

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 32 - nummer 1 - maart 2021



welwijs

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

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

Redactie:

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

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Trolieberg, 70
3010 KESSEL-LO
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be
Teksten voor bijdragen, brieven en
mededelingen dienen te worden toegezonden
naar het redactieadres.

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

€ 30 voor organisaties en instellingen;
€ 25 voor particulieren;
€ 22 voor groepsabonnement
(vanaf 5 abonnementen) en
€ 35 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w.
MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo,
met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
 2. Het geven van vorming en begeleiding
 3. Het verrichten van onderzoek
- MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (5 euro)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

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

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de veranderende situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt.

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

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden.

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

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs?

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

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

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

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

Het verhaal van Anja

Positieve ervaringen in tijden van Corona...

Basisschool Veertjesplein, Lokeren

Corona heeft zowat de hele wereld in de greep. Dus ook de onderwijsinstellingen. Dat leidt tot soms vrij drastische maatregelen die op basis van voortschrijdend inzicht nogal eens wijzigen. Bubbels, barometers, ventilatierichtlijnen, al dan niet verlengde vakantieperiodes... scholen kunnen erover meepraten. Midden deze soms warrige toestanden trachten directies en leerkrachten het bos en de bomen te blijven zien. Soms komen er daarbij min of meer onverwacht nieuwe inzichten tot stand en praktische schikkingen die men als winstpunten ervaart. Daarvan getuigt dit verhaal van Anja, directie van een basisschool.

De lockdown van maart 2020 verplichtte ons om snel maatregelen te nemen met betrekking tot het organiseren van leerlingengroepen en klasbubbels.

Dit deed ons vanuit het beleid van de school nadenken over wat we hieruit hebben geleerd, meer bepaald ook over wat we blijvend zullen verderzetten, ook na Corona. Dat zijn vooral praktische zaken, die in sommige gevallen ook een pedagogisch effect hebben. Een positief effect kwam er ook omdat we nu min of meer gedwongen werden tot een kritisch onderzoek van “traditionele” gewoontes en praktijken die we zonder veel nadenken al altijd handhaafden.

Het waren pittige tijden. Soms dacht ik, hoe vaak zullen we de planning en de draaiboeken nog moeten veranderen. Risicoanalyses, preventiemaatregelen, afspraken over de praktische regels in verband met de noodzakelijke hygiëne-afspraken,... We moesten toezien op het naleven van vele afspraken, naar ouders, leerkrachten, kinderen, externen... Af en toe zat ik echt met de handen in het haar.

Pfff, het was zo een vermoeiende periode.

Maar met een positieve afloop, want de onderstaande maatregelen zullen we verder in de praktische organisatie verankeren. In die zin is/was deze moeilijke passage dus ook leerzaam: we kwamen tot de bevinding dat een aantal aanpassingen niet enkel een noodzaak zijn in deze tijden, maar dat ze ook algemeen passend en nuttig zijn. Dat ze dus niet enkel zin hebben als “corona-maatregelen”, maar dat een aantal ingrepen bij het hele schoolteam positieve reacties opwekken, ook bij de ouders en de leerlingen.

- Onze leerlingen maken nu per groep gebruik van verschillende ingangen. Dit zorgt ervoor dat er slechts enkele klassen dezelfde ingang gebruiken. Bovendien pasten we ons dagelijks onthaal voor alle leerlingen aan. Waar leerlingen voorheen voor het belteken van 8.30 uur aankwamen op een volle speelplaats, gaan ze nu tussen 8.15 uur en 8.30 uur rechtstreeks naar de klas. Dit zorgt ervoor dat de rust overal is teruggekeerd en dat de kinderen individueel door hun klasleerkracht onthaald worden. De leerkracht heeft nu meer tijd om met de leerlingen te praten aan het begin

van de dag. Ook na elke speeltijd gaan de leerlingen meteen naar de klas en maken ze geen rijen meer. ‘s Middags gebruiken ze het kwartiertje dat zo ingewonnen wordt om het lezen te bevorderen. Iedereen leest, ook de klasleerkracht. Want als je juf of meester leest, leest iedereen mee. En zeker als je zelf mag bepalen in welk boek dat is en op welke plaats je leest, onder de stoel, op de kast, op de grond, ...

- We maken nu ook optimaal gebruik van onze speelplaatsen door leerlingen in shiften te laten pauzeren. In tegenstelling tot vroeger komen leerlingen nu op alle speelplaatsen en groene ruimtes. Door die spreiding zijn er nooit meer dan 4 klassen tegelijkertijd aanwezig. Rollen van de bergen, voetballen, gebruikmaken van de gocarts en fietsen, ...het kan allemaal. We merken dat leerlingen beter samen spelen, er moet nog maar zelden opgetreden worden voor ruzies of agressie.
- De kinderen amuseren zich. Spelmateriaal zoals ballen, springtouwen, kaarten, skates...van thuis meebrengen was voorheen niet toegelaten. We hadden een paar vervelende ervaringen rond betwistingen over wie nu precies wat had meegebracht. Uiteindelijk bleek dat allemaal niet zo zwaar te wegen en gingen we met een andere bril kijken waarbij we meer rekening hielden met wat de kinderen zelf prettig vonden. Sinds vorig schooljaar mag het dus wel en laten we hen telkens op vrijdag materiaal naar keuze meebrengen voor tijdens de speeltijd.
- Het eten in bubbels en in klassen zorgt ook voor een veel aangenamere sfeer. De leerlingen genieten in rust, in kleine groep van hun maaltijd. Dit wordt door zowel de leerkrachten, de ouders en de kinderen als positief ervaren. We hebben nu meer zicht op hoeveel kinderen effectief eten ‘s middags.
- Doordat ouders niet zijn toegelaten op school, is er sindsdien een veel makkelijker afscheid van de startende peuters en hun ouders. De kinderen zijn op deze manier ook veel zelfstandiger geworden.

Startende peuters en hun ouders worden weliswaar voorafgaand aan de startdag, buiten de schooluren door hun klasleerkracht uitgenodigd. Hoe fijn is het, om als ouder al meteen een telefoontje van de eigen leerkracht te krijgen om ze welkom te heten.

Want zeg nu zelf, als je je peuter van 2,5 aan de schoolpoort dient af te zetten, weet je graag waar je ukkepuk terecht zal komen toch.

“Moet ik mijn peuter echt afzetten aan de poort”? vraagt een bezorgde mama. Maar eens ze zien op welke manier ze begeleid worden en hoe hun kleintje de dag erna al vlot zelfstandig naar de klas stapt, is mama helemaal gerustgesteld. Als het afscheid dan toch moeilijk loopt, brengen we de ouders telefonisch op de hoogte over het verloop van de dag.

Vanzelfsprekend missen we de warme overdracht tussen ouders en leerkracht maar elke dag is er aan elke poort een verwelkoming door de directie en door klasvrije leerkrachten. Ook op het einde van de schooldag, kunnen ouders die daar nood aan hebben even kort contact hebben met de klasleerkracht.

- Dat er tijdens de strengere lockdown opeens digitaal les moest gegeven worden, zorgde ervoor dat het ganse team digitaal nog sterker is geworden. We gebruikten de nieuw verworven kennis en vaardigheden ook om een onlinequiz te organiseren om zo de teamverbondenheid te versterken.

De leerkrachten konden rekenen op elkaars talenten, kinderen werden ingelicht, ouders opgebeld voor uitleg en begeleiding in de digitale wereld.

- Lokalen en toiletten zijn veel netter. Kinderen en leerkrachten wassen veelvuldig de handen en zijn (daardoor) ook algemeen meer alert voor dagelijkse hygiëne.

- Nevenactiviteiten zoals schoolfeest, eetfestijn, ... kunnen nu niet plaatsvinden. Deze initiatieven veroorzaakten in het verleden vaak spanningen en overbevraging voor het team. Het wegvallen daarvan brengt een zekere rust waardoor ze een soort van compensatie vormen voor de andere extra inspanningen die we van de leerkrachten vragen. We stellen vast dat zo ook meer tijd vrijkomt om met de essentie van onze taak bezig te zijn, nl. lesgeven. Maar wij missen deze mooie momenten van samenzijn ook wel en we zijn van plan om ze zo snel mogelijk te plannen.

Anja ROEGIERS

Directie basisschool Veertjesplein
Lokeren

‘Wie durft in bed te eten?’

Taaldidactiek en grote onderwijskansen

Carolien FRIJNS

Leraren zijn duizendpoten. Ze zijn thuis in allerlei leergebieden, toveren leerrijke activiteiten uit hun hoed en pikken allerlei signalen in de klas op. Tijdens de coronacrisis is de kloof tussen kinderen uit de lagere sociale klasse en hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse en hoger waarschijnlijk toegenomen. Leraren staan daarom, nog meer dan anders, voor de uitdaging om de kloof te dichten. Maar hoe zorg je voor sterk taalonderwijs en gelijke kansen? In dit artikel duiken we in de klas van juf Femke en het model van de krachtige taalleeromgeving met als doel om elke dag opnieuw samen voor grote onderwijskansen te gaan.

In bed eten

‘Wie mag thuis in bed eten?’ vraagt juf Femke.

Het vierde leerjaar start de dag in de kring. Ze delen hoe hun dag is begonnen en buigen zich over de vraag of eten in bed een goed idee is.

‘Ik doe dat soms wel’, gniffelt Hamza.

Arif schudt zijn hoofd.

‘Arif, wat denk jij?’ vraagt juf Femke.

Arif zoekt woorden. Hij stamelt, hij zwijgt.

‘Probeer maar in het Turks’, zegt de juf, ‘Mehmet kan je misschien wel helpen.’

Arifs ogen fonkelen. En hij vertelt. Dat het geen goed idee is om in bed te eten want in bed eten zorgt voor kruimels. En kruimels trekken spoken aan.

Arif en Mehmet kijken elkaar aan. Logisch, toch? Wie wil er nu spoken in bed?

De klas knikt. Eten in je bed is eigenlijk best wel griezelig.

Vorig jaar maakte ik dit tafereel mee in de klas van juf Femke. Juf Femke is leerkracht in de Europaschool in Genk. In het kader van het project Kleine Kinderen Grote Kansen gingen Klasse en ik bij haar op bezoek. We brachten in beeld hoe ze werk maakt van een sterk teamgevoel in haar klas én haar leerlingen tegelijkertijd stevige taaltaken voorschotelt. Gedurende de schooldag zet ze bovendien in op authentieke interactie met heel wat denkontwikkende vragen. In de Klasse-reportage en het bijbehorende interview (Paternoster, De Vries & Van Laere, 2020) waan je je een vlieg in haar klas. Wat is er zo bijzonder aan? En hoe kun je als leraar het verschil blijven maken nu de kloof tussen kinderen uit de lagere sociale klasse en hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse en hoger gedurende de coronacrisis groter lijkt te zijn geworden (Eyles, Gibbons, & Monteburno, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020)?

Sterk taalonderwijs: een verhaal van ingrediënten

Juf Femke brengt heel wat zaken van effectief taalonderwijs dagelijks in de praktijk. Ze zet in op een sterke groepsverbondenheid in de klas, schotelt de kinderen betekenisvolle taalactiviteiten voor,

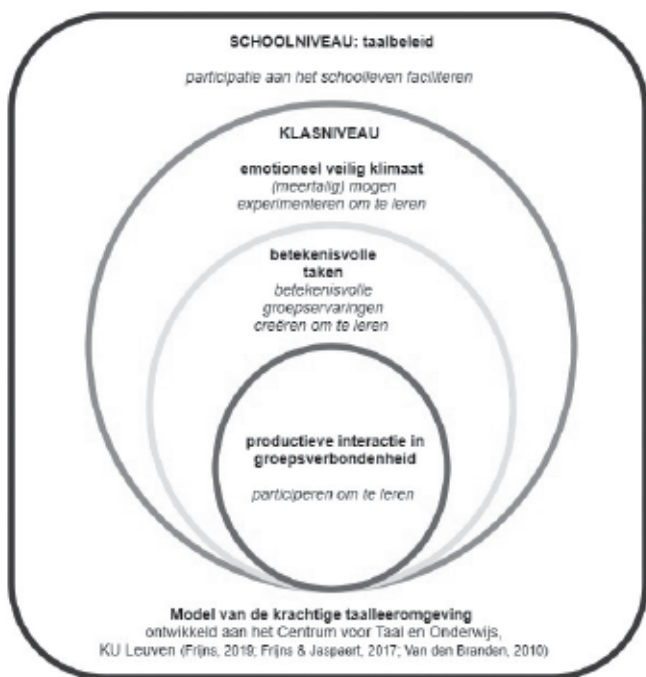


“Sterk taalonderwijs is een verhaal van ingrediënten. Het gaat over motiverende taaluitdagingen én een veilig klimaat én sterke interactie én een oneindig geloof in kinderen. Laat een ingrediënt weg en je eet vanavond droog brood of een kale pizzabodem. Daar groeit niemand van.”

CAROLIEN FRIJNS

doorspekt de dag met denkontwikkende vragen en toont een onwrikbaar geloof in hun leerpotentieel. Het is de mix van al die ingrediënten samen – net zoals een stoofpotje of een rijk belegde pizza – die haar klaspraktijk zo sterk maakt. Laat één van die ingrediënten weg en je eet een flauw stoofpotje of knabbelt aan een kale pizzabodem. En daar is nog nooit iemand groot van geworden.

Sterk taalonderwijs is dus een verhaal van ingrediënten. Dat maakt het wellicht ingewikkeld want waarop moet je nu precies inzetten om succes te boeken? Tegelijkertijd gaat het veeleer over inzetten op factoren die werken dan het volgen van een stramien of ‘recept’. Om dat verhaal te vatten, kun je denken aan het model van de krachtige taalleeromgeving dat ontwikkeld werd aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven).



Figuur 1: Verfijning van het model van de krachtige taalleeromgeving zoals ontwikkeld aan het Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven (Frijns, 2019)

Dat model biedt een antwoord op de vraag wat je als leraar kunt doen om elke dag opnieuw sterk taalonderwijs te realiseren. Het vormt een toetssteen voor je taalactiviteiten of projecten. In het model staan drie cirkels centraal: (1) een emotioneel veilig klimaat, (2) betekenisvolle taken en (3) productieve interactie. Het staat buiten kijf dat een veilig klimaat een voorwaarde vormt voor leren. In een dergelijk klimaat functioneert de leerkracht als (tijdelijk) hechtingsfiguur en durven kinderen risico's te nemen. Ze durven met andere woorden de sprong te wagen. Door risico's te nemen, pik je ook taal op: je neemt deel aan uitdagingen die taal vergen, je verdiept je in dat nieuwe boek, je wil die verbijsterende misdaad oplossen. Onderzoek toont aan dat warme leerkracht-kind relaties samenhangen met een hoge taalvaardigheid van kinderen: nabijheid loont dus (Split, Koomen & Harrison, 2015). Warme relaties zwengelen bovendien de leesmotivatie van kinderen aan (Koomen, Roorda, & Spilt, 2017). Een emotioneel veilig klimaat is met andere woorden geen louter pedagogisch gegeven. Een klasklimaat waarin je als kind warme relaties ervaart, hangt dus sterk samen met taal leren – en dat is volgens recente, meer sociaal gefundeerde theorieën over taalverwerving niet verbazingwekkend (Lee et al., 2009). Bovendien zien we dat er in zo'n klimaat ruimte is om meertalig te experimenteren: de thuistaal kan er ingezet worden in functie van welbevinden en leren.

Het tweede ingrediënt, betekenisvolle taken, gaat dan weer over het motiverende doel dat we kinderen geven om met taal aan de slag te gaan. Lezen om een misdaad op te lossen is bijvoorbeeld veel motiverender dan het beantwoorden van teksten met vragen. Bij betekenisvolle taken is de hamvraag steeds opnieuw: welk motiverend doel geven we de leerlingen? Juf Femke schakelt haar klas bijvoorbeeld in om uitnodigingen te maken voor het schoolfeest dat binnenkort plaatsvindt. De uitnodigingen worden verstuurd naar

échte mensen die naar een écht feest komen. Hypermotiverend dus. Maar je kunt ook inzetten op fictieve taken waarbij kinderen taal inzetten om een probleem op te lossen. Dat kunnen projecten zijn maar ook kleine taken, zoals het volgende mysterie:



Grootmoeder Varken kwam door de achterdeur haar huisje binnen. De inbreker hoorde haar binnenkomen en vluchtte snel het huis uit. Grootmoeder hoorde de inbreker vluchten en hoorde hoe hij bij zijn ontsnapping een moersleutel liet vallen. Ze was echter niet vlug genoeg bij de voorkant van het huis om te zien wie de inbreker nu precies was. Ze roept Sherlocks hulp in. Die besluit dat één van de twee werklui die in de buurt aan het werken waren, de dader moet zijn. Toen Sherlock de onaangeroerd gelaten misdaadscene grondig bekeek, wist hij wie de inbreker was. Wie heeft ingebroken bij grootmoeder Varken: de ooievaar of de beer? Waarom? (Naar: *De Toren van Babel*; Jaspaert, 1996)

Wie verdenk jij van de inbraak? Schuif jij de ooievaar of de beer als hoofdverdachte naar voren? Waarom? Terwijl je in de tekst op zoek gaat naar sporen, de illustratie verkent en in overleg gaat met iemand bedenk je wellicht een hypothese. De beer heeft toch iets weg van een boef, de ooievaar kan vast geen moersleutel vasthouden (of wel?), de grootmoeder is wellicht dement en wie zegt dat de speurneus niet corrupt is? Door terug te lezen, de illustratie ondersteboven te keren, je hypothese te toetsen aan die van iemand anders kom je tot een antwoord. Het sleutelwoord – letterlijk – duikt voor je ogen op: *onaangeroerd*. Het moet dan wel de ooievaar zijn geweest (of toch niet?). Je ziet: een dergelijke taak prikkelt veel meer om te lezen dan een veeleer klassieke tekst met vragen. Bovendien is het een relatief kleine taak. Een betekenisvolle taak hoeft dus geen halve schooldag in beslag te nemen.

Het derde ingrediënt van de krachtige taalleeromgeving zet in op interactie. Dat betekenisvolle taken doorgaans gepaard gaan met interactie werd al duidelijk in bovenstaand voorbeeld. Die interactie vindt plaats tussen de leerkracht en de klas, en tussen kinderen onderling. Onderzoek wijst uit dat leraren het best inzetten op heel wat denkontwikkende vragen die kinderen ruime spreekansen bieden (Frijns, 2019). Zo'n interactiestijl noemen we ook wel productieve interactie, waarbij de leerkracht inspanningen levert om kinderen te activeren door zelf een inbreng te doen via onder andere uitdagende vragen (bijvoorbeeld 'Waarom denk jij dat de ooievaar de inbreker is?'). Een dergelijke aanpak wordt vaak tegenover *non-productieve interactie* geplaatst waarbij de leraar veelal kenniscontroleerende vragen stelt (bijvoorbeeld 'Hoeveel ooievaren zie je op de prent?'). Productieve interactie levert winst op in termen van taalverwerving én de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Kinderen die aan productieve gesprekken deelnemen, ontwikkelen namelijk het zelfbeeld van iemand die ertoe doet.

Grote onderwijskansen

Inzetten op ingrediënten van effectief taalonderwijs kunnen bijdragen aan grote onderwijskansen. Maar dat doe je natuurlijk niet alleen. Het Vlaanderen-brede netwerk Kleine Kinderen Grote Kansen verenigt alle Educatieve Bacheloropleidingen Kleuteronderwijs en Lager Onderwijs, en andere partners die met sterk onderwijs bezig zijn. In het netwerk gaan lerarenopleiders, leraren, begeleiders, brugfiguren, ... en iedereen die elke dag werk wil maken van gelijke onderwijskansen aan de slag met recente onderzoeksresultaten en *good practices*. Zo wisselen ze uit wat werkt om de taalmotoren van kwetsbare kinderen op volle toeren te doen draaien. Ze delen sterke praktijkvoorbeelden over warme partnerschappen met ouders, omgaan met diversiteit en kansarmoede. En die praktijkgerichte én wetenschappelijk onderbouwde pedagogisch-didactische praktijken sippelen op hun beurt door in de curricula van de lerarenopleidingen waardoor toekomstige leraren er de vruchten van plukken.

Bij de start van de coronacrisis lanceerde het Kleine Kinderen Grote Kansen-netwerk de Eerste Hulp Bij grote Onderwijskansen-stage waarbij toekomstige leraren basisonderwijs in het werkveld werden ingeschakeld (Frijns, Verschaeve, Martens, Roels, Avau, & Sakali, 2020). De leraren in spe konden ingezet worden voor drie pijlers: (1) ondersteuning bij digitaal onderwijs, (2) ondersteuning van kwetsbare gezinnen en (3) *teamteaching* waarbij studenten als tweede leraar in de klas meedraiden (Meirsschaut & Ruys, 2018). In totaal werkten van maart tot juni 2020 bijna 5000 studenten over heel Vlaanderen mee. En dat maakt een verschil. Basisscholen konden zo bijvoorbeeld gedifferentieerd onderwijs blijven bieden op momenten dat ze met grote uitdagingen geconfronteerd werden (Frijns & Verschaeve, 2020).

Samen werken aan de versterking van het sociale vangnet van kwetsbare kinderen kan bijdragen aan hun leerprestaties en heeft concreet drie tot vijf keer meer effect op taal- en wiskundeprestaties dan enkel financieel kapitaal (Salloum, Goddard, & Berebitsky, 2018). Intense samenwerking tussen onderwijs en welzijn kan sociale vangnetten voor kwetsbare leerders versterken. Een dergelijke samenwerking wordt het best multidisciplinair aangepakt, voorbij de onbedoelde schotten van opvang, onderwijs en welzijn (Vanobbergen, 2020), gericht op grote kansen voor kleine (en grotere) kinderen. Zo kunnen we samen werk blijven maken van grote onderwijskansen, en komen we misschien dicht bij het dichten van de eerder vermelde kloof tussen kinderen uit de lagere sociale klasse en hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse en hoger. Kortom: blijf inzetten op stoofpotjes of rijk belegde pizza's. En eet die maar niet in bed want voor je het weet staat er een spook in je slaapkamer.

Verder lezen/kijken?

De klas van juf Femke (Klasse & Kleine Kinderen Grote Kansen) kun je online raadplegen. Scan de QR-code om de reportage te bekijken en het interview te lezen.

De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool (Pelckmans) gaat over taal leren, gelijke onderwijskansen en warme partnerschappen met kwetsbare ouders.



