsector werd een checklist ontwikkeld voor werkgevers in jeugdorganisaties. De checklist is allereerst een instrument om werkgevers te prikkelen hun personeelsbeleid onder de loep te nemen met een specifieke focus op diversiteit. www.expertisepunt.be/node/517

'Invest in your future' - De brochure is een revisie van het succesvolle 'Invest in your future' uit 2007 en richt zich tot allochtone jongeren in het laatste jaar van het aso, tso én bso. Wilt u allochtone jongeren informeren en sensibiliseren omtrent verder studeren, aarzel dan niet om de brochure te bestellen. www.samv.be/index.cfm?id=30&nws_id=865

Juridisch: jongerenrechten en plichten

Het OSBJ-Werkingsverslag 2009 - Voor de Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg (OSBJ) is dit werkjaar 2010 een ware uitdaging. De organisatie is niet langer de enige opdrachthouder, maar moet het ook met minder middelen doen. In het jaarverslag 2009 kan je dan ook lezen hoe de organisatie in het verleden werkte. www.osbj.be/?action=onderdeel&onderdeel=223&titel=jaarverslagen+en+rapporten

Schooltoelagen in het Basis- en secundair onderwijs voor buitenlandse jongeren - Vanaf het schooljaar 2008-2009 werd de schooltoelage uitgebreid tot het kleuter-, lager- en deeltijds- secundair onderwijs. Het gaat hier om kinderen van onderdanen van een EER lidstaat (niet-EU lidstaat), vreemdelingen met een verblijfsrecht van onbeperkte duur, slachtoffers van mensenhandel, subsidiair beschermden, vreemdelingen van buiten de EER die reeds 12 maanden wettig en onafgebroken in België verblijven en tenslotte de gezinsherenigers.

www.vmc.be/vreemdelingenrecht/wegwijs.aspx?id=4730

Jij en de bemiddelingscommissie - De brochure gaat dieper in op de rol van de bemiddelingscommissie als de vrijwillige hulpverlening dreigt vast te lopen. De drie verschillende scenario's worden toegelicht: men komt tot een akkoord, de hulpverlening wordt stopgezet of het dossier wordt doorverwezen naar de jeugdrechtbank. <http://publicaties.vlaanderen.be>

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Jij en het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg - De brochure geeft uitleg over de bijzondere jeugdbijstand, in het bijzonder over de vrijwillige hulpverlening. Daarbij komen aan bod: de werking van het comité, de rol van de consulent, rechten en plichten, informatie bij plaatsing, wat als de jongere 18 wordt, contactgegevens van andere diensten, ... <http://publicaties.vlaanderen.be>

Vertaalde brochures integrale jeugdhulp beschikbaar - Een aantal informatieve brochures in verband met het recht van kinderen in de jeugdhulp werd vertaald in het Frans, het Engels, het Duits, het Spaans en het Russisch. <http://publicaties.vlaanderen.be/eb1-web/do/start/publiek>

Online Advies - Chat met een JAC-medewerker. Stel je vraag of doe een suggestie via het vraagformulier. www.jongereninformatie.be/

Nieuwe websites

Website van de Europese Commissie - Alle vroegere websites van de Europese Commissie hebben nu éénzelfde adres: <http://ec.europa.eu>.

Nieuwe website sociaal tolken en vertalen - Wat is sociaal tolken en vertalen? Hoe word ik sociaal tolk of vertaler? Welke opleidingen zijn er? Hoe is de sector georganiseerd? De nieuwe website van de Centrale OndersteuningsCel voor sociaal tolken en vertalen (COC) staat online. Met overzichtelijke antwoorden op al deze vragen. www.vmc.be/coc/index.aspx

Piccolingo! - Dit is een project van de Europese Commissie (Directoraat-generaal Onderwijs en cultuur) voor de bevordering van vroegtijdig vreemdetalenonderwijs. De Europese Commissie wil met deze campagne vooral ouders bereiken en hen bewustmaken van het belang en het nut van het aanleren van vreemde talen vanaf zeer jonge leeftijd (de doelgroep is 0-6 jaar). Verdere informatie is te vinden op de website <http://piccolingo.europa.eu/>

Een permanent raadpleegbare databank voor het middenveld - Personen van allochtone afkomst, die competent zijn in de meest uiteenlopende sectoren en hun kennis of passie willen delen met anderen, staan hierin vermeld. De bedoeling is dat het middenveld deze mensen kan uitnodigen om te zetelen in een panelgesprek, in een rondetafel, in een vraaggesprek, een workshop, om een lezing te verzorgen, een getuigenis af te leggen, kortom... om een bijdrage te leveren in hun activiteitenaanbod. www.nieuwvlaamstalent.be/welkom.html

Mobiele Spelensite - Jeugdwerknet heeft een spelendatabase. Die kan je voortaan ook mobiel opvragen via je gsm. Ideaal als je even geen inspiratie hebt als leiding. <http://m.spelensite.be>