LITERATUURLIJST

- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno, P. (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* Centre for Economic Performance.
- Frijns, C. (2019). *De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Kalmt-hout: Pelckmans Pro.
- Frijns, C. & Verschaeve, S. (2020). *Samen sterke leraren opleiden voor het basisonderwijs van morgen. Terug- en vooruitblik Kleine Kinderen Grote Kansen*. Brussel: Kleine Kinderen Grote Kansen.
- Frijns, C., Verschaeve, S., Martens, V., Roels, L., Avau, G., & Sakali, S. (2020). *Eerste Hulp Bij grote Onderwijskansen. Vlaanderen-brede inzet van toekomstige leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs ter ondersteuning van basisscholen in coronatijden*. Brussel: Kleine Kinderen Grote Kansen. Online raadpleegbaar via www.grotekansen.be
- Jaspaert, K. (red.) (1996). *De Toren van Babel*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Koomen, H.M.Y., Roorda, D.L., & Spilt, J. (2017). Zonder relatie geen prestatie: Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan. In: R. Van Steensel, E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs*, (3-13). (Stichting Lezen Reeks, 28). Delft: Eburon.
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A. D., Mates, A. W., & Schumann, J. H. (2009). *The interactional instinct. The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Paternoster, T., De Vries, R., & Van Laere, M. (2020). Zo wordt je diverse klas een krachtige taalleeromgeving. Klasse. Online raadpleegbaar via <https://www.klasse.be/251140/taal-leren-in-een-diverse-klas/>
- Salloum, S. J., Goddard, R. D., & Berebitsky, D. (2018). Resources, Learning, and Policy: The Relative Effects of Social and Financial Capital on Student Learning in Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1-23.
- Spilt, J., Koomen, H., & Harrison, L. (2015). Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185-196.
- Vanobbergen, B. (2020, 5 oktober). Kansrijk opgroeien als recht van elk kind. Over de nood aan sterke bruggen tussen onderwijs en welzijn. Brussel: Kleine Kinderen Grote Kansen.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). *COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making*. The Lancet Public Health. doi: 10.1016/s2468-2667(20)30084-0

Carolien FRIJNS

Postdoctoraal onderzoeker aan UGent
Carolien.Frijns@UGent.be

Is de sociale ongelijkheid in het onderwijs toe- of afgenomen?

TIMSS- en SONO-onderzoek samen onder de loep

Ides NICAISE

Toevallig kwamen op dezelfde dag (9 december 2020) twee onderzoeken in het nieuws: de afsluiting van de onderzoekslijn ‘Versterking van het gelijke-onderwijskansenbeleid’ van SONO (het Steunpunt Onderwijsonderzoek – Cincinnato e.a. 2020; Juchtmans & Nicaise 2020) en het Vlaamse rapport over de TIMSS-resultaten¹ van 2019 (Faddar e.a. 2020). Het eerstgenoemde onderzoek concludeerde dat er eindelijk wat goed nieuws was over de effecten van het GOK-beleid. Het tweede zag niet alleen een verdere daling van de gemiddelde prestaties van leerlingen, maar ook een toename van de ongelijkheid daarin. Teveel nieuws om op één dag te verslaan, met als gevolg een wat verwarrende boodschap voor de lezers: is de ongelijkheid nu toe- of afgenomen?

Excuses voor de overdosis onderwijsnieuws. Het werd noodgedwongen bondig door de media gerapporteerd, en er was geen voorafgaandelijk overleg geweest tussen de betrokken onderzoeksploegen om de bevindingen met elkaar te vergelijken. Laat ons een rustig de puntjes op de i zetten.

Wat verstaan we onder ongelijkheid?

Ik wil hier niet ingaan op de semantische discussie over de negatieve connotatie van de term ‘ongelijkheid’, die in het TIMSS-rapport overall zorgvuldig vervangen is door de meer neutrale term ‘verschillen’. Beide termen verwijzen naar eenzelfde realiteit. Maar zelfs al wordt gefocust op eenzelfde criterium van onderwijsuitkomsten (bijvoorbeeld toetsresultaten), dan nog moet je in het achterhoofd houden dat er veel bronnen van verschillen of ongelijkheid zijn. Ongelijke uitkomsten ‘in het algemeen’ (gemeten op basis van de spreiding of *variantie* in uitkomsten) zijn deels toe te schrijven aan individuele determinanten (zoals intelligentie en betrokkenheid) en deels aan sociale kenmerken (zoals thuistaal, migratie- en socio-economische status - SES). *Sociale* ongelijkheden meten we op basis van de *samenhang* tussen sociale kenmerken en uitkomsten). Het is dus best denkbaar dat een toename van de ongelijkheid in het algemeen samengaat met een afname van de sociale ongelijkheid – of omgekeerd.

In het SONO-onderzoek keken we enkel naar *sociale* ongelijkheid. In het TIMSS-onderzoek zijn daarentegen beide maatstaven (dus ook ongelijkheid in het algemeen) gebruikt. De bevindingen wijzen niet allemaal in dezelfde richting: de spreiding (ongelijkheid in het algemeen) neemt blijkens TIMSS ontegensprekelijk toe doorheen de tijd, maar inzake *sociale* ongelijkheid geeft TIMSS een meer gemengd beeld. Om te beginnen zijn de maatstaven van sociale herkomst in TIMSS minder accuraat, behalve voor de meest recente jaren. En in die laatste periode (2015-2019) steeg de *sociale* ongelijkheid voor

wiskunde, terwijl ze afnam voor wetenschappen. Noteer bovendien dat dit TIMSS-onderzoek betrekking heeft op het vierde leerjaar *lager* onderwijs, terwijl het SONO-onderzoek focust op uitkomsten *in en na het secundair* onderwijs.

TIMSS versus PISA²

Ik wil even wijzen op een ander, fundamenteel verschil tussen TIMSS en PISA, dat van belang is om metingen van sociale ongelijkheid juist te interpreteren. TIMSS is ontworpen vanuit een curriculum-perspectief: daarom worden de toetsen wereldwijd afgenomen in éénzelfde *leerjaar* – in dit geval het vierde leerjaar lager onderwijs. In het SONO-onderzoek maakten we gebruik van een andere internationale toetsenbatterij – ditmaal bij 15-jarigen -, PISA. Die heeft tot doel om, los van curricula, de competenties van jongeren (en dus indirect de effectiviteit van onderwijssystemen) te meten bij éénzelfde *leeftijdscohorte*. De keuze van TIMSS voor éénzelfde *leerjaar* resulteert in een radicaal verschillende internationale rangschikking van Vlaanderen, zowel wat de gemiddelde uitkomsten als de sociale ongelijkheid daarin betreft. In TIMSS doet Vlaanderen het beter, veel beter zelfs qua sociale ongelijkheid, dan in PISA. Dat wordt (paradoxaal) verklaard door het extreem hoge percentage zittenblijvers in Vlaanderen. De Vlaamse leerlingen zijn in TIMSS gemiddeld ouder dan hun leerjaargenoten in andere landen, wat de Vlaamse resultaten ‘flatteert’. Hetzelfde geldt voor sociale ongelijkheid: vooral jongeren uit lage-SES en allochtone milieus zijn in de Vlaamse TIMSS-steekproeven ouder, wat betere resultaten laat uitschijnen. In TIMSS blijft met andere woorden een deel van

de sociale ongelijkheid (het ongelijke risico op zittenblijven) buiten beeld, en worden alleen uitkomsten 'na correctie voor zittenblijven' gemeten, wat in PISA niet het geval is.

Die methodologische verschillen kunnen ook een invloed uitoefenen op waargenomen trends in de indicatoren: als het zittenblijven (bij bepaalde groepen) toe- of afneemt, kan dat leiden tot uiteenlopende conclusies naargelang men zich baseert op TIMSS of PISA.

Cognitieve versus niet-cognitieve criteria

In het SONO-onderzoek hanteerden we naast PISA-toetsresultaten een ruimere waaier van (voornamelijk niet-cognitieve) maatstaven: schools welbevinden, oriëntering naar onderwijsvorm, schoolse vertraging, vroegtijdig schoolverlaten, doorstroom naar het hoger onderwijs en zelfs inkomen op 25-jarige leeftijd. Daarvoor hebben we naast PISA nog gegevens gebruikt van de Arbeidskrachtentelling, gekoppeld aan socio-demografische en fiscale databanken.

Ook hier wijzen niet alle indicatoren in dezelfde richting, maar de overheersende tendens is wel een afname van de ongelijkheid naar migratieachtergrond, naar thuistaal en (in mindere mate) naar SES (Nicaise e.a., 2021). Het meest opvallend is de inhaalbeweging van jongeren met een (niet-EU) migratieachtergrond: het percentage vroegtijdige schoolverlaters bij deze groep is tussen 2003 en 2018 gehalveerd (van 26,5 tot 12,5%), en het percentage doorstromers naar het hoger onderwijs verdubbeld (van 20,6 tot 41,3%).

Meteen blijkt ook het nut van het gebruik van meervoudige indicatoren van onderwijsuitkomsten. Terwijl de cognitieve prestaties van Vlaamse jongeren trendmatig dalen, zijn er andere indicatoren die een positiever beeld van het Vlaamse onderwijs laten zien: leerlingen voelen zich beter op school, wat leidt tot minder schoolmoeheid en vroegtijdige uitval. Steeds meer jongeren vinden de weg naar het hoger onderwijs. En dat zijn vooral jongeren uit kansengroepen. Er is dus echt wel goed nieuws van het gelijkekansenfront.

Wie heeft (on)gelijk?

Onze TIMSS-collega's (Faddar e.a., 2020) hebben hun gegevens op een methodologisch correcte en transparante manier verwerkt. Er is geen enkele reden om hun bevindingen in twijfel te trekken. Ook de SONO-ploeg heeft een kwaliteitsvol onderzoek uitgevoerd en met veel nuances gerapporteerd. Beide onderzoeken belichten verschillende aspecten van hetzelfde thema, en echte contradicties zal men er niet in vinden.

Het globale beeld blijft genuanceerd. Het gelijke-onderwijskansenbeleid heeft positieve resultaten opgeleverd in een periode van grote turbulentie: sterk groeiende diversiteit, een zware en langgerekte economische crisis, toenemende kinderarmoede en versplintering van gezinnen, groeiend lerarentekort. Maar de weg naar een echt egalitair onderwijs blijft nog erg lang, en de resultaten blijven broos. Niet alleen de vaststellingen van het TIMSS-onderzoek (dalende gemiddelde prestaties en recent opnieuw groeiende sociale ongelijkheid in wiskunderesultaten in het lager onderwijs) stemmen tot ongerustheid. En dan is er plots de coronacrisis: die legt een heuse tijdbom onder de moeizaam verworven resultaten van twee decennia GOK-beleid.

Ides NICAISE

HIVA (KU Leuven)

Parkstraat 47 bus 5300, 3000 Leuven

Ides.nicaise@kuleuven.be

REFERENTIES

- Cincinnati S., Ünver Ö., Nicaise I. (2020), *Trends in onderwijsongelijkheden op lange termijn in Vlaanderen: vroegtijdig schoolverlaten, toegang tot het hoger onderwijs en arbeidsinkomen op 25 jaar*, Leuven: HIVA / Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek
- Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020), *Vlaanderen in TIMSS 2019. Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd*, Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2020), *Naar een versterking van het Vlaamse gelijke-onderwijskansenbeleid. Verslag van een consensusbevraging van experts*. Leuven: HIVA/Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent
- Nicaise I., Franck E., Cincinnati S., Juchtmans G., Vandevoort L. (2021), Gelijke onderwijskansen in een ongelijk speelveld, in: Devos G., Tuytens M. (red., 2021), *Verschillen in onderwijs. Streven naar excellentie en gelijke onderwijskansen*, uitg. Politeia

NOTEN

1. TIMSS staat voor Trends in International Mathematics and Science Study
2. PISA staat voor Programme for International Student Assessment

De organisatie van OKAN-onderwijs wordt gekoloniseerd door de logica van het regulier onderwijs

Laura EMERY

Het aantal leerlingen in onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) in het secundair onderwijs in Vlaanderen verdubbelde de laatste vijf jaar. In het schooljaar 2019-2020 ging het om 5056 leerlingen. Jongeren die starten in OKAN zijn tussen 12 en 18 jaar, kwamen net toe in België en hebben nog geen kennis van het Nederlands. Doel van de onthaalklassen is deze leerlingen op te vangen, intensieve lessen Nederlands te geven, te oriënteren naar het regulier onderwijs en te integreren in de bredere samenleving. Een erg ambitieuze opdracht voor de tachtigtal secundaire scholen die OKAN-onderwijs aanbieden. Mijn doctoraatsonderzoek¹ bekijkt hoe scholen dit organiseren, welke mechanismen er spelen en hoe dit beleefd wordt door de betrokken leraren, leerlingen en ouders.

Onderzoek naar OKAN

Hoewel verschillende Europese landen een sterke stijging zagen in het aantal anderstalige nieuwkomers in het onderwijs, bestaat er weinig onderzoek over de opvang en het integratieproces van deze leerlingen. Bestaande studies focussen bovendien vaak op vluchtelingen, wat slechts een deel van de doelgroep is. Ook in Vlaanderen is het onderzoek naar onthaalonderwijs beperkt. Nochtans is ook hier de groep sterk in aantal toegenomen. In schooljaar 2014-2015 ging het om 2508 leerlingen en in 2019-2020 om 5056 leerlingen, een verdubbeling in vijf jaar tijd. In 2017 werd het rapport 'Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen' gepubliceerd (Van Avermaet, et al., 2017). Het gaf voor het eerst een inkijk in de schoolloopbanen van anderstalige nieuwkomers en de ervaringen van leraren in het onthaalonderwijs. De schoolloopbanen van OKAN-leerlingen blijken vaak moeilijk te verlopen. Ex-OKAN-leerlingen hebben minder kans om in het aso terecht te komen en een hogere kans op zittenblijven en ongekwalificeerde uitstroom. Het rapport toonde verder dat de OKAN-werking vaak een eiland is binnen de school en dat de stap van OKAN-onderwijs naar het regulier onderwijs voor leerlingen erg groot is. Ook voor leraren – in regulier én OKAN-on-

derwijs - blijkt de stap tussen de beide onderwijsvormen soms groot te zijn, wat het overbrengen van informatie en mogelijke maatregelen ter ondersteuning bemoeilijkt.

In navolging van deze eerste *beschrijvende* analyse zette ik mijn doctoraatsonderzoek op waarmee ik de fundamentele *mechanis-*

mes achter de werking en uitdagingen van OKAN-onderwijs wil blootleggen. In een eerste stap interviewde ik 33 ex-OKAN-leerlingen in hun laatste jaar van het secundair onderwijs in de onderwijsvormen aso en bso (Emery, et al., 2020). Vervolgens startte ik een etnografisch onderzoek in twee OKAN-scholen. Observaties gedurende twee schooljaren en interviews boden een meer diepgaand inzicht in de organisatie van OKAN en de oriëntering van OKAN-leerlingen. Ik woonde lessen bij in OKAN-klassen, volgde klassenraden, oudercontacten, overlegmomenten, ging op huisbezoek en mee op bosklassen. Ten slotte werden interviews afgenomen bij 40 reguliere leraren die

ervaring hadden met ex-OKAN-leerlingen in hun klas. Als eerste stap in het analyseren van deze gegevens probeerde ik terug te koppelen naar wat al geweten was over OKAN en in welke mate dat resoneert met mijn observaties.

Het is vaak een grote uitdaging te weten te komen wat voor onderwijs deze leerlingen al genoten, hoe lang ze naar school gingen en waarbij ze eventueel ondersteuning nodig hebben

OKAN-leraren moeten pragmatisch zijn

Wat als eerste opviel was het contrast tussen de problematische schoolloopbanen van OKAN-leerlingen en de gedrevenheid van leraren in OKAN-scholen. OKAN-leerkrachten blijken voortdurend op zoek naar manieren om OKAN-leerlingen bij te staan in het vinden van hun plaats in het onderwijs en de samenleving. Verschillende structurele aspecten maken deze zoektocht extra uitdagend.

Ten eerste kan men niet om de diversiteit tussen de OKAN-leerlingen heen. In OKAN vindt men leerlingen uit alle mogelijke continenten, met verschillende thuistalen en verschillende migratieverhalen. Het is vaak een grote uitdaging te weten te komen wat voor onderwijs deze leerlingen al genoten, hoe lang ze naar school gingen en waarbij ze eventueel ondersteuning nodig hebben. Er zijn ook geen gecentraliseerde evaluatie-instrumenten voorhanden die inzicht bieden in de kennis en vaardigheden die leerlingen bij de start van OKAN al bezitten en die garanderen dat de inschatting bij de intake voor alle OKAN-leerlingen op eenzelfde manier verloopt.

Ten tweede hebben secundaire scholen veel vrijheid in hoe ze OKAN organiseren. Scholen bepalen zelf hoe ze OKAN-leerlingen over klassen verdelen, hoe ze met hen de ontwikkelingsdoelen trachten te bereiken, hoe ze hen evalueren en hoe ze aan het einde van OKAN de adviezen bepalen over de doorstroom van die leerlingen naar het regulier onderwijs. Enerzijds geven scholen aan dat het een voordeel is dat ze de organisatie kunnen aanpassen aan de lokale onderwijscontext en de specifieke groep leerlingen die zij onder hun hoede krijgen. Anderzijds creëert dit ook onzekerheid en is een duidelijk beleid en een rechtlijnige organisatie soms afwezig. De beslissingen die de scholen moeten nemen zijn dan ook niet eenvoudig. Het verdelen van leerlingen over verschillende klassen bijvoorbeeld. Deze keuze, waarin scholen volledig vrij zijn, heeft een invloed op het klasklimaat, de graad van differentiatie die vereist is, het leerproces enz. De aanpak tussen scholen verschilt sterk en daardoor ook de ervaringen van OKAN-leerlingen. Bovendien is de samenwerking en uitwisseling tussen scholen in de praktijk vaak beperkt.

Ten derde zijn OKAN-leraren ook sterk op zichzelf aangewezen voor het ontwikkelen van les- en evaluatiemateriaal. Ze zijn hier erg creatief in en slagen er vaak in de thema's die ze bespreken binnen de uren Nederlands zo relevant mogelijk te maken voor de context van de leerlingen, maar ze geven ook aan nood te hebben aan professionalisering als het gaat over inzicht in taalverwervingsprocessen en het correct in kaart brengen van de kennis en vaardigheden van hun leerlingen. De meerderheid van de OKAN-leraren hebben een lerarenopleiding gevolgd, maar een minderheid is bij de start van hun functie als OKAN-leraar specifiek opgeleid om les te geven aan OKAN-leerlingen (Van Avermaet, et al., 2017). Het opbouwen van expertise van OKAN-leraren wordt ook bemoeilijkt omdat scholen terughoudend zijn om leraren zo lang aan te nemen dat ze benoemd (moeten) worden. De middelen voor OKAN worden immers bepaald op basis van het aantal OKAN-leerlingen dat zich ieder jaar inschrijft in de school. Het budget dat scholen in handen hebben voor de organisatie van OKAN-onderwijs moet dus elk jaar opnieuw toegewezen worden en kan wisselen van jaar tot jaar. Uit het onderzoek van Van Avermaet, et al. (2017) kwam al naar voren dat 72% van de OKAN-leraren minder dan 5 jaar ervaring heeft.

Samengevat bevinden OKAN-leraren zich in een situatie met veel vrijheden, maar een beperkte centrale ondersteuning. Het zijn vaak jonge gedreven leraren, vaak starters die elders nog geen benoeming hebben, met weinig ervaring in het lesgeven aan OKAN-leerlingen. Omdat de groep OKAN-leerlingen de voorbije jaren niet alleen snel toe nam, maar ook extreem heterogeen is naar sociale, culturele en cognitieve kenmerken, worden OKAN-leraren gedwongen om pragmatisch te zijn. Te lang stil staan bij beslissingen of wachten op de ideale omstandigheden helpt OKAN-leerlingen niet. Ze moeten zo snel mogelijk de onderwijstaal leren en klaargestoomd worden voor de doorstroom naar het regulier onderwijs. OKAN-scholen moeten op hun beurt pragmatische beslissingen nemen als het gaat over de organisatie van OKAN en de oriëntatie van OKAN-leerlingen. Het ene staat dan ook sterk in functie van het andere. OKAN-leraren willen hun leerlingen zo goed mogelijk voorbereiden op de doorstroom naar het regulier onderwijs en organiseren OKAN daarom grotendeels naar de logica van datzelfde regulier onderwijs.

Monolinguisme en early tracking

Het Vlaams onderwijs wordt gekenmerkt door twee aspecten die beide zwaar hun stempel drukken op de organisatie van OKAN. Ten eerste heerst er een monolinguisistische ideologie. Het Nederlands wordt in het Vlaams onderwijs vaak gezien als de enige taal die op school gebruikt mag worden. Zo gaf 77,3% van de leraren in een onderzoek van Pulinx et al. (2014) aan dat ze (volledig) akkoord gingen met de stelling 'Anderstalige leerlingen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken'. 78,2% ging (volledig) akkoord met de stelling 'De belangrijkste reden van de schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun gebrekkige kennis van het Nederlands'. Deze houding gaat in tegen internationaal wetenschappelijk onderzoek dat aangeeft dat wanneer in het onderwijs bewust actievere werkvormen worden geïntroduceerd om leerlingen met andere thuistalen aan te moedigen om hun volledige taalrepertoire in te zetten om leerdoelen te bereiken, ze zowel sneller vorderingen maken in het vergaren van de vakinhoud als in hun vaardigheid van de instructietaal en van hun thuistaal (Sierens, & Van Avermaet, 2014).

Het gevolg van deze monolinguisistische ideologie is dat de taalleerbaarheidscapaciteiten van OKAN-leerlingen zo goed als gelijkgesteld worden met hun algemene capaciteiten, wat een grote rol speelt in hun doorstroommogelijkheden in het regulier onderwijs. Hoe sneller OKAN-leerlingen het Nederlands oppikken, hoe hoger hun capaciteiten worden ingeschat en hoe meer kans ze hebben om door te stromen naar meer academische studierichtingen. Dit is vaak het sterkst uitgesproken bij OKAN-scholen die werken met niveaugroepen, wat de meerderheid vormt van de OKAN-scholen. OKAN-leerlingen worden er aan het begin van het schooljaar willekeurig over de klassen verdeeld, waarna een observatieperiode van enkele weken volgt. Leerlingen die nog niet bekend zijn met ons (Latijns) schrift of analfabeet zijn worden vaak al sneller in aparte klassen ondergebracht. Die eerste weken star-

De taalleerbaarheidscapaciteiten van OKAN-leerlingen worden zo goed als gelijkgesteld met hun algemene capaciteiten

ten leerlingen met lessen Nederlands. De leraren observeren het gedrag en de studiehouding van de leerlingen in hun klas. Ze evalueren hun eerste vorderingen in de Nederlandse taal door middel van evaluaties in de klas en maken soms ook gebruik van een, al dan niet zelf ontwikkelde, grotere test. Sommige scholen ontwikkelden ook een test wiskunde die alle leerlingen in het begin van het schooljaar afleggen, in het Nederlands. De resultaten van deze observaties en evaluaties leiden vervolgens naar de toewijzing van leerlingen in verschillende niveaugroepen. Dit is een opmerkelijk gegeven dat voorbijgaat aan het niet-lineaire verloop van een taalverwervingsproces. Er zijn verschillende evaluaties, over een langere periode dan enkele weken nodig, om zicht te krijgen op de vooruitgang die leerlingen maken.

Een tweede aspect van het Vlaams onderwijssysteem dat de organisatie van OKAN sterk bepaalt, is de 'early tracking'. Leerlingen kiezen in vergelijking tot andere landen veel en vroeg tussen verschillende onderwijsvormen en studierichtingen die in theorie naast elkaar staan, maar in praktijk hiërarchisch geordend zijn. In OKAN-scholen die gebruik maken van niveaugroepen, vinden we naar het evenbeeld van het regulier onderwijs een hiërarchische ordening terug.

Ik stelde doorheen mijn observaties vast dat leraren de verschillende groepen meestal geen numerieke namen geven om de motivatie van de leerlingen niet te beïnvloeden, maar in onderlinge communicatie komt duidelijk naar voren dat de groepen geordend kunnen worden van hoog naar laag. In de hoogste niveaugroep zitten leerlingen die het snelst Nederlands leren, de beste studiehouding aan de dag leggen en meer academische vaardigheden hebben dan de andere leerlingen. De plaatsing van leerlingen in deze niveaugroep in het begin van het schooljaar beïnvloedt hun kansen om op het einde van OKAN door te stromen naar het aso. De sterkste niveaugroep wordt immers vaak gezien als de referentiegroep voor leerlingen die naar de meer academische studierichtingen kunnen doorstromen. Op die manier wordt de vroege indeling in niveaugroepen dus erg bepalend voor het onderwijstraject van OKAN-leerlingen. Bovendien gebeurt deze indeling op een veel-
eer (erg) voorzichtige wijze. Leraren willen de leerlingen genoeg uitdaging bieden, maar trachten de leerlingen vooral ook succes te laten ervaren. Het wennen aan de nieuwe omgeving vergt vaak al veel van leerlingen. Leraren willen hun inspanningen positief bekrachtigen in de hoop dat de leerlingen zich ook positief inzetten in het regulier onderwijs. OKAN-leraren benadrukken wel dat het verschuiven van leerlingen steeds mogelijk is. In de twee scholen die deelnamen aan mijn onderzoek gebeurde dat doorheen het schooljaar echter voor minder dan 10% van de leerlingen.

De 'laagste' niveaugroepen zijn voorbehouden voor leerlingen die weinig onderwijs genoten en/of eerst het Latijns alfabet moeten leren voor ze verder kunnen in hun onderwijstraject. Deze leerlingen vormen het andere uiterste in de hiërarchische ordening van niveaugroepen. De leerlingen die duidelijk sterker of zwakker zijn in de kennis en vaardigheden vereist in het regulier onderwijs, zijn het eenvoudigst te plaatsen in niveaugroepen. Voor leerlingen die zich tussen

deze uitersten bevinden, is oriëntatie veel moeilijker. Afhankelijk van het aantal OKAN-leerlingen op een school worden één of meerdere tussengroepen gecreëerd. Wat aan de basis ligt van de ordening van deze groepen is minder duidelijk. Leraren gebruiken hiervoor ook de observaties en evaluaties van de eerste weken, maar de verschillen in niveau tussen de leerlingen in deze middengroepen zijn soms te klein om ze op basis daarvan in verschillende klassen op te delen. De leraren geven aan dat ze rekening houden met de motivatie en zelfredzaamheid van leerlingen, maar dat zijn kenmerken die niet altijd bij alle leerlingen duidelijk naar boven komen in de eerste weken en die ook gelinkt kunnen worden met de sociale en culturele achtergrond van leerlingen (Emery, et al., 2020).

De opdeling in niveaugroepen is erg gevolgrijk. De verschillende niveaugroepen resulteren immers in verschillende leeromgevingen. De hoogste groep krijgt naast lessen Nederlands, wiskunde, sport en kunst bijvoorbeeld ook lessen Frans, aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. Deze groep wordt zo goed mogelijk voorbereid op een studierichting in het aso. Ook de lesmethoden en het vereiste

WE MOETEN
VERMIDDEN DAT



ANDERSTALIGE
NIEUWKOMERS



ANDERSTALIGE
LAATKOMERS
WORDEN.



De opdeling in niveaugroepen is erg gevolgvrij. De verschillende niveaugroepen resulteren immers in verschillende leeromgevingen

niveau van Nederlands dat verwacht wordt van leerlingen zijn in de hoogste groep anders. De academische verwachtingen nemen gra-
duel af bij de lagere niveaugroepen. In die groepen wordt veeleer gefocust op thema's en vaardigheden die in het bso van pas zullen komen.

Ondersteunen van ex-OKAN-leerlingen

Zoals al bleek uit het onderzoek van Van Avermaet et al. (2017), stromen OKAN-leerlingen disproportioneel vaker door naar het bso en tso. Uit mijn onderzoek blijkt dat de onderwijsvorm waar leerlingen naar doorstromen ook meestal deze is die OKAN-leraren adviseren

op het einde van OKAN. De leraren geven dus ook vaak het advies om door te stromen naar tso of bso. Ze doen dit vaak vanuit een risicovermijdende houding, een vaststelling die ook de *Diversiteitsbarometer Onderwijs* deed over de oriënteringspraktijk bij kwetsbare groepen algemeen in Vlaanderen (Vantieghem, W., Van Avermaet, P., Groenez, S. en Lambert, M. (2018)). Zoals bij het indelen van de leerlingen in niveaugroepen, willen ze een advies geven dat leerlingen stimuleert, maar waar de slaagkansen ook gunstig zijn voor OKAN-leerlingen. Leraren passen hun verwachtingen op een pragmatische manier opnieuw aan het regulier onderwijs aan. OKAN-leraren weten dat niet alle scholen structurele ondersteuningsmaatregelen bieden voor meertalige leerlingen en dat de verwachtingen voor leerlingen in het regulier onderwijs erg hoog liggen. Het leren van een nieuwe taal op het academisch niveau dat vereist is om les te volgen in het regulier onderwijs, vergt verschillende jaren. Maar daar houden weinig scholen rekening mee bij het lesgeven aan en evalueren van ex-OKAN-leerlingen. Dat is de achtergrond waartegen OKAN-leraren een advies formuleren.

Een sterkere ondersteuning van ex-OKAN-leerlingen in het regulier onderwijs zou OKAN-leerkrachten kunnen motiveren in het koesteren van hogere verwachtingen over de doorstroom van hun leerlingen. Bij het lesgeven kan die ondersteuning bestaan uit begeleiding bij het aanleggen van verklarende en vertalende woordenlijsten van vaktaalwoorden en schooltaalwoorden, het werken met visuele ondersteuning en preteaching of een huiswerkklass na school. Er kan ook meer taalondersteuning geboden worden bij evaluatie-instrumenten en in plaats van een schriftelijk examen met open vragen kan een mondeling examen of een portfolio soms beter weergeven in welke mate de leerdoelen behaald werden. Ten slotte is er al een wettelijk kader om flexibele individuele leertrajecten uit te zetten voor ex-OKAN-leerlingen, waarbij bepaalde vakken en leerdoelen vervangen kunnen worden door een alternatief programma dat beter aansluit bij het profiel van de leerling. Een leerling die bijvoorbeeld enkele jaren Engelstalig onderwijs heeft gevolgd kan tijdens de lessen Engels misschien beter extra taalondersteuning krijgen voor een ander vak (van OKAN- of reguliere leraren). Een leerling die in een vierde jaar instroomt en nog nooit het vak Frans heeft gehad kan misschien beter in een lager jaar mee Frans volgen. Indien deze maatregelen in verhouding zijn met de noden van de leerling, zijn dit billijke aanpassingen en kunnen ze de leerling enorm ondersteunen.

De laatste jaren werd ook al ingezet op het verkleinen van de stap tussen OKAN en regulier onderwijs voor OKAN-leerlingen. Zo zijn er bottom-up vanuit verschillende OKAN-werkingen initiatieven gegroeid die zorgen dat OKAN-onderwijs meer geïntegreerd geraakt in het regulier onderwijs, zoals de stages in het regulier onderwijs. Verder werd ook geïnvesteerd in de functie van vervolgschoolcoach. Deze brugfiguren helpen OKAN-leerlingen bij het maken van een studiekeuze. Ze volgen die leerlingen ook op na de doorstroom en ondersteunen reguliere leraren in het lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen. Dit maakt voor hen een groot verschil. De vervolgschoolcoaches geven wel aan dat het ondersteunen van reguliere leraren buiten hun eigen school moeilijker is. Sommige scholen denken er daarom aan om in hun reguliere leerkrachtenteam een taalanker aan te stellen die de tijd kan nemen om de communicatie en expertise van de vervolgschoolcoaches een weg te laten vinden bij alle leerkrachten. Opnieuw een sterk initiatief dat scholen zelf naar boven brengen.

Tot slot. Samen onderweg

Het integreren van anderstalige nieuwkomers in het secundaire onderwijs is geen eenvoudige opdracht. Er bestaan geen binnenwegen naar pasklare oplossingen. De snelste weg om bij te leren als leerkracht is het delen van expertise onder elkaar. Ex-OKAN-leerlingen hebben al een hele reis afgelegd en hebben vaak hoge aspiraties voor de toekomst. Omdat ze nieuw zijn, vertrouwen ze sterk op leraren om hun gids te zijn. Het afwegen van het welzijn van de leerlingen en het stimuleren van hun potentieel kan daarbij de juiste richting aanwijzen.

Laura EMERY*

Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR
Pleinlaan, 2B – 1050 Brussel
laura.emery.vub@gmail.com

* Laura Emery is mandaatassistent aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Binnen deze functie geeft ze halftijds les binnen de opleiding Sociologie. Het andere deel van de tijd wijdt ze zich aan haar doctoraatsonderzoek onder begeleiding van Bram Spruyt (VUB) en Piet Van Avermaet (UGent).

BIBLIOGRAFIE

- Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research*, 62(1), 18-34.
- Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). *Taal en onderwijs: percepties en praktijken in de klas*. In N. Clycq, C. Timmerman, P. Van Avermaet, J. Wets, & P. Hermans (editors), *Oprit 14: naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen* (blz. 97-133). Academia Press.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). *Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning*. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., en Van Gorp, K. (2017). *Cartografie en analyse van het Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers En OKAN-leerlingen*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Vantieghem, W., Van Avermaet, P., Groenez, S. en Lambert, M. (2018). *Diversiteitsbarometer onderwijs*. Brussel: UNIA.

NOTEN

1. Laura Emery is mandaatassistent aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Binnen deze functie geeft ze halftijds les binnen de opleiding Sociologie. Het andere deel van de tijd wijdt ze zich aan haar doctoraatsonderzoek onder begeleiding van Bram Spruyt (VUB) en Piet Van Avermaet (UGent).
2. Meer informatie hierover vindt u ook in de bijdrage van Reinhilde Pulinx in Welwijs. Zie: Pulinx, R., Hoe overtuigingen van leerkrachten over taal en burgerschap een impact hebben op hun relatie met leerlingen, Welwijs, 2018, 3, 5-8.

Ambrajaze – zelf terug schakelen

Ambrajaze biedt tijd en ruimte aan jongeren om terug te schakelen en te herbronnen

Gilles MAENE, Tom DAVID, Rien HOUWEN

Ambrajaze zag het levenslicht in 2017 als samenwerking tussen voorzieningen uit de bijzondere jeugdzorg –Zonnewende en De Walhoeve vzw– en Arktos vzw. Binnen dit partnerschap werd vastgesteld dat heel wat jongeren (12+) tijdens hun schoolloopbaan vastliepen. De tijd en ruimte om met jongeren duurzame trajecten aan te gaan die focussen op hun noden en interesses was beperkt. Het reguliere aanbod (school, time-out,...) bood onvoldoende antwoord aan deze doelgroep.

Uit het partnerschap ontstond de alternatieve dagbesteding van Ambrajaze in Veurne. De werking was in eerste instantie gericht op jongeren uit residentiële voorzieningen. Partners konden jongeren rechtstreeks aanmelden die niet of gedeeltelijk schoolgaand waren en alle andere vormen van alternatieve dagbesteding al hadden doorlopen (vb. het vroegere POT (Persoonlijk OntwikkelingsTraject) of het huidige NAFT). Na verloop van tijd merkte het team dat jongeren die thuis woonden ook nood hadden aan een traject binnen Ambrajaze. Deze aanmeldingen verliepen via een CLB. De jongeren die we bereiken zijn niet onder een noemer te brengen, wat hen wel verbindt is dat ze geen of weinig aansluiting vinden bij voor hen bekende sociale systemen zoals onderwijs, een klasgroep, een vrijetijdsbesteding, een leefgroep, gezin of vriendengroep. Hierdoor is er vaak conflict of een mismatch in die systemen en valt de jongere uit, sluit die zich op of vlucht. Jongeren die een traject lopen binnen Ambrajaze zijn gewettigd afwezig op school. Ook jongvolwassenen die zoekend waren kregen een plek binnen het project. Zo biedt Ambrajaze nu werking aan 12 tot 25 jarigen.

Ieder traject van een jongere is uniek en dus ook zijn of haar aanmelding. Het kan gaan om jongeren die al langtijdig niet meer naar school gaan, om jongeren die geschorst worden of die dreigen geschorst te worden, om jongeren die afgestudeerd zijn en zoekend zijn,... De duur van een traject is persoonsgebonden en dus volledig op maat. Het kan gaan om een kort traject ter overbrugging van een schorsing. Anderzijds kan een traject ook twee jaar duren en tijdens die periode kan de jongere terug school of een andere zinvolle dagbesteding opstarten. Het uiteindelijke doel is om jongeren terug in beweging te krijgen binnen de context die zij vooropstellen.

Vandaag, vier jaar later, bestaat het project uit een partnerschap van 16 organisaties op twee verschillende locaties. Op dinsdag en donderdag, tijdens de schoolperiodes, wordt werking aangeboden in Veurne (Jeugdhuis De Palette, Noordstraat 140) en in Ieper (Be

You, Scholierenpad). Tot op vandaag konden al 83 jongeren een traject lopen bij Ambrajaze, waarvan 23 meisjes en 60 jongens. In ons startjaar ging dit over 10 jongeren, voor dit schooljaar zijn er al 11 actieve trajecten van de 17 aanmeldingen. Door de huidige coronamaatregelen ligt dit aantal op 7 jongeren en 2 begeleiders. In normale omstandigheden wordt er aan maximaal 10 jongeren werking aangeboden.

De partners: PROFO vzw, Arktos vzw, OOC De Luwte, Sociaal Huis Oostende (OVBJ De Brem en De Bolle), vzw Kompani OVBJ, Zonnewende OVBJ, De Golfbreker vzw, vzw De Walhoeve OVBJ, Argos vzw, Vereniging Ons Tehuis, De Lovie vzw, vzw De Loods, vzw O2, Huis van het Kind Ieper, Be You, Stad Veurne

Heel wat jongeren (combineren of) beëindigen hun Ambrajaze-traject om hun schoolloopbaan terug in handen te nemen of om te gaan werken. In september 2020 startten vijf jongeren hun schooltraject terug op, twee jongeren vonden hun weg naar de arbeidsmarkt. Andere jongeren waren nog niet klaar om een nieuwe stap te zetten en konden hun traject binnen het project verder zetten.

Tijdens de werking bieden we jongeren een plaats aan waar ze zichzelf kunnen zijn en terugvinden. Via onze atelierwerking - georganiseerd door begeleiders, vrijwilligers en jongeren - vinden jongeren hun interesses en krachten terug. Het zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen stijgt en dit stelt jongeren in staat om opnieuw te dromen en doelen te hebben. Samen met de jongere realiseren we deze doelen. Ambrajaze vertrekt, net zoals de missie van Arktos, vanuit de **kracht** van iedereen en draagt gelijkwaardigheid, vrijwilligheid en gedeelde verantwoordelijkheid hoog in het vaandel.

De werking groeit en bloeit door het sterke engagement van iedere partner. Tot op heden ontvangen we geen structurele financiering voor het project. Iedere partnerorganisatie voorziet naar eigen mogelijkheden en proportionaliteit middelen en begeleidersuren. Met die middelen stelt Arktos vzw twee halftijdse begeleiders aan voor de werking, vanuit de partnerorganisaties is er telkens een tweede begeleider aanwezig. De Stad Veurne biedt naast een locatie ook een tijdelijke financiële impuls voor drie jaar. Een gedeeld ervaren nood en geloof in de werking houdt Ambrajaze staande, evenwel met een blijvende zoektocht naar structurele middelen.

***Tijdens de werking
bieden we jongeren
een plaats aan waar ze
zichzelf kunnen zijn en
terugvinden***

Werken aan motivatie

Jongeren die worden aangemeld zijn vaak hun school- en/of werkmotivatie onderweg verloren. Door een veilige omgeving aan te bieden waar ze zelf terug in beweging kunnen komen, zetten ze met de nodige ondersteuning langzaam maar zeker stappen. Aanwezig zijn, blijven en aanklampend werken zijn sleutelwoorden voor de trajecten met onze jongeren. Jongeren opnieuw hun drive zien vinden, daar doe je het voor als vormingswerker/begeleider. Motivatie vinden en aansterken werkt enthousiasmerend, zowel voor de jongere als voor de vrijwilligers/begeleiders.

Onze werking biedt zowel individuele ondersteuning als een groepswerking aan. Het groepsgebeuren primeert, maar de individuele aandacht is nooit veraf. Zo wordt er driemaandelijks een formeel evaluatiegesprek gehouden met de jongere. Hierbij wordt er stilgestaan bij de evoluties, zowel binnen als buiten de werking, die de jongere doormaakt. De focus ligt op de groei. Aan deze evolutie wordt er een rondetafelgesprek gekoppeld. Het netwerk (partners, ouders,...) van de jongere wordt uitgenodigd om samen het traject van de jongere verder te bewandelen. De jongere bepaalt de richting van zijn/haar traject en de partners kijken waar ze hem of haar kunnen ondersteunen.

Jongeren die 's morgens niet intrinsiek gemotiveerd zijn om naar de werking te komen, sturen we een berichtje of bellen we om hen uit te nodigen voor de werking. Toen een tijd geleden enkele jongeren niet naar de werkingen kwamen, trok de begeleiding naar de voorziening van de jongeren om met hen in gesprek te gaan en om de ervaren moeilijkheden te bespreken. De centrale vraag van de begeleiders aan de jongeren was: "Wat kunnen wij doen zodat jullie ingaan op het aanbod en de motivatie vinden om te blijven komen?". Doordat de begeleiders de stap richting de jongeren zetten, werd het voor hen duidelijk dat alles bespreekbaar is en dat er altijd mogelijkheden zijn voor problemen die zich stellen. De eerstvolgende werkingsdag waren de jongeren aanwezig en sloten ze de dag met een voldaan gevoel af.

Jongeren die moeilijk hun plaats vinden binnen bestaande systemen geraken vaker geïsoleerd of vereenzaamd. Ze verliezen de verbinding met de maatschappij door onder meer de connectie met school, vrijetijdsbesteding, familie en zichzelf kwijt te raken. Binnen onze werking krijgen hun sociale interacties opnieuw vorm. Ze krijgen vertrouwen in hun eigen sociale acties en ervaren (opnieuw) de positieve effecten van groepsdynamica. Het is al vaak voorgekomen dat jongeren andere jongeren motiveren om naar de werking te komen om deel te nemen aan een atelier. Ze sms'en, chatten, bellen met elkaar en enthousiasmeren elkaar om naar de werking te komen. Dit signaal is duizend keer krachtiger dan dat een vormingswerker een bericht zou sturen naar een jongere.

De visie van Ambrajaze: institutionele pedagogiek

De **visie** van Ambrajaze is gestoeld op de Institutionele Pedagogiek (=IP). Deze leer steunt op enkele uitgangspunten en basisprincipes, met name: het subject, het collectief, de institutie en de activiteit.

Het subject doelt op het unieke van ieder mens, getekend door

een welbepaald verlangen om vanuit zichzelf iets voor de wereld te betekenen en ook zo in de wereld te verschijnen. Ieder persoon, ongeacht zijn afkomst of achtergrond, gaat vanuit een bepaald verlangen op zoek naar een zinvol bestaan. Dit houdt in dat de begeleiders zich engageren om te blijven zoeken naar hoe we de jongere/vrijwilliger/begeleider tot zijn/haar recht kunnen laten komen. We baseren ons hier niet op een bepaalde methodiek maar op de grondhouding ethiek. Wij moeten en kunnen enkel de omstandigheden creëren zodat ieder subject aanwezig en zichzelf kan zijn.

Om de andere te kunnen ontmoeten, moet je de andere als gelijke benaderen. In **het collectief** herkennen we het ontmoeten. In een menswaardige interactie is er geen plaats voor "boven-onder" en ook niet voor het toepassen van methodieken of interventies gericht op het 'veranderen' van een ander. Het veranderen zou namelijk inhouden dat een gecreëerde ongelijkheid via een interventie kan worden opgegeven. Dit houdt geen ontmoeten van gelijken in. Er is nood aan autoriteit, maar niet aan de klassieke context die dit begrip met zich meedraagt.

Binnen IP situeert autoriteit zich niet binnen een persoon, maar wel binnen een **institutie** die samen is gecreëerd en door iedereen wordt aanvaard. Institutioneel werken verwijst naar de basisintentie om voor iedereen omstandigheden te creëren waarbinnen het individu kan verschijnen als subject. Dit houdt het maken van een context in waarbinnen iedere persoon zichzelf kan ontdekken en mogelijkheden kan verkennen. Binnen IP krijgt de belangrijkste institutie de vorm van 'de Raad'. Hierbinnen krijgen afspraken en regels vorm en worden ze gewijzigd, verworpen,... Tijdens de Raad wordt iedereen geïnformeerd en actief betrokken bij het daggebeuren en over de terugkoppeling ervan. Binnen deze institutie draait alles rond dialogische communicatie. Iedereen heeft een evenwaardige stem en gelijke zeggingskracht.

De vierde en laatste pijler binnen de Institutionele Pedagogiek is de **activiteit of atelier** (= het doen). Deze ateliers staan in het teken van het voortbrengen van duurzame en nuttige producten en worden door begeleiders, vrijwilligers en/of jongeren georganiseerd. Doordat ze met toewijding – vanuit een passie – worden uitgevoerd, kan men jongeren triggeren om mee deel te nemen. Daarnaast is er nog een geheel aan taken die iedere ochtend tijdens de Raad aan het collectief voorgesteld en vrijwillig verdeeld worden. Er is nooit een verplichting voor de jongere om deel te nemen aan een activiteit, atelier... We moeten de tijd nemen of laten om de jongere toe te laten terug open en nieuwgierig in de wereld te komen. Het is aan Ambrajaze om omstandigheden te creëren die dit mogelijk maken.

De IP in de praktijk van Ambrajaze

"De kleinste beweging die authentiek is, is veel belangrijker dan de hele dag perfect meedoen om iemand anders te plezieren of om de begeleiding of de autoriteit ter wille te zijn."

Ontkoppelen (*Ambrajer*en in het West-Vlaams) en Ambrajaze gaan hand in hand. Het moment dat je 's morgens Ambrajaze binnenstapt, vanaf minuut één, is "*ontkoppelen*" het eerste wat onbewust gebeurt.

Je gooit een nieuwe deur open en krijgt de ruimte en tijd om al dat achter je ligt te laten rusten. Je zoekt je eigen vast ochtendritueel

op. De ene gaat koffie slurpen, de andere zakt achterover in de zetel, nog iemand anders gaat een sigaretje roken. Ondertussen komt er op een gezapige manier interactie. Er wordt gevraagd hoe het met je gaat. Er wordt niet gevraagd hoe het gisteren was, nee er wordt naar het hier en nu gepolst.