Goegespeeld - Een goed contact tussen ouders en animatoren/jeugdleiding, is onmisbaar voor een fijne werking en een goede verstandhouding tussen ouders, animatoren en de kinderen! Op deze pagina's vind je inspiratie en concrete voorbeelden, tips en informatie, en kan je uittesten hoe goed jij jezelf kan inleven in de rol van jeugdwerker/ouder. www.goegespeeld.be

Onderwijs, vorming en opleiding

VIGeZ lanceert zelfevaluatie-instrument voor scholen - Het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie en Ziektepreventie (VIGeZ) ontwikkelde op vraag van de ministers van Volksgezondheid en Onderwijs een online instrument waarmee scholen zelf hun gezondheidsbeleid kunnen evalueren. Op die manier krijgt de school een zicht op wat er vlot loopt en wat er nog beter kan. www.vigez.be/index.php?page=3&detail=952

Voorbereiden op de examens van de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap - Sinds 16 april 2007 kan er niet meer ingeschreven worden voor het algemene cursusaanbod, enkel nog voor de cursussen die voorbereiden op de examencommissie. www.ond.vlaanderen.be/bis/

eTwinning 2.0 Bouwen aan de community voor scholen in Europa - In deze publicatie komen de thema's 'Sociale netwerken', 'Gemeenschappen bouwen' en 'Online samenwerken' uitgebreid aan bod. eTwinning 2.0 geeft inzicht in de implicaties van het Web 2.0 op het onderwijsveld en toont hoe 'De community voor scholen in Europa' kan waargemaakt worden. www.vlaanderen.be/publicaties.

Onderzoek

Hoe beleven etnische minderheden hun situatie in België? - Deze studie peilt naar de perceptie van minderheidsgroepen en hun houding tegenover de meerderheidsgroep, de eventuele discriminatie die minderheidsgroepen ervaren en de perceptie van minderheidsgroepen en hun houding tegenover andere minderheidsgroepen. Te downloaden van www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=116&thema=4

Impact van veranderingen in de bevolkingsstructuur op de welvaart in de Belgische gewesten - Welvaart voortbrengen is een belangrijke beleidsdoelstelling. In de toekomst zal onze bevolkingsstructuur veranderen. Welke gevolgen heeft dat op de vorming van het bruto binnenlands product en andere macro-economische variabelen in het Vlaamse Gewest? Dit recente rapport van de Studiedienst van de Vlaamse Regering is een verkennend onderzoek naar de evolutie van het bruto binnenlands product (bbp) en het bbp per inwoner in het Vlaamse Gewest. Het is te downloaden van <http://www4.vlaanderen.be/dar/svr/Pages/2010-04-26-svr-rapport2010-2.aspx>

Praktijkonderzoek diversiteit in de jeugdsector - Het Steunpunt Jeugd nam het initiatief om met een praktijkonderzoek over diversiteit, het gekleurde landschap aan initiatieven, doelstellingen en acties in de jeugdsector in beeld te brengen. De centrale vraag was: Hoe managen jeugdorganisaties diversiteit in hun werking? www.steunpuntjeugd.be/index.php?a=item/view/379/12245

Organisaties

Dat denken wij ervan! Tweede rapport van kinderen in België voor het Comité voor de rechten van het kind - Het bevat de problemen, wensen en aanbevelingen waarvan kinderen en jongeren onder de 18 jaar in België wakker liggen.

www.unicef.be/nl/page/het-kinderrechtencomite-neemt-belgie-onder-de-loep

The Advisory Council on Youth (the AC) is an advisory body working in the Council of Europe (CoE) framework. More specifically, it works under the Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport (DG 4) and its sub-division - the Directorate of Youth and Sport (DYS). http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/news/attachments/ACnewsletter_2.pdf

Het VLOR- Advies over studiekeuze naar het hoger onderwijs - Eind januari bracht de Vlor haar advies uit. De tekst van dit advies bevat ook een interessante bijlage 'Levensloopaanbegeleiding: een nieuw paradigma voor de 21^{ste} eeuw.' Zijn te downloaden. www.vlor.be/bestanden/documenten/ar-adv004-0910.pdf

Overheid EU

50 stappen voorwaarts, Europa's grootste successen - Wat iedere Europese burger zou moeten weten, heel toegankelijk gepresenteerd, en met doorverwijzing naar meer technische sites voor wie over een bepaalde item nog meer wil vernemen. http://europa.eu/success50/index_nl.htm?idfiche=57