Iedereen - begeleiders, vrijwilligers en jongeren – rolt op zijn of haar eigen manier Ambrajaze binnen. Ieder individu wordt gerespecteerd en wordt ruimte en tijd gegund. Op ieder moment van de dag moet iedereen zich kunnen tonen zoals hij op dit moment is, in zijn eigenheid en bijzonderheid. Het is aan de begeleiders van Ambrajaze om dit te creëren en te bewaken.

Vrijwilligers nemen in het ateliergebeuren een prominente rol in. Zij engageren zich om een atelier te organiseren die vanuit hun passie en interesses vertrekt. Hun engagement kan een halve dag of volledige werkdag in beslag nemen. Begeleiders zijn altijd een hele dag aanwezig in de werking en focussen zowel op het groepsgebeuren als op het individuele welbevinden van de jongeren en vrijwilligers. Deze ruimte en tijd creëert een sfeer van ontmoeten. Vanuit eigen interesses en verlangens wordt in gesprek gegaan met de ander. Niet-deelname is evenzeer mogelijk, even afzonderen is toegestaan. Het verplichtende karakter dat in onze maatschappij zo hard verwikkeld zit, valt hier in grote mate weg.

Binnen Ambrajaze trachten we het verplichtende karakter om te buigen door middel van dialoog. Er wordt wel van iedere deelnemer een minimum aan engagement verwacht, maar dit *moeten* wordt onmiddellijk gekoppeld aan iets *willen*. Iedereen krijgt de kans om samen onze institutie vorm te geven.

Iedere ochtend, in de ochtendraad, wordt er gekeken wat we die dag willen doen of bereiken en wat we hiervoor allemaal zullen ondernemen. Vanuit de eigen interesse wordt dit vormgegeven. Ieders inbreng is evenwaardig en iedereen krijgt een gelijke kans om zijn mening te vormen. Een voorzitter, verkozen door de groep, orkestreert dit. Hij of zij waakt over de principes van “de proactieve cirkels”. Wat zich uit in vier beginselen: “iedereen komt aan bod”, “je vraagt het woord, je neemt het niet”, “je wordt bedankt voor je inbreng” en “geen feedback op feedback”. Deze principes zorgen voor een vertrouwd klimaat waarin iedereen zijn of haar inbreng kan geven.

Tijdens deze ochtendraad worden alle rollen en taken, die door de groep noodzakelijk worden geacht, vrijwillig opgenomen en verdeeld. Vanuit de eigen interesse en gevoel van de dag kan er een engagement en daarbij horende verantwoordelijkheid opgenomen worden. Indien gewenst kan de rol of taak altijd ondersteund worden door een persoon die ervaring heeft met het opnemen van deze specifieke rol of taak. Tot slot stellen de begeleiders en vrijwilligers vanuit hun eigen interesse ateliers voor die de dag zelf zullen plaatsvinden in de voor- en namiddag. Jongeren kunnen vrij aansluiten of ervoor kiezen om niet deel te nemen aan de waaiers van ateliers.

Tussen 12u en 13u vindt de middagpauze plaats, waarbij er samen wordt gegeten. Dit moment is enorm belangrijk voor het groepsgevoel. Tijdens de ochtend is iedereen zijn eigen weg gegaan en op het middaguur komt iedereen opnieuw samen. Bij het middagmoment hebben de meesten een taak of rol te vervullen. Enkel

staan in voor het koken, anderen voor het dekken van de tafel of voor de afwas. Ieder persoon heeft de ruimte en tijd om tijdens de middagpauze zich te ontspannen en opnieuw klaar te stomen voor de middagateliers.

De uitwerking van de ateliers is afhankelijk van de interesses, hobbies en passies van de aanwezige jongeren, vrijwilligers of begeleiders en van eventuele maatschappelijke thema's. Doorheen de jaren werden er veel verschillende ateliers georganiseerd. Er zijn ateliers die een blijvend karakter hebben zoals koken en sporten. Iedere werkdag wordt er samen met de jongeren een warme maaltijd bereid, wat hen o.a. kan helpen bij zelfstandig wonen. Gezonde voeding staat hier centraal. Er is ook een dagelijkse focus op bewegen en sporten, “*een gezonde geest in een gezond lichaam*”. Anderzijds zijn er ook ateliers die ontstaan vanuit de interesses van de groep en in samenwerking met partners uit de buurt, zoals een kinderboerderij, dierenasiel en bakkerijmuseum. Eind 2020 organiseerden we bijvoorbeeld *Vlambrajaze*, in functie van De Warmste Week, waarbij we een wandelroute organiseerden in Ieper dat een positieve aandacht vestigde op de verschillende partnerorganisaties. Hiervoor werd een houten vlam gemaakt, naar de betrokken voorzieningen gebeld, een wandeling uitgestippeld, sfeerverlichting opgehangen... Ook het tuinproject (met verse groenten voor het kookatelier), kunst- en creaprojecten en houtatelier werden gerealiseerd. Momenteel springt het muziekatelier in Ieper er bovenuit. Jongeren kunnen er hun eigen songs schrijven en muziek opnemen.

Wanneer een jongere geen energie heeft om te participeren aan een bepaald atelier, is dit oké. Jongeren die aan de zijkant blijven tijdens ateliers vervelen zich vaak na een bepaalde tijd van inactiviteit. Een volgende keer merken we vaak dat net de jongeren die afhaakten, ervoor kiezen om actief mee te doen.

Als afsluiter van de dag wordt de eindraad gehouden. De eindraad ligt in het verlengde van de ochtendraad en bouwt hier op verder. De voorzitter van de dag start met een rondje waarbij iedereen zijn dag en zijn gevoel beschrijft. Dit moment zorgt voor een individuele en groepsreflectie. Na het rondje worden de engagementen - die in de ochtend door de deelnemers werden uitgesproken - hernomen. De groepsleden geven hun mening over het opgenomen engagement gekoppeld aan de rollen en taken. Tijdens deze raad, net als in de ochtendraad, is er ook ruimte om ideeën en gedachten te formuleren betreffende de ruime werking. Deze kunnen meegenomen worden naar een ochtendraad en verder uitgewerkt worden. De voorzitter krijgt het laatste woord en sluit de dag af. Een volgende dag in Ambrajaze zal er hoogstwaarschijnlijk anders uitzien.

Gilles MAENE, Tom DAVID, Rien HOUWEN

Ambrajaze, Arkto's vzw, West-Vlaanderen
Fortstraat 128 bus 4 – 8400 Oostende
<https://arktos.be/nl/vorming/ambrajaze>

BIBLIOGRAFIE

Deneffe, L., Elsen, K., Thys, L., (2014). Leer@echt in Rizsas Institutionele Pedagogiek. Praktijk & reflectie, Antwerpen – Appeldoorn, Garant.

Ervaringen van leerlingen bij het samenwerkend leren in de 3^e graad van het basisonderwijs

Liesbet VERPLANKEN

In dit artikel wordt de werkvorm Jigsaw, een vorm van samenwerkend leren, toegepast in het vijfde en zesde leerjaar van het basisonderwijs. Leerlingen krijgen, tijdens de lessen wereldoriëntatie, de kans de leerstof te verwerven door actief en samen aan de slag te gaan. Vervolgens wordt met de leerlingen gereflecteerd over deze vorm van (samen)werken en welke voor- en/of nadelen zij ervaren bij het werken met deze werkvorm.

Samenwerkend leren

Bij samenwerkend of coöperatief leren werken leerlingen samen in groep. Het gaat om het gebruik van kleine groepen als vorm van instructie om bij het samenwerken het eigen leren en elkaars leren te maximaliseren (Johnson & Johnson, 1999). Samenwerkend leren wordt toegepast in verschillende vakgebieden en op verschillende niveaus. Het onderliggende idee is dat leerlingen bij het samenwerken zowel verantwoordelijk zijn voor het eigen leren, als het leren van de anderen binnen de groep (Slavin, 1990).

De voordelen van coöperatief of samenwerkend leren zijn algemeen bekend, zelfs in het lager onderwijs (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003). Zowel op cognitief, sociaal als emotioneel vlak biedt samenwerkend leren vele voordelen. Doordat leerlingen naar elkaar moeten luisteren worden ze gemotiveerd om elkaar te ondersteunen en interesse in elkaar te tonen.

Slavin (in Slavin, 1990) benadrukt dat coöperatieve leertechnieken aan twee belangrijke voorwaarden moeten voldoen om academisch effectief te zijn. Het gaat hierbij om het vastleggen van een groepsdoel dat enkel bereikt kan worden door samen te werken en daarnaast het creëren van een vorm van individuele verantwoordelijkheid.

De rol van de leerkracht is essentieel om de optimale leeromgeving voor het samenwerkend leren te creëren. Binnen een groep kan elke leerling nog steeds op zelfstandige wijze de informatie verwerken, waarbij er amper interactie tussen leerlingen bestaat. Leerlingen moeten vaardigheden aangereikt krijgen om samen te werken en moeten hierbij, zeker bij aanvang, ondersteund worden. Communicatieve en sociale vaardigheden spelen een cruciale rol om conflicten te vermijden. Om dergelijk gedrag aan te moedigen en te ondersteunen heeft de leerkracht een belangrijke rol (Aronson, n.d.).

Jigsaw

In dit onderzoek wordt gewerkt met de Jigsaw-methode (Aronson, n.d.) als vorm van samenwerkend leren.

De geschiedenis van de 'jigsaw classroom', oftewel de toepassing van Jigsaw als techniek in het onderwijs, gaat terug naar 1971 in Austin (Texas, Amerika). Jigsaw werd hier als techniek gebruikt door Elliot Aronson om de competitieve sfeer binnen de klas (tussen verschillende etnische groepen) om te buigen naar een coöperatieve sfeer (Reese, 2009). De leerlingen werden in kleine, heterogene groepen, onderverdeeld en kregen elk de verantwoordelijkheid over een deel van de leerstof.

Uit onderzoek van Aronson (n.d.), blijkt dat Jigsaw een positief effect heeft op de prestaties van leerlingen, het zelfvertrouwen van leerlingen en de sociale relaties tussen de leerlingen (toename van de empathie tussen leerlingen). Dit steeds in vergelijking met een traditionele, competitieve klasomgeving. Jigsaw zou eveneens een positieve invloed uitoefenen op het welbevinden van leerlingen.

De Jigsawtechniek heeft eveneens een positieve invloed op de sociale relaties tussen leerlingen. Door het stellen van specifieke doelen wordt er van leerlingen verwacht dat zij samenwerken om bepaalde prestaties te behalen (Aronson, Blaney, Stephen,

Sikes & Snapp, in Walker & Crogan, 1998). Door de samenwerking in heterogene groepen bij Jigsaw worden zowel sterke als zwakke leerlingen uitgedaagd om mee te werken en elkaar te helpen en ondersteunen waar nodig (Aronson & Patnoe, in Walker & Crogan, 1998).

De Jigsaw-methode kan worden uitgelegd aan de hand van tien stappen:

1. Verdeel de leerlingen in groepen van vijf of zes personen. De

groepen moeten divers zijn op basis van geslacht, etniciteit en bekwaamheid (sterke en zwakke leerlingen door elkaar).

2. Duid binnen elke groep een persoon aan als leider (bij aanvang is dit de meest rijpe leerling).
3. Verdeel de leerstof of les in vijf of zes delen (afhankelijk van de grootte van de groepen – stap 1).
4. Geef elke leerling de opdracht om een deel van de leerstof te bestuderen (zorg ervoor dat leerlingen enkel toegang hebben tot de leerstof van het eigen deel).
5. Geef leerlingen de tijd om de leerstof door te nemen (minstens twee keer) en ze vertrouwd te maken met de leerstof (memoriseren is niet nodig).
6. Vorm tijdelijke expert-groepen waarbij de leerlingen die hetzelfde deel van de leerstof bestudeerd hebben samenkomen. Geef leerlingen in deze expert-groepen de tijd om de kernelementen van het eigen deel te bespreken en om de presentatie van de leerstof te oefenen voor aan de andere (Jigsaw)groep.
7. Breng de leerlingen terug in de Jigsaw-groepen.
8. Vraag aan elke leerling om het eigen deel van de leerstof voor te stellen aan de groep (moedig de andere leerlingen aan om vragen te stellen ter verduidelijking).
9. Verplaats u als leerkracht van groep tot groep om het proces te observeren. Bij moeilijkheden in een groep (een dominante of een storende leerling) reageer dan gepast.
10. Geef aan het einde van de sessie een quiz over de leerstof, zodat leerlingen beseffen dat het niet slechts een leuk spelletje is (Aronson, n.d.).

Het onderzoek werd, gedurende acht weken, uitgevoerd in twee basisscholen in de regio Oudenaarde, tijdens de lessen wereldoriëntatie. Elke week werd er na de lessen een 15-tal minuten uitgetrokken voor een kort gesprekje met de leerlingen.

De volgende vragen werden aan de leerlingen gesteld:

- Wat vond je van deze W.O.-les en deze manier van werken (en waarom)? Vond je deze W.O. les leuker dan een 'gewone' W.O.-les?
- Vond je het leuk om samen te werken in groep of werk je liever alleen (en waarom)?
- Wat heb je allemaal geleerd tijdens deze les?
- Denk je dat je meer geleerd hebt tijdens deze W.O.-les dan tijdens een 'gewone' W.O.-les en waarom? Begrijp je deze W.O.-les beter dan de andere lessen W.O.?
- Is er nog iets dat je graag wil vertellen over de les van vandaag?

Ervaringen van leerlingen

Leerlingen begrijpen de leerstof beter door het werken met Jigsaw

Uit de interviews met verschillende leerlingen blijkt dat zij ervaren de leerstof beter te begrijpen door het werken met Jigsaw. De leerlingen geven zelf aan dat dit komt doordat ze de leerstof uitleggen aan anderen en meer mogelijkheden hebben tot het stellen van vragen als ze iets niet begrijpen. Sommige leerlingen durven in de klas geen vragen te stellen aan de leerkracht, maar durven dit wel tijdens het werken met Jigsaw. Ze ervaren dit als een duidelijk voordeel. Daarnaast geven leerlingen aan dat ze de leerstof gemakkelij-

Uit de interviews met leerlingen blijkt dat zij de leerstof beter begrijpen door het werken met Jigsaw

ker begrijpen omdat ze met anderen samenwerken.

'Begrijp je deze W.O.-les beter dan de andere W.O.-lessen?

'Ja, door het zelf aan je groep te vertellen, dat helpt om het beter te begrijpen' (leerling A, sessie 2)

'Ja, omdat je met anderen samenwerkt' (leerling B, sessie 2 & leerling D, sessie 1)

'Ja, we doen meer, vragen meer en geven meer uitleg' (leerling B, sessie 4)

'Ja, doordat we samenwerken' (leerling C, sessie 5 & leerling E, sessie 1)

'Ja, als je aan mekaar moet lesgeven, je herhaalt dan wat je hebt geleerd door het aan de anderen uit te leggen' (leerling C, sessie 6)

Leerlingen hebben daarnaast het gevoel een meer actieve rol te spelen in het leren en meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid op te moeten nemen bij deze manier van werken.

De meeste leerlingen ervaren dit als positief en geven aan dat dit hen helpt om de leerstof beter te begrijpen. Zo geven zwakkere leerlingen aan:

'Ja, ik heb meer geleerd en begrijp het beter omdat je zelf informatie mag opzoeken' (leerling D, sessie 4)

'Ja, ik begrijp het beter, je werkt met het boek bij de hand en kan dan alles opzoeken' (leerling B, sessie 5)

Een andere leerling geeft bovendien aan dat deze zelfstandigheid meer mogelijkheden biedt om op je eigen tempo te werken.

'De juf gaat soms nogal snel, hier begrijp ik het beter omdat ik op mijn eigen tempo kan werken' (leerling C, sessie 5)

Deze positieve effecten gelden evenwel niet voor elke individuele leerling. De overgrote meerderheid van de leerlingen haalt deze positieve invloeden aan. Bepaalde leerlingen hebben echter het gevoel dat er geen verschil is qua leerstofbegrip tussen het werken met Jigsaw en de meer traditionele klassikale lessen.

'Hetzelfde, aan het bord begrijp ik alles en in groep ook' (leerling B, sessie 3)

'Hetzelfde, in gewone lessen legt de leerkracht het uit en hier leggen de anderen het uit' (leerling G, sessie 6)

Er is geen enkele leerling die aangeeft de leerstof minder goed te begrijpen door het gebruik van deze werkvorm. Wel geven sommige leerlingen aan dat de leerkracht meer uitleg geeft bij moeilijke woorden en begrippen, waardoor zij bij moeilijkere onderwerpen soms wat langer moeten zoeken en overleggen voor ze alles in groep begrijpen.

'Ik heb misschien iets minder geleerd, er waren veel moeilijke woorden en dat duurt dan langer, de juf geeft daar dan meer uitleg over' (leerling C, sessie 6)

Leerlingen hebben het gevoel dat ze meer leren tijdens het werken met Jigsaw

Zowel sterkere als zwakkere leerlingen geven aan dat ze het gevoel

hebben meer te leren tijdens de Jigsawlessen dan tijdens de ‘gewone’ W.O.-lessen. Dit gevoel is echter wel meer uitgesproken bij de zwakkere leerlingen die enkel positieve invloeden aanhalen. De sterkere leerlingen zijn iets kritischer en bespreken eveneens een aantal nadelige effecten van het samenwerken in groep.

De redenen die leerlingen hiervoor aangeven komen grotendeels overeen met de redenen die zij aangeven met betrekking tot het beter begrijpen van de leerstof. Dit wijst erop dat leerlingen een duidelijk verband leggen tussen het beter begrijpen van de leerstof en het meer leren tijdens het werken met Jigsaw.

Zwakkere leerlingen geven aan dat ze het gevoel hebben dat ze meer leren tijdens het werken met Jigsaw. Zij wijten dit vooral aan het geven en het krijgen van uitleg.

Denk je dat je meer hebt geleerd tijdens deze W.O.-les dan tijdens een ‘gewone’ W.O.-les?

‘Ja, ik denk het wel, omdat ik het moet uitleggen aan anderen’ (leerling D, sessie 1)

‘Ja, als ik het zelf aan mijn groep vertel helpt dat’ (leerling A, sessie 3)

Zowel sterkere als zwakkere leerlingen geven aan dat het werken met Jigsaw meer mogelijkheden biedt tot het stellen van vragen

Sterkere leerlingen merken op dat er tijdens het werken in groep wel meer wordt gepraat over onderwerpen buiten de leerstof. Dit maakt het wel gezelliger, maar hierdoor hebben deze leerlingen soms het gevoel dat ze minder geleerd hebben. Zo geven sterkere leerlingen aan:

‘Misschien iets minder

omdat je in groepjes sneller afgeleid bent en we soms van het onderwerp afwijken’ (leerling C, sessie 3)

‘Soms werk ik liever alleen, dan kan ik sneller doorwerken, hier wordt er meer gepraat’ (leerling E & F, sessie 1)

Desondanks geven sommige sterkere leerlingen wel aan dat ze de leerstof beter begrijpen doordat ze meer uitleg vragen en overleggen.

‘Ik denk dat ik iets meer geleerd heb omdat ik uitleg vraag en we veel overleggen’ (leerling C, sessie 2)

Zowel sterkere als zwakkere leerlingen geven aan dat het werken met Jigsaw meer mogelijkheden biedt tot het stellen van vragen. Zo geeft een leerling aan dat hij/zij meer geleerd heeft doordat er meer kans is tot het stellen van vragen en de andere (sterkere) groepsleden de leerling helpen:

‘Ik werk liever samen. Alleen is het moeilijker, hier helpen de anderen mij’ (leerling B, sessie 1)

Een sterkere leerling zegt dat het samenwerken in groep ertoe leidt dat hij/zij sneller uitleg durft te vragen:

‘Samenwerken is leuk met je groepje. Ik durf dan sneller uitleg te vragen dan aan de leerkracht’ (leerling C, sessie 2)

Soms vinden leerlingen het moeilijker om uit te leggen waarom ze meer leren tijdens het werken met Jigsaw. Ze geven meestal wel aan dat ze meer leren, maar kunnen minder goed benoemen waardoor dit komt.

‘Ja, ik denk wel dat ik meer heb geleerd, maar ik weet eigenlijk niet zo goed waarom’ (leerling E, sessie 1)

Leerlingen werken (soms) liever in groep dan alleen

Tijdens de interviews met verschillende leerlingen blijkt dat de meerderheid van de leerlingen aangeven dat ze liever in groep werken dan alleen. De groepen zijn heterogeen en willekeurig samengesteld, waardoor leerlingen niet met hun vrienden of vriendinnen samenwerken.

‘In groep werken is leuker en gezelliger dan alleen’ (leerling C, sessie 2)

Deze voorkeur voor het werken in groep blijkt wel fragiel te zijn en snel te wijzigen onder invloed van de omstandigheden. Tijdens een ruzie binnen een bepaalde groep geven leerlingen al snel aan dat ze toch liever alleen werken. De sociale relaties en interacties zijn gemakkelijk beïnvloedbaar door contextomstandigheden.

‘Het was deze keer niet leuk, er was veel ruzie in de groep. Ik zou dan liever alleen werken zodat ze niet zeuren’ (leerling B, sessie 3)

Bovendien blijkt de voorkeur voor het in groep werken minder uitgesproken te zijn bij sterkere leerlingen. Zij hebben soms het gevoel dat de verwerking van de leerstof trager gaat in groep en zouden liever individueel verder werken. Zij geven daarnaast sneller aan dat bepaalde leerlingen niet goed meewerken en dat roept bij hen frustraties op.

‘Dit is een vervelende groep, ik wil wel samenwerken, maar het hangt ervan af met wie’ (leerling E, sessie 1)

Daarnaast is het zo dat de mate waarin leerlingen het in groep werken als positief ervaren sterk afhankelijk is van de groep waarin ze zich bevinden. In sommige groepen zijn er meer conflicten, vooral omdat bepaalde leerlingen minder goed meewerken. Dit verstoort de werking van de groep en wordt door bepaalde leerlingen als negatief ervaren.

‘Niet iedereen werkt steeds mee en dat is niet leuk’ (leerling D, sessie 1)

Leerlingen vinden het werken volgens de Jigsawmethode leuker dan het traditionele klassikale onderwijs

Leerlingen ervaren deze didactische werkvorm als meer uitdagend en leuker dan het klassikale onderwijs. Vooral het samenwerken in groep wordt als erg leuk ervaren doordat leerlingen het gevoel hebben meer inbreng te hebben en actiever betrokken te

Leerlingen ervaren de Jigsawmethode als meer uitdagend en leuker dan het klassikale onderwijs

zijn bij de lesinhoud. Zo geeft een leerling aan:

Ja, op deze manier werken is veel leuker, doordat je uitleg geeft ben je meer bezig met de leerstof en ben je actiever' (leerling C, sessie 6)

Zoals hierboven echter al werd aangegeven ervaren sterkere leerlingen het werken met Jigsaw als minder positief dan de zwakkere leerlingen. Zij werken soms liever individueel omdat ze de leerstof dan sneller kunnen doorgronden. Bovendien raken zij sneller gefrustreerd als bepaalde leerlingen in de groep niet willen meewerken.