Dit jaar loopt de Lissabonstrategie ten einde. - De EU-27 groeide tussen 2000 en 2008 gestaag naar deze 70%-norm toe, maar de vooropgestelde eindmeet bleef buiten bereik. Met een gemiddelde werkzaamheidsgraad van 65% halverwege 2009 wordt deze Lissabondoelstelling dus niet behaald. Ook Vlaanderen blijft met een arbeidsdeelname van 65,7% ver verwijderd van de 70%-doelstelling. www.werk.be/nieuws/vo_werk_nieuws_0126.htm

De EU haalt één van haar onderwijsdoelstellingen, maar mist de deadline voor de rest. - iJna tien jaar nadat de lidstaten overeenstemming bereikten over vijf hoofddoelstellingen voor onderwijs en opleiding, blijkt uit een voortgangsrapport dat zij de deadline in 2010 niet zullen halen. http://ec.europa.eu/news/culture/091126_nl.htm Het rapport - Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2009 - is te downloaden http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1951_en.htm

Overheid Vlaamse Gemeenschap

Beleidsverklaring Gelijkekansenbeleid - De nieuwe beleidsverklaring van minister Smet rond het Gelijkekansenbeleid dat hij deze legislatuur (2009-2014) zal voeren. www.gelijkekansen.be/bijlagen/Beleidsnota%20Gelijke%20Kansen_def.pdf

Iedereen WIJ. Visienota Welzijn, Volksgezondheid en Gezin 2009-2014 - In de visienota zet Vlaams minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin Jo Vandeurzen zijn visie en de beleidsopties voor de komende vijf jaar uiteen. www.vlaanderen.be/publicaties.

Evaluatie van het inburgeringsdecreet - Op 1 april 2010 werd een tweede evaluatieonderzoek vrijgegeven. Het HIVA heeft de impact van het inburgeringsbeleid nagegaan en een analyse gemaakt van de vertaling van het Vlaamse inburgeringsbeleid op het terrein. www.inburgering.be/inburgering/nl/onderzoek

Lokaal sociaal beleid: beleidsplananalyse 2008-2014 - De lokale beleidsplannen werden geanalyseerd door het HIVA. Het betrof 298 plannen. Je kan een synthese van het rapport downloaden. http://www4.vlaanderen.be/wvg/lokaalsociaalbeleid/documentatie/LSB_BPA2008-2014_PL.pdf

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

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

voor EU http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=nl

* EU-Raad

- 32010D0424(09) - Besluit nr. S2 van 12 juni 2009 betreffende de technische specificaties voor de Europese ziekteverzekeringskaart (Voor de EER en voor de overeenkomst Europese Gemeenschap/Zwitserland relevante tekst)
- 32010D0283 - Besluit nr. 283/2010/EU van het Europees Parlement en de Raad van 25 maart 2010 tot instelling van een Europese Progress-microfinancieringsfaciliteit voor werkgelegenheid en sociale insluiting

* EU-Commissie

- 32010D0173 - 2010/173/: Besluit van de Commissie van 22 maart 2010 tot wijziging van Beschikking 2008/457/EG tot vaststelling van regels voor de uitvoering van Beschikking 2007/435/EG van de Raad tot oprichting van het Europees Fonds voor de integratie van onderdanen van derde landen voor de periode 2007-2013 als onderdeel van het algemeen programma Solidariteit en beheer van de migratiestromen wat betreft de beheers- en controlesystemen van de lidstaten, de regels voor administratief en financieel beheer en de subsidiabiliteit van de uitgaven voor door het Fonds medegefinancierde projecten (Kennissegving geschied onder nummer C(2010) 1713)
- 32010D0163 - 2010/163/: Besluit van de Commissie van 8 maart 2010 tot wijziging van Beschikking 2008/22/EG tot vaststelling van regels voor de uitvoering van Beschikking nr. 573/2007/EG van het Europees Parlement en de Raad tot instelling van het Europees Vluchtelingenfonds voor de periode 2008-2013 als onderdeel van het algemeen programma Solidariteit en beheer van de migratiestromen wat betreft de beheers- en controlesystemen van de lidstaten, de regels voor administratief en financieel beheer en de subsidiabiliteit van de uitgaven voor door het Fonds medegefinancierde projecten (Kennissegving geschied onder nummer C(2010) 1210)
- 32010R0216 - Verordening (EU) nr. 216/2010 van de Commissie van 15 maart 2010 ter uitvoering van Verordening (EG) nr. 862/2007 van het Europees Parlement en de Raad betreffende communautaire statistieken over migratie en internationale bescherming, wat de definitie van de categorieën redenen voor verlening van verblijfsvergunningen betreft (Voor de EER relevante tekst)

* EU-Parlement

- 32010D0284 - Besluit nr. 284/2010/EU van het Europees Parlement en de Raad van 25 maart 2010 tot wijziging van Besluit nr. 1672/2006/EG tot vaststelling van een communautair programma voor werkgelegenheid en maatschappelijke solidariteit.

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 23/03/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van internetontwikkelaar (B.S.: 22/04/2010)
- 23/03/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van machineregelbaar kunststofverwerker (B.S.: 22/04/2010)
- 23/03/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van productiemedewerker kunststofverwerker (B.S.: 22/04/2010)
- 03/03/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de kwalificatiebewijzen voor medewerkers en verantwoordelijken van kinderopvangvoorzieningen (B.S.: 29/03/2010)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 19/03/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de individuele concordantie in het secundair volwassenenonderwijs (B.S.: 19.04.2010)
- 19/03/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 1 september 2006 betreffende de ambtshalve concordantie en tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 15 februari 2008 tot vaststelling en indeling van de ambten in de centra voor volwassenenonderwijs (B.S.: 23/04/2010)
- 19/03/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.: 11/05/2010)
- 02/04/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de waarborgen in het kader van de inhaalbeweging voor schoolinfrastructuur Vlaanderen (B.S.: 19/05/2010)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 12/03/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 15 december 2006 betreffende de uitvoering van het Vlaamse inburgeringsbeleid (B.S.:19/04/2010)
- 19/03/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 3 juli 2009 tot vaststelling van de voorwaarden voor erkenning en subsidiëring van de gelijkebehandelingsbureaus (B.S.:03/05/2010)
- 23/04/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de voorwaarden voor de toekenning van subsidies aan gemeentebesturen die een brandveiligheidsbeleid voeren als onderdeel van hun jeugdwerkbeleid (B.S.:28/05/2010)
- 23/04/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de voorwaarden voor de toekenning van subsidies aan gemeentebesturen die een beleid voeren ter verhoging van de aandacht voor jeugdcultuur als onderdeel van hun jeugdbeleid (B.S.: 28/05/2010)
- 02/03/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de diensten voor gezinszorg en aanvullende thuiszorg die in aanmerking komen voor subsidiëring van aanvullende thuiszorg en tot bepaling van het aantal VTE per functiecategorie en per dienst voor het jaar 2010 (B.S.: 01/04/2010)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Sociaal huis in Vlaanderen - Er geldt geen uniform model van Sociaal Huis in Vlaanderen. Om een beter zicht te krijgen op de diversiteit van het Sociaal Huis in Vlaanderen werd in het voorjaar van 2009 aan de lokale besturen een vragenlijst voorgelegd. De resultaten van deze bevraging vindt u in het rapport dat de afdeling Welzijn en Samenleving opstelde.

http://www4.vlaanderen.be/wvg/lokaalsociaalbeleid/documentatie/SH_rapport_Sociaal_Huis_dec2009.pdf

Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2010 - Op 17 maart 2010 werd door OASIS ter voorbereiding van het nieuwe Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting een expertenseminarie georganiseerd met als onderwerp de relatie tussen arbeid en armoede. Het verslag, de presentatie en de basisteksten zijn te vinden via www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=86333

WELWIJS organiseert een studievoormiddag

EEN BOEKENTAS VOL ZORGEN...

5 oktober 2010

Op deze studievoormiddag gaan we na hoe kinderen en jongeren problemen van hun thuissituatie of elders meebrengen naar school, en hoe je daar als school of als leerkracht best mee kan omgaan.

Een scheiding, een zwaar ziek gezinslid, getuige zijn van geweld, slachtoffer zijn in een verkeersongeval... Kinderen maken vaak dingen mee die hen niet zomaar loslaten. Wanneer zij naar school komen, brengen zij dan niet enkel hun boekentas mee, maar ook hun zorgen, hun angsten, hun emoties. En niet zelden verschuilen die problemen zich achter een masker, of achter moeilijk gedrag, of slechte leerprestaties.

Verschillende sprekers brengen bijdragen over situaties of gebeurtenissen die kinderen en jongeren zó raken dat ook hun schoolcarrière en -welbevinden er onder kunnen lijden. Het zal onder meer gaan over jonge verkeersslachtoffers, kinderen en jongeren in echtscheidingssituaties, en over jonge mantelzorgers. En heel specifiek wordt ook gezocht naar handvatten, tips, suggesties om als leerkracht, leerlingenbegeleider, hulpverlener of schooldirectie met deze problematieken om te gaan.

Datum: Dinsdag **5 oktober 2010** (van 9u tot 12u30)

Locatie: De Factorij - Zaal Mimosa, Huart Hamoiriaan 136, 1030 Schaarbeek

Deelnameprijs: € 15 (inclusief speciaal thema-nummer)

Iedere deelnemer aan de studievoormiddag krijgt gratis het speciale thema-nummer 'Een boekentas vol zorgen...' van het tijdschrift WELWIJS.