Conclusie

De meerderheid van de leerlingen in het onderzoek geeft aan deze didactische werkvorm als meer uitdagend en leuker te ervaren dan

Met de Jigsawmethode kunnen sterkere en zwakkere leerlingen van en met elkaar leren

het (traditionele) klassikale onderwijs. Leerlingen geven daarnaast aan dat zij meestal liever in groep werken dan alleen. Deze voorkeur voor het werken in groep blijkt wel fragiel te zijn en snel te wijzigen onder invloed van de omstandigheden. Bovendien blijkt de voorkeur voor het in groep werken minder uitgesproken te zijn bij sterkere leerlingen. Zij hebben soms het gevoel dat de verwerking van de leerstof trager gaat in groep en zouden liever individueel verder werken. Zij geven daarnaast sneller

aan dat bepaalde leerlingen niet goed meewerken en dat roept bij hen frustraties op.

Samenwerkend leren met de Jigsaw-techniek biedt duidelijk mogelijkheden om op een interactieve manier leerstof te verwerven, waarbij sterkere en zwakkere leerlingen van en met elkaar kunnen leren.

BIBLIOGRAFIE

- Aronson, E. (n.d.). *Basics Jigsaw*. Geraadpleegd op 18 december 2010, www.jigsaw.org
- Aronson, E. (n.d.). *www.jigsaw.org*. Geraadpleegd op 17 december 2010.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Reese, S. (2009). Classroom connection: The Jigsaw Classroom. *Techniques*, 84(4), 8-9.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Slavin, R. E. (1990). Learning together. *American School Board Journal*, 177, 22-23.
- Walker, I., Crogan, M. (1998). Academic Performance, Prejudice, and the Jigsaw Classroom: New Pieces to the Puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381-393.

Liesbet VERPLANKEN

MSc in de pedagogische wetenschappen - onderwijskunde
Bergstraat 6, Oudenaarde

Duurzame ontwikkelingsdoelen realiseren in partnerschap met het Vlaamse beleid en de lokale onderwijspraktijk

Joris VAN DOORSSELAERE

Reeds in 2013 stelde de Vlaamse Regering met het 'Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs' de beperkte maatschappelijke betrokkenheid van scholen in vraag. Ze zag liever meer contact met externe organisaties en de lokale gemeenschap. Onderwijs stond de voorbije zeven jaar niet stil. In Vlaanderen zijn modernisering en vernieuwing sleutelwoorden geworden bij de jongste onderwijshervormingen. Internationaal kregen de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen of the Sustainable Development Goals (SDG's) vorm, waaronder één volledig toegespitst op educatie en één op partnerschap. Kunnen beide recente globale en regionale kaders een kentering inluiden voor een nieuwe lokale onderwijspraktijk met meer maatschappelijk engagement, of vallen deze net niet met elkaar te rijmen?

Het globale kader van de Verenigde Naties

Eind september 2015 stelde de VN zeventien *Sustainable Development Goals* voor, met 169 concrete doelen als opvolger voor de Millenniumdoelstellingen (*Millennium Development Goals*). Ze vormen een globaal en ambitieus actieplan om de mensheid te bevrijden van armoede en de planeet terug op de koers richting duurzaamheid te plaatsen. Waar die MDG's zich eerder richtten op het arme Zuiden, moet met de SDG's nu ook het rijke Noorden wakker schieten. Tijdens de eerste helft van 2018 volgde echter een nieuwe conceptualisering van wat duurzaamheid inhield. Het driedelige model (*people, planet en profit*) van 2015 werd verlaten voor een vijfdelig model (*people, planet, prosperity, peace en partnership*).

De duurzame ontwikkelingsdoelen traden in werking op 1 januari 2016 en moesten door de lidstaten vertaald en geïmplementeerd worden op beleidsniveau. Om dit te bereiken is het voor hen aangegeven om actief op zoek te gaan naar partners. Hierin ligt het grote verschil met de gefaalde MDG's (Kamau, 2018). Partnerschappen zijn niet louter een voorwaarde om de doelen te behalen, maar maken in de vernieuwde conceptualisering ook integraal deel uit van wat duurzaamheid is.

Dit artikel wil partnerschap en het globale kader van de SDG's als uitgangspunt nemen. Met globaal wordt verwezen naar de set van

zeventien duurzame ontwikkelingsdoelen die wereldwijd worden verspreid en gepromoot. Hoewel de doelen best niet los van elkaar mogen worden gezien, zal ik er toch twee uitlichten die een sterke onderlinge verbondenheid vertonen op het vlak van onderwijs en

welzijn. Meer dan SDG 1, die handelt over het bestrijden van armoede, zoom ik in op SDG 4 over educatie, en SDG 17 over het nastreven van partnerschappen om de overige doelen te bereiken. Vindt het concept van partnerschap ingang in Vlaanderen? En belangrijker, kan dit worden geoperationaliseerd via de eindtermen en schoolwerkingen, om (kans)armoedebestrijding te versterken?

De situatie in Vlaanderen

Het doorstromen van globale concepten naar het lokale niveau loopt niet altijd zoals gewenst. Benavot (2011) oordeelt dat **UNESCO, als onderdeel van de VN, eerder een beperkte impact heeft op de onderwijspraktijk van landen**. Vooral eer hierop in te gaan, licht ik eerst kort het Vlaamse regionale kader toe. Hoe worden deze duurzame ontwikkelingsdoelen vertaald naar het Vlaamse beleidsniveau? Op welke manier tracht Vlaanderen de relevante doelen specifiek rond educatie te monitoren?

Om het globale kader te laten doorsijpelen naar de lokale onderwijspraktijk, heeft de Vlaamse Regering een belangrijke taak te vervullen, zij dient namelijk de vertaalslag te maken. Om deze VN-doelen over te zetten naar het eigen beleidsniveau werkte de Vlaamse Regering een langetermijnstrategie uit met Visie 2050 (Vlaamse Re-

gering, 2016). Daarnaast stelde ze ook tussentijdse doelstellingen op, te behalen tegen 2030, en sprak ze hierbij de voorkeur uit om stakeholders en de sociale partners intensief te betrekken. Die conceptnota 'Vizier 2030' van 9 maart 2018 werkt als tussenstap voor Visie 2050 en bundelt 49 doelstellingen die de vertaling vormen van de SDG's (Vlaamse Regering, 2019). Zeven ervan hebben betrekking op onderwijs.

Educatie en partnerschap

Educatie zit vervat in SDG 4 en is onderverdeeld in tien subdoelen¹. In vergelijking met de Millenniumdoelstellingen die eerder op meetbaarheid waren gericht, werd het kwalitatieve aspect meer uitgewerkt. Zo onderstreepte de VN het belang van een veilige, geweldloze en inclusieve leeromgeving voor kinderen, met aandacht voor het verhogen van het aantal gekwalificeerde leraren en studiebeurzen in ontwikkelingslanden (SDG 4a/b/c). Deze drie subdoelen zijn opgesteld zodat ze kunnen dienen als middel ter implementatie van de voorgaande zeven, eerder kwalitatief gerichte, doelstellingen². Om aan al deze zaken te werken, omvatten de SDG's net het zeventiende doel over de partnerschappen, onderverdeeld in negentien subdoelen. Bij één van deze valt te lezen:

“Doeltreffende openbare, publiek-private en maatschappelijke partnerschappen aanmoedigen en bevorderen, voortbouwend op de ervaring en het netwerk van partnerschappen.”

Het globale kader van de SDG's raadt dus aan om, bij het nastreven van duurzaam en kwaliteitsvol onderwijs, partnerschappen aan te gaan en netwerken op te bouwen. Duurzaamheidsexperte Ranjula Bali Swain (2018) waarschuwt dat het monitoringsproces het grootste pijnpunt vormt. Volgens haar ontbreekt het de SDG's aan meetbaarheid. Data voor de economische indicatoren zijn ruim voorhanden, maar voor sociale indicatoren (bv. gezinsamenstelling, mentale gezondheid of thuistaal)

Het globale kader van de SDG's raadt dus aan om, bij het nastreven van duurzaam en kwaliteitsvol onderwijs, partnerschappen aan te gaan en netwerken op te bouwen

zijn ze vaak onvolledig en van een beperkte kwaliteit. Hoe gebeurt de monitoring in Vlaanderen, specifiek voor onderwijs?

Gelijke onderwijskansenbeleid

UNESCO (2019) onderzocht hoe de lidstaten SDG 4 implementeerden in hun onderwijsbeleid. Vlaanderen gaf aan te steunen op het 'Beleid voor Gelijke Onderwijskansen' (GOK) om alle kinderen optimale kansen te bieden om zich te ontwikkelen.

Het GOK-beleid bestaat uit drie pijlers, namelijk het inschrijvingsrecht, rechtsbescherming en ondersteuning van de scholen. De eerste pijler geeft leerlingen of de ouders het recht om in te schrijven

in de school van hun keuze. Met de tweede pijler wil de overheid enerzijds de rechten van de leerlingen en ouders bewaken door een onafhankelijke Commissie inzake Leerlingenrechten, die funktioneert als centrale beroepsinstantie. Anderzijds wil zij ook de gelijke onderwijskansen voor leerlingen in een bepaalde regio verzekeren via de lokale overlegplatforms (LOP's). In een LOP vergaderen vertegenwoordigers van alle scholen uit een gemeente of regio, samen met lokale partners zoals Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's), ouders en leerlingen, integratiecentra, onthaalbureaus voor nieuwkomers en schoolopbouwwerk. Partnerschap maakt met andere woorden reeds deel uit van het monitorsysteem dat Vlaanderen zelf op papier naar voren schuift als het middel om SDG 4 aan af te toetsen. Maar (hoe) gebeurt dit in de praktijk?

Lokale overlegplatforms

Volgens socioloog Dirk Jacobs (Klasse, 2018) betekenen de LOP's een goede zaak aangezien er zo eerder een gevoel van gezamenlijke uitdaging groeide in plaats van concurrentie. Kinderen in armoede, genderverschillen, toegang tot onderwijs voor kinderen met een beperking, toegang tot het beroepsonderwijs ... zijn meetbare zaken. Het GOK-beleid maakt dus een aantal onderdelen van de SDG's kwantificeerbaar. Maar belangrijker, via de LOP's veronderstelt Vlaanderen ook een vorm van partnerschap tussen lokale actoren, waaronder scholen, en lijkt het dus tegemoet te komen aan SDG 17³.

Daartegenover is er ook nog ruimte voor verbetering in het GOK-beleid. Er zijn bijvoorbeeld nog systeemfouten die misbruiken toelaten van directies om leerlingen met een specifieke nood of achtergrond door te sturen. Dit hangt samen met de laatste pijler, waarbij een school de nodige omkadering en extra werkingsmiddelen ontvangt op basis van socio-economische indicatoren van het leerlingenuitkomst, zoals de thuistaal, het ontvangen van een schooltoelage of het diploma van de moeder. Ook het Steunpunt Onderwijs Onderzoek legde zopas nog de systeemfouten bloot die ongelijkheid in de hand werken (Nicaise et. al, 2020). Volgens de onderzoekers blijft het GOK-beleid geënt op een onderwijssysteem dat te weinig democratisch is. Als aanbeveling geven ze onder andere mee dat op lokaal niveau niet gewacht hoeft te worden op veranderingen van bovenaf. De sleutel ligt bij de individuele scholen die, nog meer dan daarvoor, hun autonomie moeten leren aanwenden om de segregatie en ongelijkheden aan te pakken. Niet louter met pedagogische wapens, menen de onderzoekers, maar via een ruime, structurele en participatieve benadering.

Scholen als eilandjes

Deze werking, waarbij lokale verbindingen en netwerken worden gelegd om gezamenlijke uitdagingen aan te pakken, raakt aan het concept 'brede school' of *community school*. Maar wat houdt een bredeschoolwerking juist in? Joos en Ernalsteen (2010) omschrijven het concept op basis van Vlaamse proefprojecten tussen 2006 en 2009, als volgt:

“Een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder een of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren. Een kwalitatieve bredeschoolwerking heeft oog voor

diversiteit, verbindingen en participatie. De concrete werking hangt af van de lokale context.”

Om de leer- en leefomgeving te versterken, worden inspanningen verwacht van ouders, de buurt, leerkrachten en diverse partnerorganisaties. Het concept gaat ook uit van een sectoroverschrijdende aanpak. Het bleef in het verleden echter vaak nog bij een eerder theoretisch gegeven. Maar wel één waarin de Vlaamse Regering toekomstkansen zag, zoals bleek uit haar ‘Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs’ (Vlaamse Regering, 2013):

“De meeste secundaire scholen hebben een zekere traditie op het vlak van maatschappelijke betrokkenheid, maar positioneren zich niet actief in het maatschappelijk gebeuren. Zij blijven te veel op zichzelf gericht. Niet alleen wordt er binnen de scholen te weinig kennis gedeeld en ervaring uitgewisseld, maar ook tussen scholen onderling. Scholen zoeken weinig contact en wisselen weinig kennis en ervaring uit met externe organisaties en de lokale gemeenschap.”

Volgens het Masterplan functioneerden de scholen nog teveel als eilandjes in een lokale context waarmee te weinig in dialoog en interactie werd getreden. Samenwerken met lokale externe organisaties zou nochtans een meerwaarde kunnen betekenen om gezamenlijke uitdagingen, zoals milieuproblematieken, een verstoorde sociale cohesie of kansarmoede, aan te pakken vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Het dichterbij elkaar brengen van de scholen en de leefomgeving kan helpen om maatschappelijke ongelijkheid van jongs af aan te detecteren. Scholen, armoedeverenigingen, sportclubs en jeugdhuisen en -bewegingen zouden meer de handen in elkaar moeten slaan om bijvoorbeeld onbetaalde (school)facturen in kaart te brengen en om aan voldoende gedragen en constructieve oplossingen te werken.

Het doorbreken van de traditionele en vaak gesloten schoolcultuur gebeurt niet van vandaag op morgen. De voorbije jaren zijn er diverse initiatieven genomen om meer verbindingen te leggen tus-

sen scholen, soms over de netten heen. Geregeld vallen al hoopvolle signalen te lezen waarbij gezamenlijke oplossingen bedacht en de eilandjes verbonden worden. De keuzes in dit opzicht gebeuren best niet boven de hoofden van de maatschap-

pelijk kwetsbare gezinnen. Via een bottom-upproces, bijvoorbeeld door het betrekken van (kans)armoedeverenigingen zoals o.a. Welzijnsschakels, krijgen maatschappelijk kwetsbaren een stem. Zo kan er gewerkt worden aan collectieve – en dus structurele en duurzame – antwoorden op de maatschappelijke noden⁴.

Bovendien overstijgen bepaalde uitdagingen het lokale niveau, wat mogelijkheden geeft om er meer globale doelen aan te verbinden,

zoals duurzaamheid of wereldburgerschap. Zou een participatieve visie op lokale onderwijspraktijk in te passen zijn in de bovenliggende kaders? Welke kansen biedt de recente onderwijshervorming?

Partnerschap in de eindtermen?

Sinds september 2019 zijn in de eerste graad van het secundair onderwijs nieuwe eindtermen van kracht. Heeft de Vlaamse Regering werk gemaakt van de maatschappelijke betrokkenheid van scholen en kreeg het concept van partnerschap ook een plaats in deze onderwijshervorming?

Uit een screening blijkt dat in de eindtermen van de eerste graad van het secundair onderwijs (o.a. 9.6, 7.12 en 7.13) verwijzingen zijn opgenomen naar de drie P's (*planet, profit, people*) over duurzaamheidskwesties. De Vlaamse Regering volgt dus nog het oude model en niet het kader dat in 2018 internationaal een herconceptualisering onderging, waardoor haar recente onderwijshervorming achterop hinkt.

Na een screening van de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad, die op 10 februari 2021 zijn goedgekeurd door het Vlaams Parlement, valt op dat er wel verbindingen zijn gelegd met het vernieuwde model van de VN. De vijf verschillende perspectieven (*people, planet, prosperity, peace en partnership*) op duurzaamheidsvraagstukken zijn toegevoegd aan het kader van de eindtermen. Er lijkt dus een conceptuele opening gecreëerd om partnerschap deel te laten uitmaken van de onderwijspraktijk. Kan deze insteek een doorbraak betekenen voor een bredere leer- en leefomgeving, wat reeds lang een uitdaging vormt voor de Vlaamse onderwijspraktijk? Of is dit een eerder naïeve veronderstelling? Ook hier kan namelijk de bedenking worden gemaakt of dit conceptuele verhaal wel zal doordringen tot de onderwijspraktijk. Het kan alleszins ingepast worden in SDG 4, aangezien deze doelen het formeel onderwijs overstijgen en ze een beroep doen op de connectie met de bredere gemeenschap. Er liggen dus ook opportuniteiten om te werken via non-formeel en informeel leren.

Het Steunpunt Onderwijs Onderzoek⁵ (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018) onderzocht alvast welke verwachtingen die Vlaamse onderwijsbetrokkenen koesteren over de leraar in de 21ste eeuw. De respondenten achtten het onder andere belangrijk⁶ dat leerkrachten bijdragen aan leren buiten de traditionele klaspraktijk. De studie legt met andere woorden een draagvlak bloot voor een meer open en brede schoolcultuur. Een ander aspect dat naar voren komt, is het belang om netwerken te creëren tussen leraren en scholen. Verder wijst de studie ook op een verschuiving van een individueel naar een collectief takenpakket bij leerkrachten. Verschillende res-

Leerkrachten zijn met andere woorden vragende partij om zowel binnen als buiten de school meer aan kennisdeling te doen en een (professioneel) lerend netwerk op te zetten

De voorbije jaren zijn er diverse initiatieven genomen om meer verbindingen te leggen tussen scholen, soms over de netten heen

pondenten geven aan dat het lerarenberoep zal evolueren naar een collectief gegeven met gedeelde expertise. De gedeelde expertise kan bijvoorbeeld ook aangevuld en versterkt worden met deze van lokale partners. Leerkrachten zijn met andere woorden vragende partij om zowel binnen als buiten de school meer aan kennisdeling te doen en een (professioneel) lerend netwerk op te zetten.

Niettegenstaande partnerschap op conceptueel vlak ingang heeft gevonden in de vernieuwde eindtermen en er vermoedelijk een draagvlak is bij Vlaamse leerkrachten, blijven er ook belemmeringen bestaan bij het operationaliseren van het theoretische concept 'brede school'.

Conclusie

Het globaal kader van de Verenigde Naties heeft zijn weg gevonden naar het Vlaamse beleidsniveau en krijgt vorm in de korte- (Vizier 2030) en langetermijnvisie (Visie 2050) van de Vlaamse Overheid. Het GOK-beleid vervult hierin een belangrijke rol om de implementatie van SDG 4 te monitoren. Partnerschap is een onderdeel van het vijfdelige VN-model en wordt ingezet om duurzaamheid na te streven. De vernieuwde Vlaamse eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs volgden dat model (*people, planet, prosperity, peace en partnership*) nog niet, maar de eindtermen voor de tweede en derde graad stoelen hier wél op. Het streven naar een bredere schoolwerking valt dus in te passen in de duurzame ontwikkelingsdoelen (SDG's). Ook op regionaal niveau is er een geschikt Vlaams kader aanwezig. Binnen het beleidsdomein onderwijs en vorming lijkt met de recente modernisering een opening gecreëerd om partnerschap deel te laten uitmaken van de onderwijspraktijk.

De bestaande lokale overlegplatformen in het kader van het GOK-beleid kunnen hier, in het licht van SDG 17, als basis dienen om op voort te bouwen. Het monitoren van SDG 4 kan worden aangevuld met relevante data om andere doelen, zoals SDG 1 (over armoede) of SDG 10 (over ongelijkheid) nauwkeuriger op te volgen. Zo wordt de kritiek gecounterd op het magere monitoringsproces van de SDG's en het gebrek aan data over sociale indicatoren. Scholen kunnen hier een sleutelrol opnemen door, participatief en via een bottom-upproces, maatschappelijk kwetsbare gezinnen in hun omgeving een stem te geven.

Kader én momentum blijken dus, tot slot, aanwezig om de stap naar bredere leer- en leefomgevingen te zetten. De internationale en Vlaamse kaders lijken op elkaar afgestemd en bieden kansen voor de lokale onderwijspraktijk. Ook een draagvlak valt op te merken bij de Vlaamse leerkrachten. Een mooi gegeven, ook om mee te nemen naar de tekentafel voor de eindtermen van het basisonderwijs, die de minister wil klaar krijgen tegen september 2023, of zelfs eerder.

Joris VAN DOORSSELAERE

Vakgroep geschiedenis Universiteit Gent
Universiteitsforum (Ufo), Sint-Pietersnieuwstraat 35
BE-9000 Gent

BIBLIOGRAFIE

- Bali Swain, Ranjula, 'A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals', in: *Handbook of Sustainability Science and Research* / [ed] Leal Filho, Walter, Cham: Springer, 2018, p. 341-356.
- Benavot, Aaron, 'Imagining a Transformed UNESCO with Learning at its Core', in: *International Journal of Educational Development*, 31, 2011, p. 558-561.
- Ernalsteen, Veerle & Joos, Annelies, *Wat is een brede school? Een referentiekader*, 2010, p. 5, [pdf], geraadpleegd op 9 mei 2020, http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/content/4-materiaal/3-materialen/12-wat-is-een-brede-school-een-referentiekader/2010_wat-is-een-brede-school_deel-1.pdf
- Kamau, Macharia, Chasek, Pamela & O'Connor, David, *Transforming Multilateral Diplomacy: The Inside Story of the SDGs*, Routledge, 2018, p. 32-33.
- Klasse, 'Waarom gelijke onderwijskansen nog altijd uitblijven?', 22 februari 2018, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://www.klasse.be/126823/waarom-gelijke-onderwijskansen-nog-altijd-uitblijven/>
- Nicaise, Ides et. al, 'Gelijke onderwijskansenbeleid: goed nieuws, maar nu is het alle hens aan dek', HIVA, KU Leuven, 2020, geraadpleegd op 16 januari 2021, <http://hiva.kuleuven.be/nl/nieuws/nieuwsitems/gelijke-onderwijskansen-beleid-goed-nieuws-maar-nu-is-het-alle-hens-aan-dek>
- UNESCO, *Beyond Commitment: How Countries implement SDG 4*, 2019, [pdf], p. 13, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369008>
- Verenigde Naties, *Sustainable Development Goals*, geraadpleegd op 28 april 2020, beschikbaar op: <https://sdg.guide/chapter-1-getting-to-know-the-sustainable-development-goals-e05b9d17801?gi=23edbb720fbc>
- Vlaamse Regering (2013), *Nota van de Vlaamse Regering: Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs, ingediend op 5 juni 2013*, p. 14, geraadpleegd op 28 april 2020, beschikbaar op: <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1039084>
- Vlaamse Regering (2016), *Betreft: Implementatie van de Sustainable Development Goals in Vlaanderen*, VR 2016 2810 MED.0419/1, [pdf], p. 7, geraadpleegd op 15 januari 2020.
- Vlaamse Regering (2019), *Vizier 2030*, geraadpleegd op 29 november 2019, beschikbaar op: <https://do.vlaanderen.be/visienota-vizier-2030-een-2030-doelstellingskader-voor-vlaanderen>
- Boderé, Anneleen, Sassenus, Steffi & Van Petegem, Peter, *Het onderwijs in de 21^e eeuw: Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen*, 2018, geraadpleegd op 11 oktober 2020, beschikbaar op: <http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/drierapporten-samen.pdf>

NOTEN

1. Zie: <https://www.sdgs.be/nl/sdgs/4-kwaliteitsonderwijs>
2. Al sluiten bepaalde indicatoren (bijvoorbeeld 4.1.1) een kwantitatieve benadering niet uit.
3. Het verslag Beyond Commitments: How Countries Implement SDG 4 uit 2019 beperkt zich echter tot het louter oplijsten van wat lidstaten zelf meegeven, zonder deze kritisch te analyseren.
4. Zie ook de aanbevelingen van het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting in 'Duurzaamheid en Armoede' uit 2019.
5. Het betrof drie deelstudies met als doelstelling om (a) de maatschappelijke ontwikkelingen te identificeren die een invloed uitoefenen op de toekomst van het Vlaamse onderwijs, (b) in kaart te brengen welke verwachtingen Vlaamse onderwijsbetrokkenen koesteren ten aanzien van de leraar in de 21ste eeuw, en (c) na te gaan in welke mate Vlaamse leraren bereid zijn om de gestelde verwachtingen te realiseren.
6. Alle respondenten gaven aan dat deze actie belangrijk, zeer belangrijk of uitermate belangrijk is in de toekomst.
7. Volgens Marieke Heers schuilt de moeilijkheid in de specifieke verbanden die scholen met lokale actoren moeten aangaan. Die zijn namelijk verschillend per lokale context, wat vergelijkende studies en onderzoeken naar de doeltreffendheid bemoeilijkt. Tegelijkertijd zullen scholen deze doeltreffendheid net moeten aantonen als voorwaarde om voldoende financiering te ontvangen.

Warme scholen hebben en geven zin

Ferre LAEVERS en Tom VAN ACKER

In het gangbare onderwijssysteem worden leerlingen jaarlijks telkens opnieuw doorgeschoven, krijgen ze een nieuwe leerkracht en moeten leerling en leerkracht opnieuw investeren in een relatie met vertrouwen.

In een warme school leren leerlingen leren, leven en werken met 'zin' door gepersonaliseerde leertrajecten. Leerkrachten, in vaste teams begeleiden vaste leerlingengroepen over de leerjaren heen. Ze bouwen een leergemeenschap waar ook ouders en de brede school actief aan participeren. Ze zetten de relatie centraal om te maken dat iedereen zich goed voelt in zijn vel en in zijn kracht wordt gezet.

De versnipperde leerling

Het onderwijs wordt al decennialang georganiseerd 'zoals we gewoon zijn'. In het basisonderwijs maken leerlingen per geboortjaar deel uit van een klasgroep met één leerkracht, met een leerplan dat moet gevolgd worden. De leerkracht staat solostim voor de klas. De leerling stroomt (in principe) ieder jaar door naar een andere leerkracht in een (nieuwe) klasgroep. In het secundair onderwijs wordt onderwijs vervolgens georganiseerd in leerjaren en vakken. De leerling maakt een studiekeuze en kiest voor een pakket van vakken. Voor ieder vak wordt hij/zij toegewezen aan een vakleerkracht die verantwoordelijk is voor het realiseren van de leerplannen van zijn/haar vak. Coaching van de leerling gebeurt door een klastitularis. Enkel tijdens de klassenraden worden de leerlingen met alle vakleerkrachten samen besproken. De leerlingen schuiven door naar een volgend jaar met een nieuwe klastitularis en vaak andere vakleerkrachten.

Zorgvragen van leerlingen worden doorgegeven aan de zorgcoördinator die samen met de zorgleerkrachten en eventueel met externe zorgpartners zorgt voor een handelingsplan.

Het onderwijs is verkokerd en de verantwoordelijkheid ten opzichte van de leerling is versnipperd over heel wat leerkrachten. De welzijnsactoren die jongeren ondersteunen, zijn ook versnipperd. Geïntegreerde zorg wordt hierdoor extra bemoeilijkt.

Het onderwijs moet anders?

'Onderwijs in beweging brengen' is een understatement. Het onderwijs is nog nooit zoveel in beweging geweest. Van de ene dag op de andere kwamen scholen door Corona ongewild in een experiment van afstandsonderwijs terecht. En het was van moeten. Leerkrachten draaiden op korte tijd het onderwijs ondersteboven. De digitalisering waar velen al jarenlang van droomden was plots mogelijk en nodig. Het waarom van verandering was heel duidelijk. Nochtans waren er voor het Coronatijdperk ook al heel wat vaststel-

lingen waar we in onderwijs wakker van moeten liggen en waarvoor we dringend in beweging moeten komen. Een groot aantal leerlingen voelt zich niet goed in zijn vel. Het spijbelgedrag neemt de voorbije jaren toe. Heel wat leerlingen lopen schoolse vertraging op en tal van jongeren verlaten de schoolbanken zonder diploma. Het prestatieniveau van de Vlaamse leerlingen daalt en kansarme kinderen hinken achterop. Daarenboven kampen veel leerkrachten met hoge werkdruk. Psychosociale aandoeningen zoals stress, depressie of burn-out nemen toe.

Warme Scholen willen alle kinderen, hoe divers ze ook zijn, laten uitgroeien tot volwassenen die 'met zin' in het leven staan. Ze zijn iets van zin met hun leven, ze hebben zin in het leven, ze geven zin aan hun leven en leven met al hun zinnen. Ze leggen daarom voor elk kind de lat hoog maar op eigen maat. Leerkrachten die met 'zin' in de school staan zorgen hiervoor. De Warme Scholen zijn verweven in de gemeente. Ze zijn een hub voor een Warme buurt.

**Warme scholen
leggen voor elk
kind de lat hoog
maar op eigen
maat**

Vier kernopdrachten geven 'zin'

Leerlingen ontwikkelen die 'met zin' in het leven staan, brengt de Warme Scholen tot vier kernopdrachten:

1. Leerdoelen nastreven die maatschappelijk relevant zijn in functie van de persoonlijke ontwikkeling, het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. De output hiervan is kwalificatie.
2. Leerlingen begeleiden bij het ontdekken en ontwikkelen van hun talenten en zich op de toekomst te oriënteren vanuit hun passie. De output hiervan is een talentenportfolio.
3. Begeleiden bij hindernissen in de ontwikkeling op het sociaal-emotionele en cognitieve vlak. De output hiervan is groeivermogen.
4. Het ontwikkelen van betrokkenheid van zowel leerling als alle

belanghebbenden in een performante leer- en leefgemeenschap die verankerd is in een breed netwerk (brede school) dat samen 'een village' is 'to raise our children'. De output hiervan is participatie.

De kennis, vaardigheden en attitudes die deel uitmaken van de verschillende ontwikkelingsdomeinen zijn richtinggevend voor de vier kernopdrachten.

Warme Scholen gaan voor veerkracht

In Warme Scholen neemt veerkracht als uitkomst van het onderwijs een belangrijke plaats in. Veerkracht vloeit voort uit een aantal persoonskenmerken. Je hebt zelfvertrouwen en je neemt globaal de ruimte in die je toekomt. Een positief zelfbeeld is daarvoor de basis: je voelt je goed bij wie je bent, je aanvaardt je beperkingen en je gelooft in je mogelijkheden. Je kan zijn wie je wilt zijn, professioneel, maar ook vanuit gender, de cultuur waarvan je deel bent. Je bent verbonden met jezelf, je staat in direct contact met je gevoelens welke die ook zijn, je kan gevoelens uiten en je weet je niet gestuurd door onverwerkte emoties. Je bent verbonden met je omgeving, de andere, het gezin, de gemeenschap, het grotere geheel en je voelt je geroepen om bij te dragen tot het welzijn van de andere. Vitaliteit, je hebt de energie om dingen te doen, en je hebt daarbij de capaciteit om te kunnen genieten. Leerlingen die opgroeien tot de persoon met die kenmerken zijn veerkrachtig, komen tegenslagen en pijnlijke ervaringen te boven en verliezen, ondanks alles, hun waardigheid niet.

Alle ontwikkeldomeinen zijn belangrijk en samen dekken ze de vier kernopdrachten af. In het licht van veerkracht staan volgende ontwikkeldomeinen echter hoog op de agenda van de Warme School.

Het eerste domein is sociale competentie. Je kan je inleven in gevoelens, behoeften en gedachten. Je beschikt over een waaier van sociale omgangswijzen en je kan deze met succes inzetten. Warme Scholen geven sociale competentie ruime aandacht. Zonder relatiebekwaamheid kan niet aan de diepgewortelde sociale behoefte voldaan worden.

Het tweede domein is zelfsturing en ondernemerszin. Je weet van aanpakken. Je weet wat je wilt, je kunt doelen stellen en gaat tot actie over. Je hebt doorzettingsvermogen. Je gaat strategisch te werk en je leert uit ervaring. Daarnaast is er de ondernemende kant: je ziet opportuniteiten, denkt out of the box en neemt grensverleggende initiatieven. Deze dispositie maakt dat je de mogelijkheden die in jezelf en de omgeving besloten liggen optimaal weet te benutten om kwaliteit van leven veilig te stellen. 'Agency' is onontbeerlijk in een wereld vol met uitdagingen. Zonder is een persoon hulpeloos. Hoe kansarmer iemand is, hoe crucialer.

Het derde domein is de basisattitude van verbondenheid. Op het eerste gezicht lijkt dit overbodig, want zit het niet vervat in sociale competentie? Maar soci-

ale competentie kan ook ingezet worden voor perfide doelen. We zien het verschijnen in de manier waarop macht wordt misbruikt, in het trefzeker benadelen en kwetsen van anderen, in intriges en machinaties. De enige manier om dergelijk gebruik van empathie te pareren, bestaat erin een ethische dimensie aan de competenties toe te voegen. Dat doen we met het begrip 'basisattitude van verbondenheid'. Je voelt je dan geroepen om bij te dragen tot het welzijn van anderen en je zet daarvoor je sociale competentie, maar ook je ondernemerszin in.

Het vierde domein is expressievermogen, en vooral de muzische expressie in al zijn vormen: beeldend, muzikaal, in taal (drama en poëzie), beweging en nieuwe media. Deze competentie maakt het mogelijk het contact met je emoties te herstellen, met moeilijke ervaringen in het reine te komen, wat in je sluimert als ideeën, inzichten en verzuchtingen, tot uiting te brengen, soms in een collectief gedeeld proces van creatie.

Natuurlijk wordt ook op alle andere ontwikkelingsdomeinen gelijkwaardig ingezet: motoriek, begrijpen van de fysische wereld en de



maatschappelijke wereld, logisch-wiskundig denken, enzovoort. Het zijn evenveel paden waarin leerlingen zich moeten engageren en waarin ze hun talenten kunnen ontdekken en ontwikkelen.

Veerkracht om te werken, te leven en te leren

Veerkracht is niet alleen voor nu. Straks komen de leerlingen als volwassenen terecht in een nog veeleisendere omgeving, professioneel en privé. Uitgerust met veerkracht en de flankerende disposities, kunnen ze dynamisch inspelen op de vele uitdagingen van het leven, doeltreffend met stress omgaan en het vertrouwen in zichzelf behouden. Adequate omgang met eigen gevoelens en authenticiteit dragen bij tot de positieve relaties die in nagenoeg elke werkcontext een vereiste zijn. Het helpt om in de groep een plaats te verwerven, als persoon gerespecteerd te worden en niet het slachtoffer (of steller) van pestgedrag te worden, maar integendeel: in de groep veiligheid en geborgenheid te vinden en te geven.

Veerkracht zorgt voor de energie om in het 'leven' de vele uitdagingen aan te kunnen en creativiteit aan de dag te leggen. Het is een

protectieve factor in de vele situaties die emotioneel veel van iemand eisen. Het geeft de kracht om verlieservaringen te verwerken en moeilijke levensomstandigheden het hoofd te bieden.

Veerkracht is bovendien sterk gekoppeld aan academisch en schools functioneren. Het ontbreken van veerkracht ver-

hoogt de kans dat de leerling slechter presteert, schoolvertraging oploopt, geen diploma behaalt of een volgende onderwijscyclus niet aanvangt. De maatschappelijke kost, ook economisch, is dan ook gigantisch.

Warme scholen organiseren relaties en gepersonaliseerde leertrajecten

Structuur volgt visie. Om de leerlingen te ontwikkelen tot veerkrachtige volwassenen die 'met zin' in het leven staan en om medewerkers te ondersteunen in een complexe en veeleisende opdracht organiseren Warme Scholen zich in verschillende teams. Teams zijn de bouwstenen van de Warme School. Elk team is een vast team

van zeven tot tien leerkrachten dat samen competent is en verantwoordelijk voor het begeleiden van een leergemeenschap van 60 tot 100 leerlingen. Ze begeleiden de leerlingen in hun leergemeenschap over de jaren en de vakken heen. In de Warme School 'De Tandem' in Brugge organiseren ze de school in drie leergemeen-

schappen van 0 tot 4 jaar (ze hebben een kinderdagverblijf overgenomen), van 4 tot 8 jaar en van 8 tot 12 jaar. In de Warme Scholen

van de Scholengroep Adite in Diest zijn er verschillende vaste teams voor verschillende leergemeenschappen van leerlingen in de eerste graad. Vervolgens organiseren ze domeinscholen. In iedere domeinschool zijn er verschillende leergemeenschappen actief volgens finaliteiten (hout, auto, publiciteit,...). Iedere leergemeenschap heeft een vast team dat leerlingen meerdere jaren begeleidt. Elke leergemeenschap heeft zijn eigen ruimte.

Het team begeleidt leerlingen in gepersonaliseerde leertrajecten. Er zijn verschillende soorten trajecten, van zelfgestuurd tot meer begeleid. Het leren omvat zowel individueel werk als coöperatief leren. De Warme School begeleidt waar nodig en laat het zelfstandig doen waar kan. Op die manier worden kinderen eigenaar van hun eigen leerproces en in het verlengde regisseur van hun eigen leven. Het zelfstandig leren wordt digitaal ondersteund. Iedere leerling heeft ook een coach met wie hij wekelijks zijn studiewijzer/weekschema plant en zijn welbevinden bespreekt. Leerlingen worden uitgedaagd om de lat hoog te leggen, maar op eigen maat. Deze verregaande vorm van differentiatie krijg je alleen voor de klas nooit geklaard, daar is teamwerk voor nodig.

De school verhoogt het beleidsvoerend vermogen door de teams alle bevoegdheden te geven om de vier kernopdrachten in hun leergemeenschap autonoom uit te voeren. Ze ziet hun medewerkers als professionals aan wie ze alle bevoegdheden geven in de teams tenzij er goede redenen zijn om dit niet te doen. Leiderschap wordt gedeeld met elkaar, dat hoeft niet altijd van de top te komen. De leerkracht en zijn team moeten echt vertrouwen gegeven worden. In het kader van teams kunnen leerkrachten veel meer werken vanuit hun talent en hun passie.

'It takes a village to raise a child'. Vandaar dat het team de kernopdrachten van een Warme School nastreeft samen met alle schoolnabije partners uit de stad of gemeente. Een Warme School is dus ook een brede school.

Doorheen de vele pijlers die de Warme Scholen dragen – zijn er twee lichtbakens die veilig navigeren mogelijk maken: het 'welbevinden' en de 'betrokkenheid' van hun leerlingen. Met beiden houden ze de vinger aan de pols en weten ze hoe de leeromgeving die ze samen gestalte geven, voor elk van de leerlingen uitpakt. Welbevinden en betrokkenheid zijn situatiegebonden. Het zijn geen persoonskenmerken. *Welbevinden* zegt ons hoe iemand het hier en nu maakt. Een aanhoudende toestand van laag welbevinden in de ontwikkeling van de leerling tast de veerkracht aan. *Betrokkenheid* is een toestand van uiterste concentratie, geboeid zijn, wijst naar een intense mentale activiteit en zich aan de grens van je mogelijkheden bewegen. Die kwaliteitsvolle ervaring is voor alle kinderen van belang. Ook voor hoogbegaafde en hooggetalenteerde kinderen, die allicht wel 'op niveau zijn' maar niet per se de uitdaging missen die ze in hun element brengen.

Welbevinden en betrokkenheid zijn de hefbomen voor veerkracht en diep leren. De Warme School wil dan ook weten in welke mate

Welbevinden en betrokkenheid zijn de hefbomen voor veerkracht en diep leren

Veerkracht is een protectieve factor in situaties die emotioneel veel van iemand eisen

Teams van zeven tot tien leerkrachten begeleiden de leerlingen over de jaren en vakken heen

leerlingen welbevinden kennen en betrokken zijn op school. De monitoring gebeurt door periodieke observatie en bevraging van leerlingen. Het stimuleert het team tot het nemen van initiatieven om welbevinden en betrokkenheid op peil te houden en daarbij de leerlingen zelf te betrekken.

Warme Scholen bouwen mee aan de acht pijlers voor veerkrachtbevordering bij jongeren

Het project Warme Steden en gemeenten van het Fonds Gavoorgeluk ontwikkelden acht pijlers om de veerkracht van jongeren te stimuleren.

1. Warme Scholen besteden aandacht aan de basisbehoeften en rechten van kinderen en jongeren

In de Warme School worden leerlingen begeleid door een vast team van leerkrachten over de schooljaren heen. In het team heeft iedere leerling een mentor. De mentor bouwt een duurzame vertrouwensrelatie uit met zowel de leerling als zijn context. De mentor heeft niet alleen oog voor de ontwikkeling van

de leerling maar ook voor het welbevinden. De mentor heeft een signaalfunctie. Indien de fysieke of sociale basisbehoeften van leerlingen en ouders niet vervuld worden dan gaat de mentor met zijn team op zoek naar de gepaste partners om deze nood op te nemen. We denken hierbij in eerste instantie aan het CLB maar ook aan de andere partners in de brede school (de buurtwerking, de vierde wereld, inloophuizen, Huizen van het kind, CAW, JAC,

CGG, ...). Bijvoorbeeld vereist Corona dat er ook buiten de school een stimulerende leeromgeving moet zijn om van op afstand leerlingen te begeleiden. De mentor heeft oog voor de thuisomgeving van iedere leerling. Samen met de ouders en met het ganse team en partners stimuleert hij initiatieven om voor iedere leerling een stimulerende leeromgeving te verkrijgen.

2. Warme Scholen moedigen een warme, ondersteunende opvoeding aan

In de Warme School staat de relatie centraal. Niet elk jaar opnieuw investeren in een nieuwe relatie, maar duurzame relaties over de jaren heen: leerkrachten onderling en met de leerlingen en hun naasten, leerlingen met elkaar en met de leerkrachten, maar ook de partners van de leergemeenschap zoals CLB, VDAB, bedrijven of buurtwerk voelen zich thuis. Warme Scholen organiseren relaties voor hun leerlingen die zorgen voor een veilige hechting als basis voor positieve relaties later. Alle partners die nodig zijn om leerlingen te ontwikkelen worden uitgenodigd om zich hiertoe te engageren. Iedereen, ook de leerlingen, moeten in de leergemeenschap verantwoordelijkheid opnemen en er worden duidelijke verwachtingen gesteld.

3. Warme Scholen ondersteunen de persoonlijke ontwikkeling

In de Warme School krijgt iedere leerling groeikansen op maat. Het team biedt leerlingen gepersonaliseerde leertrajecten aan. Het team schept de context waarin iedere leerling, zowel thuis als op school een stimulerende leeromgeving kent en de regie van zijn talentontwikkeling in handen kan nemen.

4. Warme scholen creëren verbondenheid tussen kinderen, jongeren en hun omgeving

Warme scholen organiseren op grote schaal kleinschaligheid. De school is een netwerk van autonome leergemeenschappen waarin leerlingen leren en leven en waarin ze worden begeleid door een vast team van leerkrachten over de leerjaren heen. De leergemeenschap bestaat uit leerlingen van verschillende leeftijden en uit verschillende contexten. Leerlingen leren zo omgaan met diversiteit. Leerlingen dragen in de leergemeenschap ook zorg voor elkaar en kunnen leren van elkaar. De context van de leerlingen en de partners uit de brede school participeren actief aan de leergemeenschap. Jongeren ontwikkelen zich niet alleen op school. Ook buiten de school ontwikkelen jongeren hun talenten en vaardigheden. Warme Scholen zijn ook maatschappelijk geëngageerd en voelen zich geroepen om bij te dragen tot het welzijn van anderen. Hiervoor zetten zij de sociale competenties maar ook de ondernemingszin van leerlingen in.

Warme scholen organiseren op grote schaal kleinschaligheid

5. Warme Scholen maximaliseren kansen op fysieke gezondheid

De Warme School wil leerlingen harmonisch ontwikkelen: het hoofd, het hart, de ziel maar ook het lichaam. Ze streeft naar vitale en energieke leerlingen. Er is een positieve wisselwerking tussen een gezonde levensstijl met gezonde voeding, beweging en sport en de mentale veerkracht van zowel leerlingen als leraren. Werk maken van gezondheid hoort bij het actief zorg dragen voor zichzelf en met zichzelf verbonden zijn.

6. Warme Scholen maken kwetsbaarheid bespreekbaar in een veilige omgeving

De Warme School is georganiseerd in leergemeenschappen en zorgt voor een veilig nest waar al degenen die eraan participeren kwetsbaar mogen zijn. Warme scholen onderschrijven in hun visie het voornemen om een krachtige leeromgeving uit te bouwen en om uitmuntend te zijn in relatie. Ze willen dat iedereen in de school, leerlingen, leerkrachten, de context en partners zich goed voelen in hun vel, en er gedijen. Leerkrachten zijn relatievaardig en zijn daarvoor warme en empathische personen. Tal van authentieke rituelen en symbolen in de school, zoals de 'Warme William bank en -luisterkamer', nodigen iedereen uit om hun kwetsbaarheid te delen en een luisterend oor te zijn voor mekaar, want kwetsbaarheid delen bevrijdt en verbindt. Warme scholen meten het welbevinden en de betrokkenheid van al degenen die participeren aan de leergemeenschap. Deze indicatoren vertellen hoe veilig de leergemeenschap is.

De mentor bouwt een duurzame vertrouwensrelatie uit met zowel de leerling als zijn context

Een school kan zich niet 'warm noemen', indien leerlingen en staf zich in de relatie niet oké voelen en/of het leren/lesgeven nergens toe leidt.