Inschrijving: inschrijven kan online of per post: zie www.welwijs.be

agenda en documentatie

Internationaal pleegzorgcongres op 16 en 17 september 2010

Op **donderdag 16 en vrijdag 17 september 2010** organiseert Pleegzorg Vlaanderen vzw in Leuven een internationaal pleegzorgcongres. Het congres staat open voor iedereen uit binnen- en buitenland die betrokken is bij of geïnteresseerd is in pleegzorg: de cliënten, de pleeggezinnen, medewerkers en directies binnen de hulpverlening en de overheid. Zeven keynote sprekers behandelen thema's die op dit ogenblik actueel zijn in de Vlaamse pleegzorg. Deelnemers kunnen in 44 werkgroepen een hele waaier aan thema's uitdiepen.

Ze vinden in het congres een uitstekend forum voor discussie en uitwisseling rond pleegzorg. Het congres kost 75 euro per dag. Pleeggezinnen, cliënten, studenten en leden van Pleegzorg Vlaanderen vzw krijgen reductie. Op de congreswebsite www.fostercareflanders.be staat het programma, kun je je online inschrijven en betalen en vind je andere nuttige informatie.

Waarom jeugdwelzijnswerk? Congres Uit De Marge op dinsdag 23 november

U kan alvast **23 november 2010** blokkeren in uw agenda. Dan organiseert Uit De Marge haar congres voor 2010 onder het motto 'Waarom jeugdwelzijnswerk?'

Armoede en uitsluiting nemen toe, in vele steden zien we sociale verdringing, ... Is het echt zo dat de sociale apartheid groeit? Voor welke uitdagingen en keuzes staan wij met zijn allen? Welk antwoord geeft het jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren? Deze en meer thema's zullen aan bod komen. Alle info kan u vinden op de site www.uitdemarge.be.

Juridisering op school, een onvermijdelijke evolutie?

Wordt de positie van maatschappelijk kwetsbare leerlingen en hun ouders door de juridisering versterkt of verzwakt? Rond deze vraag organiseert Samenlevingsopbouw Vlaanderen een studie- en discussiedag op **21 september 2010**. Juridisering en formalisering worden nu ook zichtbaar op school. Denk maar aan het inschrijvingsrecht, de engagementsverklaring voor ouders, het stijgend aantal betwistingen van deliberaties en het toenemend aantal verwijzingen naar het belang van het schoolreglement. Hiermee wil men rechten en plichten van de school, de leerling en de ouders vastleggen. Maar versterkt het ook de positie van de meest kwetsbare kinderen en hun ouders? Het tijdschrift *TerZake* (juni 2010) is gewijd aan deze vragen. Het Cahier vormt de basis voor de studie- en discussiedag in Antwerpen.

Praktisch: 21 september van 10u tot 16u - Scoutel, Antwerpen; deelnameprijs is 32 euro (inclusief *TerZake* Cahier en maaltijd).

Voor inschrijving: www.samelevingsopbouw.be

Meer informatie: luc.vanden.bogaerde@samelevingsopbouw.be

Ceraprijs 2010

De Ceraprijs van het Vlaamse Jeugdwelzijnswerk zet werkingen in de kijker die zich bijzonder verdienstelijk maken in het jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare jongeren. Verspreid over Vlaanderen en Brussel zijn er vele tientallen kinder- en tienerwerkingen, meisjes- en jongerenwerkingen, gegroeid uit het mainstream jeugdwerk, maar ook uit het buurtwerk, uit samenlevingsopbouw of uit verenigingen waar armen het woord nemen. Is jouw werking ook sterk bezig? Stuur dan jouw inzending of voordrachten voor de Ceraprijs van het Vlaams Jeugdwelzijnswerk naar Uit De Marge vóór **25 september 2010** via hanne@uitdemarge.be. Wat kan u winnen? In 2009 kaapte GIGOS Genk-Zuid de hoofdprijs van 2.500 euro weg. De twee andere genomineerden kregen elk een financiële aanmoediging van 500 euro. Voor elk van de drie werkingen die in de prijzen vallen, maakt Stampmedia een professionele voorstellingsclip die de organisaties verder kunnen gebruiken om zich voor te stellen. En rond de drie prijswinnaars wordt ook een communicatiepakket ontwikkeld voor de werkingen en voor het hele jeugdwelzijnswerk.

Nieuwsbrief Centrum voor Taal en Onderwijs

Via de link <http://cteno.be/nieuwsbrief/> kan u zich inschrijven voor de nieuwe nieuwsbrief van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven: dé manier om bij te blijven op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs, taalbeleid op school, taal in alle vakken, taaltoetsen, en nog veel meer... De website bundelt aankondigingen voor vormingen, taaltips, info over interessant materiaal, links, enz.

Nieuwsbrief Steunpunt Diversiteit & Leren

De link <http://www.diversiteitenleren.ugent.be/Nieuwsbrief1> brengt u naar de allereerste nieuwsbrief van het Steunpunt Diversiteit en Leren. Via deze weg wil het steunpunt u blijvend op de hoogte houden op het vlak van omgaan met diversiteit: diversiteitsbeleid, Brede School, participatie, krachtige leeromgeving, beeldvorming, enz. zijn maar een greep uit de thema's die aan bod kunnen komen.

Boeken

De klas: homogene of heterogene samenstelling?

BELFI, B, DE FRAINE, B, VAN DAMME, J.
Leuven, Acco, 2010, 52 p., 9,95 euro.

Welke soort klassamenstelling is de meest gunstige voor de leerprestaties, het welbevinden en het academisch zelfbeeld van leerlingen? Worden leerlingen best omringd door een brede diversiteit aan medeleerlingen (heterogene groep)? Of is het beter in de klas te zitten met gelijkaardige leerlingen (homogene groep)? Er bestaan veel wetenschappelijke studies over het groeperen van leerlingen in homogene/heterogene klassen. Deze publicatie wil vooral een overzicht geven van de vaststellingen van onderzoekers in verband met de effecten van homogeen/ heterogeen groeperen op de leerprestaties en het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. In dit literatuuroverzicht gaat de meeste aandacht uit naar de effecten van klassamenstelling op het prestatieniveau. Daarnaast worden ook andere groeperingscriteria besproken zoals leeftijd, sociaal-economische thuissituatie, cultureel-etnische achtergrond en geslacht. Deze resultaten kunnen een inspiratiebron zijn voor directeurs, pedagogisch begeleiders en anderen die doordachte beslissingen willen nemen. Wat u hier leest kan een aanzet zijn om bepaalde tradities te doorbreken en om zelf te onderzoeken wat al dan niet werkt in uw school.

Kind-, Opvoedings- en Gezinsdiagnostiek in FACE-perspectief

CELESTIN-WESTREICH S. & CELESTIN L.-P.
Leuven, Acco, 2010, 480 p., 38,00 euro.

Een jongere en diens gezin zijn inherent verbonden, maar hoe kan deze vaststelling coherent verrekend worden in het kinddiagnostische handelen? Welke plaats verdient de evaluatie van opvoedings- en gezinseigenschappen in dit proces? Hoe kan, formeel en informeel, gepeild worden naar de afstemming van de denk- en voeldynamiek bij het kind en de gezinsleden om hieruit naast knelpunten, ook bronnen van veerkracht af te leiden die de begeleiding faciliteren? Dat zijn enkele van de hoofdvragen die dit boek behandelt. Vanuit een dynamisch biopsychosociaal ontwikkelingsmodel met oog voor draaglast en -kracht worden handvatten aangereikt om deze kennis systematisch te vertalen naar een handelingsgerichte diagnostiek waarin zowel het kindperspectief als dat van de gezinsleden een volwaardige functie vervullen. Deze evidence based werkwijze wordt uitvoerig geïntegreerd met practice based evidence en geïllustreerd met gevalbeschrijvingen die verder reiken dan een enge gezinsdiagnostische praktijk. Zo gaat aandacht uit naar de diagnostische implicaties van gezinsgebonden invloeden in diverse contexten zoals ADHD, gedrags-, angst- en stemmingsstoornissen, trauma, of nog, leermoeilijkheden. Toepassingsvoorbeelden van beschikbare Nederlandstalige instrumenten (expressieproeven en gezinsdiagnostische hulpmiddelen inbegrepen) bieden verder een concrete leidraad om een inzichtelijke gezinspeiling in het jeugddiagnostische handelen te realiseren. Dit boek richt zich in hoofdzaak tot studenten, docenten en hulpverleners werkzaam met kinderen en jeugdigen.

De leraar: professioneel leren en ontwikkelen

DENIS J. en VAN DAMME J.
Leuven, Acco, 2010, 104 p., 10,50 euro.

Het is onmogelijk om leraren tijdens hun opleiding voor te bereiden op alle uitdagingen die ze doorheen hun loopbaan zullen tegenkomen. Bijgevolg zien velen het belang in van nascholing of andere vormen van professioneel leren. Vaak gaat men ervan uit dat zo'n initiatieven een invloed zullen hebben op het leren van leerlingen. Maar is dat wel degelijk het geval? Deze publicatie wil nascholers ondersteunen bij het opzetten van professioneel leren dat een positieve invloed heeft op het leren van leerlingen. Meer bepaald werd relevant onderzoek over dit thema toegankelijk gemaakt voor de Vlaamse context. Het uitgangspunt daarbij was een Nieuw-Zeelands review, die het werk was van Helen Timperley en haar collega's. Zij trachtten antwoorden te geven op vragen zoals: Heeft professionele ontwikkeling een positieve invloed op het leren van leerlingen? Wat zijn de kenmerken van effectief professioneel leren van leraren op het vlak van taal, wiskunde, wetenschappen en sociale constructies van leraren over leerlingen? Welke rol spelen leerlingenevaluaties, schoolleiders, bestaande lerarentheorieën en professionele leer- of praktijkgemeenschappen in effectief professioneel leren? Over welke aspecten van het geschetste thema zijn er nog geen uitspraken mogelijk op basis van het beschikbare onderzoek?

Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht.

KELCHTERMANS, G., PIOT, L.
Leuven, Acco, 2010, 120 p., 8,75 euro.

In het scholenlandschap van vandaag spelen schoolleiders meer dan ooit een sleutelrol. Deze wordt steeds meer divers en veeleisend. De overheid verwacht immers dat scholen meer en meer een eigen lokaal beleid voeren. Tegelijkertijd vinden er allerlei processen van schaalvergroting plaats, denk maar aan de invoering van scholengemeenschappen. Ook in het onderzoek en de theorievorming over schoolleiderschap deed er zich een verschuiving voor. Deze evoluties worden in dit boek in kaart gebracht. Het boek biedt een overzicht van omschrijvingen, conceptualisering en onderzoek over schoolleiderschap. De onderzoekers wijzen op een patstelling tussen enerzijds benaderingen die de formele schoolleider centraal stellen en anderzijds benaderingen die leiderschap zien als een organisatorische functie die feitelijk gestalte krijgt door het handelen van meerdere organisatieleden. Verder stellen zij vast dat het merendeel van de literatuur de instrumentele of taakdimensie van schoolleiderschap beklemtoont, terwijl het ook een relationele en emotionele aangelegenheid is. In recent onderzoek krijgt deze belevingsdimensie steeds meer aandacht. Ten slotte wordt het (beperkte) onderzoek over schoolleiderschap en schaalvergroting in kaart gebracht.

Inclusief onderwijs in de praktijk

MORTIER, K., DE SCHAUWER, E., VAN DE PUTTE, I en VAN HOVE, G.
Antwerpen, Garant, 2010, 126 p., 16 euro.

Het begrip inclusie heeft in onderwijskringen al heel wat stof doen opwaaien. Dit boek wil dit heikele onderwerp van de ideologische discussie tillen naar het beantwoorden van de hoe-vraag. Eerst wordt een definitie en een kader geschetst waarin inclusief onderwijs kan worden gesitueerd. Daarna volgen negen hoofdstukken waarin telkens een kritische factor wordt uitgewerkt en geïllustreerd vanuit een casus in het kleuter, lager en secundair onderwijs. Tenslotte volgen een reeks aandachtspunten ten behoeve van docenten die dit materiaal in een opleiding willen gebruiken.

Kindermishandeling: een complex probleem

VAN DER PLOEG, J. en DE GROOT, R. (red.)
Antwerpen, Garant, 2010, 206 p., 21 euro

Kindermishandeling staat momenteel sterk in de aandacht, maar is niet altijd even duidelijk te herkennen. Het gezinsleven is een privéterrein dat terecht niet zomaar toegankelijk is. Daar kan zich jarenlang kindermishandeling voordoen zonder dat de buitenwacht er weet van heeft. Maar ook als zichtbaar is geworden dat er sprake is van een problematische gezinssituatie, is het vaak lastig om vast te stellen dat het om kindermishandeling gaat en zo ja, om welke vormen van kindermishandeling. Kindermishandeling is een complex probleem dat nog veel vragen oproept. Vele van die vragen komen in dit boek aan de orde, zoals: wat is kindermishandeling eigenlijk, welke vormen zijn te onderscheiden, hoe vaak komt het voor, wat zijn de oorzaken, wat zijn de gevolgen en wat kunnen we doen om kindermishandeling te voorkomen? Er is nog veel te vragen, maar er is ook al veel bekend. Zo staat vast dat kinderen die het slachtoffer zijn van kindermishandeling, daar een leven lang last van kunnen hebben. Het is belangrijk om kinderen die zijn mishandeld, zo gericht en effectief mogelijk te helpen.

Dit boek hoopt daar een steentje toe bij te dragen door de laatste inzichten op het terrein van kindermishandeling op een toegankelijke wijze te presenteren.

Handelingsplanning in het basisonderwijs

VAN GILS, J. en SPELTINX, J.
Antwerpen, Garant, 2010, 199 p., 24,90 euro.

Kwaliteitsvol onderwijs bieden gaat niet vanzelf. Meer en meer wordt vastgesteld dat kinderen, leerlingengroepen, ouders, teamleden, scholen, gemeenschappen enorm verschillen. Deze verscheidenheid daagt uit om gericht te zoeken naar een gepast antwoord. Handelingsplanning werkt hierbij ondersteunend. Het is een effectieve manier om het onderwijsaanbod weloverwogen af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van kinderen. De auteurs staan naast het systematische en cyclische proces stil bij de verschillende niveaus van handelingsplanning die elkaar voortdurend wederzijds beïnvloeden: het schoolwerkplan, het groepshandelingsplan en het individueel handelingsplan.