7. Warme Scholen zorgen ervoor dat leerlingen gemakkelijk de weg naar hulp vinden

In de Warme Scholen heeft iedere leerling een mentor. De mentor volgt de leerling over de jaren heen. Hij heeft oog voor de algemene ontwikkeling en ambities van de leerling maar is ook begaan met de betrokkenheid en het welbevinden van de leerling: "Hoe maakt elke leerling het nu?", zowel sociaal-emotioneel als op het vlak van condities voor ontwikkeling van competenties. Hij is het eerste aanspreekpunt voor de context van de leerling en voor de partners van de leergemeenschap. Indien er zorgvragen zijn gaat de mentor samen met zijn team op zoek naar een aangepast hulpverleningsaanbod. Samen met de zorgpartners wordt er een integraal behandelplan opgesteld.

8. Warme Scholen betrekken leerlingen bij het beleid

De Warme School betreft leerlingen bij het vormgeven van het onderwijs. In de leergemeenschap hebben leerlingen ruimte voor eigen initiatief in gepersonaliseerde leertrajecten. Daarenboven is er ook ruimte voor actieve participatie aan het organiseren van de leer- en leefgemeenschap en aan het beleid van de school. Actief participeren is een belangrijk onderdeel van de begeleiding van leerlingen op weg naar mondige burgers. Het veronderstelt een kijk op kinderen waarin ze als partners worden benaderd. Het houdt onvermijdelijk een verbreding van hun spreekrecht in en heeft consequenties voor de praktijk.

Het Fonds Ga voor Geluk ondersteunt Warmescholen.net

Met de steun van het Kabinet Onderwijs vormt het fonds Gavoorge-luk, de bezieler van 'Warme Steden en Gemeenten', 'Warme Scholen' en 'Warme William', een consortium met innovatieve en exemplarische warme scholen. Zij geven de richting aan de 'Beweging Warmescholen.net'. De exemplarische Scholen zijn doordrongen van de nieuwe paradigma's op onderwijs: leerlingen leren in gepersonaliseerde leertrajecten. Onderwijs is teamwerk en iedereen leidt. In de exemplarische scholen wordt het leiderschap gedeeld met teams van leerkrachten die *communities* van leerlingen begeleiden over meerdere leerjaren en vakken heen. Ze zijn een draaikolk voor een netwerk van 'scholen met zin in transitie' die warmer en wendbaarder willen worden. De beweging wordt omkaderd door experts en wetenschappers voor praktijkgerichte begeleiding en outputmonitoring.

Ferre LAEVERS* en Tom VAN ACKER**

* Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs –
ferre.laegers@kuleuven.be

**Fonds Gavoorge-luk,
tom.vanacker@wildezwanen.be

REFERENTIES

Laevers, F. & van Esch, W. (2018). *Grip op competenties. Ontwikkeling bij kinderen zien en waarderen*. Helmond: OMJS & CEGO vzw.

Van Acker, T. & Demaertelaere, Y. (2014). *Scholen slim organiseren. Anders werken met goesting*. Lannoo.

Van Acker, T. & Demaertelaere, Y. (2018). *Op grote schaal scholen slim organiseren. Anders veranderen met goesting*. Lannoo.

Basisscholen geloven dat differentiatie en welbevinden op school leiden tot gelijke onderwijskansen

HIVA-onderzoek over aanwending van SES-lestijden door scholen samengevat

Goedroen JUCHTMANS

Voor elke leerling uit een basisschool die aantikt op één van de SES-indicatoren¹, krijgen scholen extra lestijden of SES-lestijden om aan gelijke onderwijskansen te werken. Uit onderzoek van het Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO, HIVA, KU Leuven) blijkt dat scholen hun SES-lestijden hoofdzakelijk aanwenden in het kader van hun zorgbeleid en dit om differentiatie in de klas mogelijk te maken (Juchtmans e.a., 2020). Want elke individuele leerling een gepaste ondersteuning bieden en zijn welbevinden verhogen, biedt volgens de scholen automatisch betere leerkansen voor iedereen.

Sinds 1 september 2012 vormen de SES-lestijden in het basisonderwijs een integraal deel van het totale basispakket aan lestijden die de scholen genereren. Hierdoor vervielen de verplichtingen uit het decreet gelijke onderwijskansen (GOK-decreet, 2002) dat als doel had de prestatiekloof tussen leerlingen met een lage en hoge socio-economische status (SES) weg te werken. Zo moesten scholen bijvoorbeeld geen GOK-plan meer schrijven en waren ze niet meer verplicht dit GOK-plan uit te werken op basis van vooraf vastgelegde thema's. In opdracht van het Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO) onderzocht het HIVA (KU Leuven) hoe scholen binnen dit nieuwe systeem hun SES-lestijden aanwenden en hun beleid inzake gelijke onderwijskansen vormgeven (Juchtmans e.a., 2020). Hiertoe bezochten we 14 scholen uit de verschillende onderwijsnetten. We hielden er semigestructureerde diepte-interviews met directies of beleidsteams, (zorg/SES-)leerkrachten en leerlingen uit het 6^e leerjaar. De meerderheid van de scholen heeft daarbij een groot tot zeer groot aandeel SES-leerlingen.

Aanwending SES-lestijden in functie van differentiatie

In overeenstemming met het nieuwe omkaderingssysteem (2012), is het in alle bezochte scholen niet meer mogelijk een onderscheid te maken tussen de SES-lestijden en andere lestijden. Alle lestijden, en dus ook de SES-lestijden, komen in één pot terecht. Met die pot aan lestijden gaan de scholen aan de slag. Ze bepalen hiermee het aantal en de organisatie van de klassen, het aantal leerkrachten en (kinder)verzorger per klas/leerjaar, en het aantal ondersteu-

nende leerkrachten (zoals zorgcoördinator, beleidsondersteuner en/of zorgleerkrachten...). Het aandeel SES-lestijden en andere bijkomende uren blijkt in die oefening wel van groot belang. Hoe meer (SES-)lestijden een school heeft, hoe groter haar speelruimte om de organisatie van haar lestijden flexibel vorm te geven.

Hoe scholen de beschikbare uren verdelen over de klasgroepen, is een zaak van beleid. Daarbij valt op dat alle scholen de uren in de eerste plaats zo verdelen dat differentiatie in de klasgroepen mogelijk wordt. Het zorgcontinuüm wordt daarbij door vele scholen gehanteerd als organiserend kader. Dit wil zeggen dat scholen het geheel van gegenereerde lestijden, met daaronder de SES-lestijden, zo aanwenden dat eerst hun brede basiszorg en daarna verhoogde zorg en uitbreiding van zorg vorm krijgen. Binnen de brede basiszorg gebeurt differentiatie in de bezochte scholen bij voorkeur in de klas. Ze zetten ondersteunende leerkrachten of team- of co-teaching in. Meerdere leerkrachten in de klas hebben, maakt het bijvoorbeeld mogelijk niveaugroepen te installeren, en per niveaugroep een leerkracht te voorzien. Remediëring buiten de klas blijft een gangbare praktijk, maar gebeurt vooral bij specifieke doelgroepen waar de brede basiszorg ontoereikend blijkt. Ten opzichte van de implementatie in de beginjaren van het GOK-decreet (2002-2005) (zie Juchtmans & Nicaise, 2010) is die aanwendingspraktijk een belangrijke verschuiving. In die beginjaren was de 'taakleerkracht', die leerlingen uit de klas haalde, de meest dominante vorm. Dit is nu niet meer het geval. De focus op remediëring door een leerkracht buiten de klas heeft plaatsgemaakt voor differentiatie met ondersteuning of aanwezigheid van een extra leerkracht in de klas. Die

tendens was ook al zichtbaar in de implementatiestudie die we in 2012 deden (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013), maar zou volgens de bezochte scholen versneld zijn door de introductie van het zorgcontinuüm, dat met het M-decreet zijn intrede in de school maakte.

Een zorgbril op gelijke onderwijskansen

Als de scholen uit dit onderzoek hun SES-lestijden vooral aanwenden in functie van differentiatie volgens het zorgcontinuüm, dan is, in combinatie met het wegvallen van de verplichting om een GOK-plan te schrijven, de kans groter dat gelijke onderwijskansen als expliciet beleidsthema uit de aandacht verdwijnt. Dit is wat het Rekenhof (2017) vaststelde. Tegelijk is een genuanceerde blik op zijn plaats. Enerzijds zien we inderdaad dat zowat alle bezochte scholen hun GOK-beleid laten opgaan in hun zorgbeleid. De idee leeft dat een goed zorgbeleid automatisch ook gelijke onderwijskansen zal realiseren. Dit wil anderzijds niet zeggen dat het vroegere GOK-plan helemaal geen invloed meer heeft op het schoolbeleid. Zo valt op

dat in scholen met een stabiele personeelsformatie er is gestreefd naar continuïteit en een (al dan niet expliciete) integratie van het vroegere GOK-beleid in de zorg- en of schoolvisie. Die scholen geven aan dat het vroegere GOK-plan de basis vormt voor de huidige zorg- of schoolvisie.

Om meer zicht te krijgen op dit zorgperspectief op gelijke onderwijskansen, is het interessant dit perspectief te vergelijken met een veel geciteerd internationaal perspectief, met name dat van het OECD (2012). Het OECD

stelt: *'Equity in education means that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion).'* In lijn met de OECD-definitie staat in de bezochte scholen het individuele kind centraal. De meeste scholen willen het aanwezige leerpotentieel van kinderen, soms talenten en interesses genoemd, verder ontwikkelen. Gelijke onderwijskansen realiseren betekent dan volgens de scholen dat men op maat werkt met *'wat IN het kind zit'* en met *'zijn niveau, talenten, interesses en noden'*. Vanuit die insteek, krijgen ook de differentiatiepraktijken vorm. Men bepaalt eerst het niveau en de lat van het kind om dan op maat van dat niveau kinderen leerinhouden en opdrachten aan te bieden. Er wordt daarbij vanuit een waarderende blik naar het kind gekeken. De idee is positief: gelijke onderwijskansen betekent via differentiatie werken met wat er aan sterktes in het kind zit. Dit contrasteert met een deficit- en remediërenden denken over kinderen met leerachterstand dat in eerdere implementatiestudies nog sterk aanwezig was (Juchtmans & Nicaise, 2010; Juchtmans & Vandenbroucke, 2013). Wat wel blijft, is een zorgperspectief dat als startpunt het individuele kind met zijn individuele eigenschappen neemt.

De definitie van OECD bevat ook een objectieve eindmeetlat. Op het einde van de rit moet iedereen over een minimum aan vaardigheden beschikken. De bezochte scholen wendden echter hun SES-lestijden, i.c. hun differentiatiepraktijken, niet met dat doel voor ogen

aan. Zij kiezen vanuit hun zorgbril liever voor wat Reezigt (1999) divergente differentiatie noemt. Divergente differentiatie legt de focus op de individuele leerling. Leerlingen doorlopen een individuele leerroute met aan hun niveau passende doelen, instructies en begeleiding. Hun individuele lat halen is het streefdoel, eerder dan gelijke uitkomsten voor iedereen, zoals OECD met zijn begrip *'inclusie'* vooropstelt. Sommige scholen zien daarbij die *'individuele lat'* als open en grenzeloos, terwijl de andere groep die *'individuele lat'* beschouwt als iets begrensd door persoonlijke kenmerken als IQ, gedrag, motivatie, (aangeboren) talenten, of thuiscontext. Wat beide interpretaties van het leerpotentieel wel delen, is de idee dat de einduitkomst van de individuele leerling afhangt (ze is dan ofwel open, ofwel (vooraf) begrensd door individuele kenmerken) en dat differentiatie nodig is om adequaat te kunnen inspelen op dat (beschikbare) leerpotentieel.

Gevolgen voor leerlingen

De bezochte scholen die uitgaan van een open leerpotentieel kiezen globaal voor differentiatiepraktijken die het behalen van leerdoelen versnellen of leerlingen naar hogere niveaugroepen doen *'springen'*. De niveaugroep waar de leerling zal eindigen, is hier niet vooraf bepaald, en de verwachtingen naar leerlingen in principe hoog. Een advies 1B is volgens deze scholen soms onvermijdbaar, maar niet wenselijk. De bezochte scholen die uitgaan van een begrensd leerpotentieel, kiezen om te differentiëren op niveau (bijvoorbeeld werken met een A- en B-stroom in de school, of met name voor wiskunde standaard te werken in homogene niveaugroepen). Leerlingen krijgen op basis van hun individuele talenten of op basis van hun inspanningen ook vaker vanaf een bepaald moment een (deels) apart traject. In die trajecten worden dan bijvoorbeeld zwakker presterende leerlingen, die volgens de leerkrachten de eindtermen niet meer kunnen halen, voorbereid op 1B. Of nog, hier is sprake van een impliciete *'tracking'* richting 1B met lage verwachtingen voor zwakker presterende leerlingen. Dat dit wellicht een redelijk gangbare praktijk is blijkt ook uit de recente cijfers over leerlingen die in het secundair onderwijs starten in de B-stroom. Die is in 4 jaar tijd gestegen met meer dan 50%.²

Het geloof in het socio-emotioneel welbevinden van leerlingen als basis voor leren

Verschillende scholen zetten sterk in op het welbevinden van hun leerlingen en het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Globaal kiezen ze voor deze strategie om conflicten op de speelplaats of in de klas te verminderen, pestgedrag tegen te gaan of om de motivatie van leerlingen te bevorderen. Achterliggend klinkt de overtuiging dat de aanwezigheid van die motivatie en een rustig en geordend school- of klasklimaat leren mogelijk zal maken en zo voor iedereen kan leiden tot betere leerprestaties. Die overweldigende aandacht voor welbevinden heeft echter weinig invloed op de aanwending van hun

De overweldigende aandacht voor welbevinden heeft weinig invloed op de aanwending van de SES-lestijden

SES-lestijden. Scholen kiezen dus niet om bijvoorbeeld een coach in de klas te zetten, die het welbevinden op de klasvloer observeert, opvolgt en op dit vlak intervenieert, maar eerder voor projectmatig werken of praktijken die de leerkracht zelf in kader van de brede basiszorg uitrolt.

Interessant is ook dat de meeste scholen welbevinden centraal zetten in functie van het leerproces. Inzetten op welbevinden zorgt ervoor dat leerlingen zichzelf en hun leerproces beter beheersen en aansturen, een werkhouding krijgen, aandachtig zijn en meedoen, en hun fouten leren erkennen. Dat afwijkend gedrag ook de uitkomst kan zijn van de relatie tussen leerkrachten en leerlingen of van bredere maatschappelijke tendensen, komt zo goed als nooit ter

sprake (zie Spratt, 2017, die voor Schotse scholen dezelfde conclusies trok). Leerlingen lijken zich hier nog het meest van bewust. Sommigen wijzen er bijvoorbeeld op dat net de wijze waarop ze (via SES-lestijden) gegroepeerd worden en in de klas moeten werken, het sociale klasweefsel verzwakt. Differentiatie houdt immers in dat leerkrachten de klas-sikale instructietijd zo kort mogelijk houden, klasgroepen in verschillende kleinere (niveau)groepen opdelen (soms over klassen en leerjaren heen) en leerlingen

vraagt om regelmatig op hun niveau, maar individueel aan taken te werken. Bovendien zitten sommige leerlingen ook in individuele leertrajecten. Die praktijk heeft gevolgen voor leerlingen. Het maakt het voor leerlingen moeilijker om zich nog te identificeren met een klasgroep, om samen ervaringen te beleven, met elkaar te delen en tot een gezamenlijke interpretatie van het schoolproces te komen. In die zin kunnen we ons de vraag stellen in hoeverre scholen geen problemen willen oplossen die ze deels mee creëren door differentiatiepraktijken die mogelijks deugddoende wij-ervaringen bij leerlingen wegnemen.

De rol van ouderbetrokkenheid en externe partners

Scholen kunnen om verschillende redenen kiezen om de betrokkenheid van ouders en externe organisaties te versterken. Ten eerste valt op dat in de meeste scholen externe organisaties en kwetsbare ouders betrokken worden om, in lijn met het zorgcontinuüm, acties te ontwikkelen voor individuele leerlingen met ernstige leer- of gedragsmoeilijkheden of een problematische thuiscontext. Het gaat dan meestal om leerlingen die verhoogde of uitgebreide zorg nodig hebben. CLB is de organisatie die het vaakst als (overleg)partner betrokken wordt, soms hulpverlening of welzijnsorganisaties. Ook hier is de zorgbril dominant. Doel is de gemonitorde problemen van dit individuele kind te remediëren, en waar nodig, het kind of de ouders naar de gepaste instanties door te verwijzen (zie ook Kerr e.a. (2016) voor gelijkaardige conclusies).

Naast dit ‘traditionele’ spoor zien we ook scholen die bewust inzetten op ouderbetrokkenheid en samenwerking met externe partners met de bedoeling de thuiscontext te versterken als krachtige leeromgeving. Dergelijke keuze, die vertrekt vanuit een relationele benadering op onderwijs, is interessant, omdat ze het dominante zorgperspectief doorbreekt. Scholen die hierop inzetten, benadrukken sterk het belang van een wederkerige relatie met ouders, er is positieve aandacht voor de thuiscultuur, men beschouwt ouders en externe organisaties als (mede-)expert van de opvoeding, en bouwt een goede communicatieflow met ouders en externe organisaties structureel in. Opvallend is echter dat deze scholen hiervoor zelden hun SES-lestijden aanwenden. Wel gebruiken ze (tijdelijke) projectmiddelen of werven ze extra personeel aan via andere financieringsbronnen zoals het flankerend onderwijsbeleid.

Inzetten op ouderbetrokkenheid en op samenwerking met externe organisaties vanuit een relationele bril en hiervoor SES-lestijden aanwenden, is dus niet de gangbare praktijk. Dat is verbazend. Ze gaat immers in tegen de wetenschappelijke evidentie die net ouderbetrokkenheid als een cruciale hefboom voor gelijke onderwijskansen naar voren schuift (Rekenhof, 2017; Juchtmans e.a., 2017 voor literatuuroverzicht). In internationaal opzicht stelde Deunk e.a. (2018) ook vast dat differentiatie effectiever bleek dan louter klassikaal werken als ze deel vormt van een integraal programma waarin leerkrachten met elkaar, ouders, leerlingen en externe partners samenwerken. Dit wil zeggen: wanneer er programmatisch wordt gewerkt in een breed partnerschap. Kenmerkend aan programmatisch werken is dat de partners met één specifiek en positief geformuleerd doel voor ogen een programma uittekenen waaraan alle activiteiten, ook de schoolse activiteiten, op een coherente wijze worden opgehangen. Binnen dat programma is er een combi aan activiteiten, die lopen over de hele schoolloopbaan van leerlingen, zowel ondersteuning op psychosociaal vlak als bij het schoolse leren aanbieden, individueel als collectief zijn, en daarbij diverse tools gebruiken (zowel studieondersteuning als bijvoorbeeld taal-, kunst- en sportklassen).

Conclusie: van een zorgbril naar een programmatische bril op gelijke onderwijskansen

De meeste bezochte scholen zijn er vanuit hun zorgbril op gelijke onderwijskansen van overtuigd dat ze vanzelf gelijke onderwijskansen realiseren als ze individuele leerlingen op maat ondersteunen via differentiatie en het socio-emotioneel welbevinden van hun leerlingen centraal zetten. Een goed zorgbeleid – met een stevige brede basiszorg – vormt hiervoor volgens hen de basis. Het recente decreet leerlingenbegeleiding (2018) volgt die individuele kijk op

Willen scholen problemen oplossen die ze deels mee creëren door differentiatiepraktijken die afgestemd zijn op het individuele leerproces van leerlingen?

Inzetten op ouderbetrokkenheid en op samenwerking met externe organisaties vanuit een relationele bril en hiervoor SES-lestijden aanwenden, is geen gangbare praktijk

gelijke onderwijskansen. Het vraagt scholen om hun GOK- en zorgbeleid in hun beleid inzake leerlingenbegeleiding te integreren, het zorgcontinuüm te gebruiken en van welbevinden een expliciet doel te maken. Tegelijk biedt het decreet leerlingenbegeleiding ook kansen om, zoals hierboven aangegeven, meer programmatisch te werken. Te onderstrepen valt de nadruk in het decreet op een coherent en holistisch schoolbeleid, op de samenwerking met externe partners (ouders worden wel niet vernoemd als partner) en op gekwalificeerde uitstroom als na te streven einduitkomst. Of dat zal volstaan om basisscholen meer programmatisch te doen werken blijft de vraag. Bovendien biedt het decreet geen enkele stimulans of kapstok voor scholen om de structurele mechanismen die leiden tot ongekwalificeerde uitstroom en waarvoor SES-leerlingen extra kwetsbaar zijn aan te pakken. Te denken valt aan zittenblijven, advies 1B, adviezen die leerlingen in het watervalstelsel doen belanden, lage verwachtingen ten opzichte van SES-leerlingen,.... Ook zonder, maar zeker na de coronacrisis, vraagt die omslag wellicht om een (relance)plan die scholen op verschillende niveaus (financieel) aanmoedigt om in een breed en schooloverstijgend partnerschap programmatisch rond gelijke onderwijskansen te werken en inclusieve uitkomsten (cfr. definitie OECD) na te streven.

Goedroen JUCHTMANS

Senior onderzoeker, KU Leuven-HIVA
Goedroen.juchtmans@kuleuven.be

REFERENTIES

- Deunk, M., Smale-Jacobse, A.E., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Juchtmans, G., & Nicaise, I. (2010). Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27). Geraadpleegd via OD1_2010_27_Juchtmans_implementatie_GOK.pdf
- Juchtmans G., Vandenbroucke A. (2013). 10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (Leuven).
- Juchtmans, G., Smet, M., Meert, C., De Rick, K., & De Witte, K. (2017). Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Naar een gecoördineerde en gedeelde strategie tegen schoolverzuim voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Leuven: KULeuven.
- Juchtmans, G., Smet, M. & De Witte, K. (2020). Hoe basisscholen werken aan gelijke onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het aanwendingsbeleid- en praktijk van Vlaamse basisscholen. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Kerr, K., & Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265-282.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- Reezigt, G. J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In: HPJM Dekkers (red.), *Omgaan met Verschillen. Onderwijskundig Lexicon*, Editie III, 11-23.
- Rekenhof. (2017). *Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs*. Brussel, België: Rekenhof.
- Spratt, J. (2017). *Wellbeing, Equity and Education. A critical analysis of policy discourses of wellbeing in schools: Inclusive learning and educational equity*, London: Springer.

NOTEN

1. SES-indicatoren verwijzen naar de sociaal-economische status van de gezinnen waaruit de leerlingen komen (o.a. hoogst behaald opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een studietoelage, thuistaal van de leerling, ...).
2. <https://radio1.be/meer-en-meer-leerlingen-starten-secundair-onderwijs-zonder-getuigschrift-basisonderwijs>

De Commissie van Toezicht voor Jeugdinstellingen

Over waarom extern toezicht noodzakelijk, maar niet evident is

Jochen DEVLIEGHERE en Pieter DE LOOF

In 2017 ging de Commissie van Toezicht voor Jeugdinstellingen van start. Onder de vlag van het Kinderrechtencommissariaat zet de commissie een extra raam open in voorzieningen die vrijheidsberovende maatregelen nemen. Ze doet dit door vrijwillige maandcommissarissen maandelijks op pad te sturen bij de hen toegewezen voorziening. Deze maandcommissarissen zijn de spreekbuis van jongeren. Ze luisteren naar hun belevingen en hun klachten en rapporteren hierover aan de commissie. Op die manier vertolkt de commissie de stem van jongeren naar het Vlaamse beleid en naar de ganse samenleving. In dit artikel spreken een maandcommissaris en een coach van de commissie over hun ervaringen, de spanningen die ze daarbij ervaren en het belang van de commissie voor de realisatie van kinderrechten in de praktijk.