De participatiebarometer. Ontwikkeling van een instrumentarium voor het meten van leerkracht- en ouderparticipatie

VAN PETEGEM, P., MAHIEU P., e.a.
Leuven, Acco, 2010, 436 p., 40,00 euro.

'Samen school maken' is een slogan die steeds vaker opduikt. Onderzoek toont aan dat participatie de kwaliteit van het schoolbeleid kan verhogen. Participatie betekent immers dat met de mening van betrokken partijen rekening wordt gehouden en een gedeelde verantwoordelijkheid voor de gezamenlijke beslissingen ontstaat. Bij leerkrachten leidt participatie tot een verhoogde jobtevredenheid. Bovendien zijn er evidenties dat ouderparticipatie een positieve impact op de studievoortgang en leerwinst van het kind heeft. Het toenemende belang van participatie in het Vlaamse onderwijs vertaalde zich in 2004 in een decreet dat de participatie van onder meer leerkrachten en ouders op school regelt. Het onderzoek waarover in dit boek gerapporteerd wordt, is er in geslaagd een instrumentarium te ontwikkelen om de participatie van leerkrachten en ouders in kaart te brengen op een wetenschappelijk verantwoorde wijze. Aan de hand van dit instrumentarium kunnen scholen die willen meestappen in het participatiedenken hun huidige situatie in kaart brengen. Ook de overheid kan hiermee nagaan welke gevolgen het decreet in de praktijk heeft. Het boek is bruikbaar voor directieleden en middenkaders van scholen, leden van het schoolbestuur, en iedereen die wenst te reflecteren over (het bevorderen van) participatie in het onderwijs.

Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs

BOSSERS, B., KUIKEN, F. & VERMEER, A. (RED.)
Coutinho: Bussum; voor België: EPO: Berchem-Antwerpen, 422 p., 44,5 euro

Het Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs geeft een actueel en compleet overzicht van het vakgebied. De eerste twee hoofdstukken behandelen de context van het leren van een tweede taal en taalonderwijs en -didactiek. In de daarop volgende hoofdstukken komen de verschillende onderdelen van taalvaardigheidsonderwijs aan de orde. Daarna volgt een hoofdstuk over toetsing en evaluatie. Door de vele opdrachten, evaluatievragen, geannoteerde verwijzingen, kaderteksten met extra informatie, trefwoordenlijst en checklist leermiddelenbeoordeling is Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs een toegankelijk en studeerbaar boek.

Helpende handen: gehechtheid bij kwetsbare ouders en kinderen

GEENEN, G. & CORVELEYN, J.
Leuven: LannooCampus, 2010, 29,95 euro.

In het boek 'helpende handen' beschrijven de auteurs hoe gehechtheid zich ontwikkelt. Via voorbeelden van ouders met kinderen tussen 0 en 3 jaar die in armoede leven, tonen ze hoe kinderen en ouders op een veilig of onveilig spoor terechtkomen, welke factoren daarin meespelen en wat hulpverleners kunnen doen. Daarnaast formuleren de auteurs aanbevelingen naar beleid en organisaties. Zo bieden ze handvatten om de bestaande preventie en hulpverlening aan kwetsbare ouders en kinderen te ondersteunen, met voldoende oog voor de vragen en noden van de ouders en kinderen zelf. Niet enkel kinderen en ouders in armoede zijn erbij gebaat. De handvatten kunnen helpend zijn voor alle ouders met jonge kinderen.

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

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

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

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

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud

- p.**
- Dossier: toekomst van het secundair onderwijs**
- 3 Het rapport Monard: gewikt en een beetje gewogen
G. Thys & P. Mahieu
- 7 Naar een betere aanpak van pesten op school
Wat kunnen we leren van de belevingen van jongeren?
J. Melis
- 14 Creativiteit bouwt bruggen...
of hoe te werken aan verbondenheid binnen en buiten de school(m)uren
A. Paeschuyzen
- 16 Cyberpesten bij jongeren in drie Vlaams-Brabantse scholen
W. D'Haese
- Katern: omgaan met verschillen**
- 29 Studieoriëntering: waardering van competenties of versterking van ongelijkheden?
V. Stroobants
- 23 Werken aan ouderbetrokkenheid op school: 7 dimensies als leidraad voor een succesvolle aanpak
A. Boeraeve & M. Van Rijn
- 26 Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit?
M. Goos, B. Belfi, C. Lamote & J. Van Damme
- 30 Toegankelijke jeugdhulp: online?!
K. Van Den Meerschaute & S. Beelen
- 34 **Webwijs**
Thema's
J. Tallon
- 37 **Agenda en documentatie**
E. Verduyckt

Studievoormiddag Welwijs 'Een boekentas vol zorgen...' - 5 oktober 2010

Voor informatie: zie p. 36 in dit nummer of www.welwijs.be