Extra raam open

In 2010 publiceerde het Kinderrechtencommissariaat haar Binnen(ste) Buiten rapport¹. In dat rapport vroeg het Kinderrechtencommissariaat meer aandacht voor de monitoring van kinderrechten in de gemeenschapsinstellingen. Ze stelde voor om dit via een Commissie van Toezicht te doen. Initieel kwam er weinig politieke reactie op dit voorstel. Pas in 2016 kwam het parlementair initiatief hierover in een stroomversnelling. Op 25 januari 2017 keurde het Vlaams Parlement uiteindelijk het decreet goed dat leidde tot de oprichting van de Commissie van Toezicht voor Jeugdinstellingen (CvTj).

Via de CvTj zet het Kinderrechtencommissariaat een extra raam open in voorzieningen die vrijheidsberovende maatregelen nemen. Die voorzieningen zijn in twee grote categorieën onder te verdelen. De eerste categorie omvat de publieke jeugdinstellingen. Dat zijn de drie Gemeenschapsinstellingen (De Kempen, De Zande en De Grubbe) en het Vlaams detentiecentrum.

De gemeenschapsinstellingen vangen jongeren op die er geplaatst zijn door de jeugdrechter. Dat kunnen jongeren zijn die een delict hebben gepleegd of verdacht worden ervan. Dat kunnen ook jongeren zijn die er tijdelijk geplaatst worden omwille van de verontrustende leefsituatie waarin ze leven. Dat laatste wijzigt trouwens in 2022. Vanaf dan kunnen jongeren die in een verontrustende

situatie leven niet langer terecht in de gemeenschapsinstellingen. Zij worden dan opgevangen in private voorzieningen die een beveiligde opvang voorzien.

Dit is anders in het Vlaams detentiecentrum. Daar komen jongeren terecht na uithandengeving door de jeugdrechter. Dit is een uitzonderlijke maatregel waardoor de jongere niet langer onder de bepalingen van het jeugddelinquentierecht valt. Dit kan enkel als de minderjarige minstens 16 jaar was op het moment van het delict.

De tweede categorie omvat de private voorzieningen. Zij zijn beter gekend als de zogenaamde proeftuinen, maar worden in het kader van het nieuwe jeugddelinquentierecht omgevormd tot private voorzieningen met beveiligde opvangmogelijkheden. Anno 2021 gaan maandcommissarissen op bezoek bij vier private voorzieningen. Als gevolg van het nieuwe jeugddelinquentierecht wordt dit de komende jaren uitgebreid naar maar liefst twintig. Private voorzieningen met beveiligde opvang vangen jongeren op die in een verontrustende situatie leven en waarvan de jeugdrechter meent dat beveiligde opvang noodzakelijk is. Een opvallend verschil met de publieke jeugdinstellingen is vooral de kleinschaligheid van deze afdelingen en hun inbedding in een bredere jeugdhulporganisatie.

Dat zowel de publieke als de private voorzieningen hun deuren open zetten voor de CvTj is niet vanzelfsprekend. Ze doen dat ook niet om nieuwsgierige kijklustigen zomaar een blik achter de schermen te

**Vrijheidsberoving
is een zeer
ingrijpende
maatregel, in het
bijzonder voor
jongeren**

gunnen. Ze doen dat omdat vrijheidsberoving een bijzonder ingrijpende maatregel is. Dat is zowel voor u als voor ons het geval, maar in het bijzonder voor jongeren.

In een gesloten opvang leven jongeren vaak in een eerder strakke structuur met een uitgesproken gezags- en machtskader. Die bijzondere manier van samenleven vraagt om bijzondere rechtsbescherming. Via een extern en onafhankelijk toezicht zoals de CvTj is het mogelijk die rechtsbescherming van nabij op te volgen. De hoofdopdracht van de CvTj is om de rechten van jongeren te verdedigen. Het bijzondere aan de CvTj is dat ze dit niet doet van achter haar

Maandcommissarissen zijn de spreekbuis van jongeren. Ze luisteren naar hun belevingen, behoeften en klachten en gaan in dialoog met opvoeders en directies

computer. Integendeel, maandcommissarissen oefenen dit toezicht ter plaatse uit. Dit zijn vrijwilligers met soms heel verschillende profielen. Sommigen werken als onderzoeker, advocaat, leerkracht, manager of zijn reeds op pensioen.

Allemaal krijgen ze elk hun eigen voorziening toegewezen en komen

er maandelijks onverwacht over de vloer. Ze gaan er in gesprek met jongeren en luisteren naar hun beleving. Ze doen dit door deel te nemen aan activiteiten. Door samen een maaltijd te delen of door op bezoek te gaan bij jongeren op de kamer.

Maandcommissarissen zijn als het ware de spreekbuis van jongeren. Ze luisteren naar de belevingen, behoeften en klachten van jongeren. Ze brengen die in dialoog met begeleiders en directies. Ze rapporteren hier maandelijks over aan de CvTj. Op die manier vertolken ze de stem en beleving van jongeren naar het Vlaamse beleid en naar de ganse samenleving.

Beide voeten in de praktijk

In het vertolken van die stem komen allerlei verhalen naar boven. Dat bleek de voorbije jaren uit de vele bezoeken die de maandcommissarissen deden.

Zo vertellen jongeren veelvuldig over het recht op privacy en hun beleving dat dit recht op verschillende momenten geschonden wordt. Ze verwijzen daarbij naar belmomenten waarop begeleiders aanwezig blijven, onaangekondigde kamercontroles of begeleiders die hen mee begeleiden naar het toilet tijdens of net na eetmomenten. Zo is er het verhaal van Denoix. Hij is maandcommissaris in De Zande en merkt tijdens één van zijn bezoeken op dat de namen van de jongeren op een whiteboard staan geschreven in de leefgroep. Bij die namen staat ook informatie die begeleiders nuttig vinden. Het bord is echter voor iedereen zichtbaar waardoor het recht op privacy van jongeren in het gedrang dreigt te komen. De maandcommissaris bespreekt dit met de voorziening die de bezorgdheid erkent. Ze beslissen om de familienamen van de jongeren niet langer op te schrijven.

Soms verwijzen de klachten van jongeren ook naar gewoontes die zo ingeburgerd zijn dat er geen vragen meer over gesteld worden. Het perspectief van de buitenstaander zorgt dan vaak voor een reflectiemoment. Zo ging Pieter begin 2019 voor het eerst als maandcommissaris langs in De Markt. Hij kreeg er een brochure mee met de regels en afspraken waaraan jongeren zich moeten houden.

De brochure bestond uit 11 bladzijden. Er waren gedetailleerde richtlijnen over wat te doen en wat vooral niet te doen als jongere. Alles was er geregeld. Van het opstaan tot het slapen gaan. De instelling leek er zich op dat ogenblik niet van bewust hoe ingrijpend dit was. Nochtans wisten jongeren te vertellen dat ze het als een keurslijf beschouwden. Ze benoemden het vaak als een gebrek aan vertrouwen en spraken de maandcommissaris erover aan.

Hetzelfde geldt voor de momenten van afzondering op kamer. Heel wat jongeren vertellen maandcommissarissen dat ze vele uren doorbrengen op de kamer. Dat zijn soms vaste momenten overdag of als sanctie voor het overtreden van de regels. In sommige instellingen verblijven jongeren 24 uur op kamer nadat ze zijn weggelopen uit de voorziening.

Voor heel wat opvoeders was dit normaal. Dit was namelijk altijd al zo geweest. Dat maakte het moeilijk om zich daar vragen bij te stellen. Tijdens de kamermomenten konden opvoeders verslagen schrijven, overleggen of even op adem komen. Via de verhalen van jongeren werd het pedagogisch nut van deze soms lange kamermomenten in vraag gesteld. Een aantal instellingen gingen er uiteindelijk mee aan de slag.

Geen waarheidszoekers

Sommige van deze vaststellingen zijn natuurlijk niet nieuw. Andere dan weer helemaal wel. Heel wat van hen zijn ook niet gemakkelijk op te lossen. Ze vragen vaak een aanhoudende dialoog met de voorzieningen. Dit spanningsveld tussen enerzijds de beleving van jongeren en anderzijds de organisatorische realiteit van een voorziening maakt het voor de maandcommissarissen soms moeilijk.

De opdracht van maandcommissarissen is om te luisteren naar de jongeren. Om te horen wat zij te vertellen hebben. Om hierover te communiceren met de opvoeders, de leidinggevenden en de CvTj. Jongeren vertellen hun verhaal, zoals zij dat beleefd hebben. Wanneer maandcommissarissen dat verhaal dan delen met de voorziening, worden ze er wel eens op gewezen dat ze maar één kant van het verhaal hebben gehoord.

Op dat ogenblik is het verleidelijk om op zoek te gaan naar dé waarheid. Maar de beleving van de jongere is niet dezelfde als die van de opvoeder. Dat erkennen is soms een opdracht op zich. Maandcommissarissen zijn namelijk geen waarheidszoekers. Ze gaan op zoek naar de betekenis die jongeren geven aan hun verblijf. Ze gaan op zoek naar vragen waar jongeren mee worstelen.

Het perspectief van een buitenstaander zorgt voor een reflectiemoment

Die vragen zijn heel verschillend. Het kan gaan over ogenschijnlijk kleine dingen des leven zoals roken of muziek. Maar vaak gaat het ook over verantwoordelijkheid mogen nemen. Over mogen experimenteren en mogen falen. Over het mogen zoeken naar succeservaringen en over geloofd worden. Of zoals jongeren het soms zelf verwoorden: “als wij te veel kamermomenten niet als ondersteunend ervaren, geloof dan dat door minder kamermomenten te organiseren, wij ons beter in ons vel zullen voelen”.

Maandcommissarissen vragen opvoeders en leidinggevenden hoe zij met deze behoeften aan de slag kunnen gaan. Op dat moment komt soms ook weerstand naar boven. Het in vraag stellen van gewoonten is altijd moeilijk. Dat wordt nog moeilijker in een organisatie die zeer gestructureerd is, zoals een gemeenschapsinstelling. Uitspraken zoals “als er geen regels meer zijn, wordt dit niet meer leefbaar” en “we hebben zoveel administratieve taken dat we die kamermomenten daarvoor nodig hebben” komen al eens de kop opsteken.

Balanceren op een dunne koord

Voor maandcommissarissen is dit een moeilijk spanningsveld. Het is balanceren op een dunne koord. Aan de ene kant moeten maandcommissarissen de vragen van jongeren ernstig nemen. Dat is hun taak. Het is niet de bedoeling dat de maandcommissaris vragen van jongeren minimaliseert. Aan de andere kant wordt van de maandcommissaris verwacht ruimte te geven aan opvoeders en leidinggevenden om aan de slag te gaan met die vragen.

Een maandcommissaris mag daarom geen oordeel vellen. Niet over het waarheidsgehalte van de verhalen en gesprekken. Niet over jongeren. Niet over opvoeders, leidinggevenden of de voorziening. Een maandcommissaris moet met respect voor al die elementen vooral blijven aangeven wat jongeren hem vertellen.

Een maandcommissaris mag geen oordeel vellen, niet over de jongeren, maar ook niet over opvoeders, leidinggevenden of de voorziening

Dat is geen gemakkelijke opdracht, en al zeker niet wanneer er gewerkt wordt met vrijwilligers. Voor heel wat maandcommissarissen is de realiteit van een beveiligde voorziening best confronterend. De

ondersteuning die maandcommissarissen krijgen vanuit het Kinderrechtencommissariaat is daarom ontzettend belangrijk. Die varieert van opleidingsmomenten over dialoogmomenten tot periodieke vergadermomenten waar ook ruimte is voor individuele bezorgdheden. Een ondertussen voltijdse secretaris voor de CvTj zorgt voor ondersteuning.

Dat zal ook nodig zijn, want de focus van de CvTj mag dan wel dezelfde blijven, het aantal voorzieningen dat in die focus terechtkomt, groeit als gevolg van het nieuwe jeugddelinquentierecht. Twintig voorzieningen kregen namelijk de er-

kenning om een module beveiligend verblijf op te starten. Samen bieden zij plaats aan 132 jongens en meisjes. Om te zorgen dat de CvTj ook in deze voorzieningen toezicht kan houden, werd haar bevoegdheidsdomein decretaal uitgebreid. Alle private voorzieningen die de bevoegdheid beveiligend verblijf aanbieden, zullen onder het toepassingsgebied van CvTj vallen.

Dit illustreert dat ook de wetgever streeft naar een toekomst waarin kinderrechten centraal staan. Een toekomst waarin de CvTj in dialoog moet blijven gaan met alle voorzieningen, leidinggevenden, opvoeders en jongeren over hoe deze kinderrechten te realiseren met respect voor ieders leefwereld. Wie intussen de jaarverslagen van de CvTj wil doornemen of meer te weten wil komen over haar werkzaamheden, kan een kijkje nemen op www.cvtj.be.

Jochen DEVLIEGHERE* en Pieter DE LOOF**

* Postdoctoraal onderzoeker aan de UGent en coach van de CvTj
Jochen.Devlieghere@ugent.be

** Maandcommissaris CvTj
pietluttig@telenet.be

NOTEN

1. https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/dossier_binnenste_buiten_detentie_0.pdf

Arbeid en tewerkstelling

Mijn loopbaan - is een persoonlijke account op vdab.be voor wie op zoek is naar werk.

Wat kan je doen met Mijn loopbaan? (VDAB)

Op videogesprek solliciteren - Nuttige tips om er een succes van te maken.

Op videogesprek | VDAB

Knelpuntberoepen 2021 - De analyse van de knelpuntberoepen is steeds gebaseerd op twee pijlers: een kwantitatieve analyse op VDAB-gegevens van vacatures en werkzoekenden en een kwalitatieve bevraging van VDAB-experten en relevante sectororganisaties.

Knelpuntberoepen 2021.pdf (VDAB)

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Gezinshereniging met een niet-begeleide minderjarige vreemdeling - De ouders van een vluchteling kunnen onder bepaalde voorwaarden overkomen naar België op grond van een artikel 10 §1,7° van de vreemdelingenwet.

Gezinshereniging met een niet-begeleide minderjarige vreemdeling (jeugdrecht.be)

Gezinnen met minderjarige kinderen zonder papieren - Dak- en thuisloosheid van gezinnen met kinderen moet voorkomen worden door de “materiële hulp” voor gezinnen zonder wettig verblijf, zoals bedoeld door de wetgever, in ere te herstellen. Naast opvang en begeleiding in een Fedasil-centrum, moeten deze gezinnen ook de door de wetgever voorziene “tweesparenbegeleiding” krijgen. Enerzijds moet bekeken worden of het gezin nog perspectief heeft op een toekomst in België. Anderzijds moet vrijwillige terugkeer ook bespreekbaar zijn.

Gezinnen met minderjarige kinderen zonder papieren: recht op opvang? Recht op begeleiding? (jeugdrecht.be)

Sociaal werk moet strijden tegen racisme - Er heerst een racismemoeheid. Opvoeders van kleur daarentegen, erkennen vaak de ernst van racisme, maar weten niet hoe te handelen omdat ze zelf weinig tools kregen. Voor hen is racisme zo groot en alomtegenwoordig, dat het onmogelijk is om het te tackelen. Hun strategie is in het beste geval jongeren weerbaar te maken, in het slechtste geval racisme verdringen, als een copingstrategie, omdat het een traumatische ervaring is.

Sociaal werk moet strijden tegen racisme — Opinie — Sociaal.Net

Juridisch: jongerenrechten en -plichten

Fiscaal ten laste - Daarvoor kijkt de fiscus naar de nettobestaansmiddelen die iemand heeft. Er gelden speciale COVID-19 maatregelen in 2020 en 2021.

Als kind fiscaal ten laste blijven (jeugdrecht.be)

Brexit en de toegang tot het Vlaamse onderwijs

In het basisonderwijs en het secundair onderwijs speelt nationaliteit geen rol bij het recht op onderwijs. Voor Britten en hun familieleden in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs en voor het Brits onderwijspersoneel brengt de Brexit wel gevolgen met zich mee.

De impact van Brexit op de rechtspositie van Britten en hun familieleden | *Agentschap Integratie en Inburgering (agii.be)*

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Starten met chathulp? Volg onze basistraining - De ‘Basistraining chathulp’ van Steunpunt Mens en Samenleving (SAM) zet organisaties op weg. Naast de theoretische en methodische achtergrond krijg je praktische oefensprekken zodat je de mogelijkheden ontdekt.

Starten met chathulp? Volg onze basistraining (samvzw)

Podcast ‘Operatie-Geslaagd’ - Wist je dat jaarlijks meer dan 8000 leerlingen het Vlaamse onderwijs zonder diploma of kwalificatie verlaten? Vijf inspirerende afleveringen van telkens 20 à 30 minuten waar leerkrachten, experts, leerlingen en ouders aan het woord komen en een antwoord geven op de vraag: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat meer jongeren met een kwalificatie afstuderen? Elke aflevering geeft concrete tips en inspiratie, telkens vanuit een andere invalshoek.

Operatie Geslaagd Podcast | Stad Gent

Nieuwe of vernieuwde websites en apps

Jeugdrecht.be - De vernieuwde site wil een bron zijn van praktische, betrouwbare en relevante informatie: een plek bieden waar je snel de juiste juridische informatie vindt voor jouw werkpraktijk. Begrijpelijk en toegankelijk, ook voor wie geen juridische opleiding heeft gehad.

Budgetplanner ‘Weet waar je geld naartoe gaat’ - SAM ontwikkelde in samenwerking met praktijkwerkers een eenvoudige en overzichtelijke budgetplanner om te gebruiken in een begeleidingscontext van mensen met een (vermoeden van) verstandelijke beperking. Het is de bedoeling om deze budgetplanner samen met de cliënt te gebruiken.

Budgetplanner ‘Weet waar je geld naartoe gaat’ (samvzw)

Onlinehulp-apps - wegwijzer naar apps voor welzijn en geestelijke gezondheid (de eerste versie houdt 32 apps in)

- ... biedt een (groeidend) overzicht van zinvolle apps en websites voor welzijn en geestelijke gezondheid
- ... is bruikbaar én voor burgers én voor professionals
- ... screent apps en websites voor welzijn en geestelijke gezondheid op 9 criteria
- ... beschrijft apps en websites met de nodige praktische links én met duiding over de screening
- ... biedt aanbieders van apps en websites voor welzijn en geestelijke gezondheid de kans om hun tool beter en gericht kenbaar te maken.

Homepage onlinehulp-apps

Onderwijs, vorming en opleiding

Alternerend leren - is een leermethode waarbij het aanleren van algemene en beroepsspecifieke competenties verdeeld is over een werkplek bij een onderneming en een opleidingsverstrekker.

Jaarrapport Duaal leren (Vlaanderen)

Wijziging Integratie- en inburgeringsdecreet - In zijn “advies over de concept-nota” gaf de Vlor al aan dat de voorgestelde hertekening de drempel voor de sociale participatie van nieuwkomers zal verhogen. We stellen vast dat het voorontwerp van decreet die plannen bevestigt. Maatregelen zoals de financiële drempel, de gestandaardiseerde testen en de negatieve gevolgen die aan niet-slagen gekoppeld zijn, zullen de drempels voor de inburgeraars aanzienlijk verhogen.

Wijziging Integratie- en inburgeringsdecreet | Vlor

Onderzoek

Artificiële intelligentie. Internationale verkenning van de sociaal-economische impact. Stand van zaken eind oktober 2020 - Met het informatierapport wil de SERV een algemeen beeld schetsen van het fenomeen AI. Vanuit een internationaal perspectief wordt de impact van AI op het sociaal-economische weefsel en de actoren in kaart gebracht: de economie en de bedrijfswereld, de arbeidsmarkt en de werkenden, de arbeidsorganisatie en Human Resources, het onderwijs en de studenten en leerkrachten, de competenties en tenslotte de overheid.

Artificiële intelligentie. Internationale verkenning van de sociaal-economische impact | Vlaanderen

Vlaamse Overheid

Strategisch meerjarenplan gelijkekansen en diversiteitsbeleid Vlaamse overheid 2021-2025 - Volgens de geldende procedures moest het strategisch meerjarenplan gelijkekansen en diversiteitsbeleid Vlaamse overheid 2021-2025 ten laatste op 2 oktober 2020, één jaar na aantreden van de huidige Vlaamse Regering, voor advies aan de Commissie Diversiteit worden voorgelegd. De commissie betreurt dat dit tot op heden nog steeds niet is gebeurd.

COMDIV_20210112_GKD-plan_2021-2025_ADV.pdf

Nieuwe eindtermen - Onderwijsminister Ben Weyts wil in alle scholen van het leerplichtonderwijs gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven invoeren. Die GGG-proeven zijn voor het secundair onderwijs voorzien vanaf het schooljaar 2022-2023. Voor het lager onderwijs zijn ze gepland vanaf het

schooljaar 2024-2025. Het gaat om een fundamenteel beleidsproces dat reeds opgestart is zonder dat er draagvlak is. In een advies op eigen initiatief geven we enkele essentiële voorwaarden om vorm te geven aan die beleidsambitie en pleiten we voor een zorgvuldige aanpak waar voldoende tijd voor wordt genomen.

Voorwaarden voor kwaliteitsvolle proeven in het onderwijs (vlor.be)

Opleidingsincentives - Het jaarrapport omvat twee grote onderdelen: een algemene monitoring van de Vlaamse opleidingsincentives (opleidingsverlof, opleidingscheques en opleidingskrediet) en de arbeidsmarktgerichtheid van de opleidingen.

Opleidingsincentives (Vlaanderen.be)

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

December 2020

- Het terugdringen van arbeidsmarkt-discriminatie in de Vlaamse sectoren. Academische visie en instrumenten
- Alleenwonenden in het Vlaamse Gewest. Verschuivingen tussen 1990 en 2020
- Naar een Europese Onderwijsruimte? Advies Vlor over de Mededeling van de Europese Commissie
- Hoger onderwijs in cijfers
- Vlaams onderwijs in cijfers
- Het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. Een procesevaluatie
- Digisprong: van achterstand naar voorsprong. ICT-plan voor een kwalitatief digitaal onderwijs. Visienota
- Wie kiest voor duaal leren? Een analyse van de instroom in duaal leren en beleidsaanbevelingen aan de hand van gedragsinzichten
- Samen werken aan een kwaliteitsvolle kleuterparticipatie! Een inspiratiegids voor kleuteronderwijzers

Januari 2021

- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Voltijdse onderhoudsmedewerkers
- Maatschappelijke positie en participatie van mannen en vrouwen
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Medewerkers verkeersveiligheid
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Schoolspotters
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Preventiemedewerkers
- Startbanenproject Verkeersveiligheid. Medewerkers verkeersveiligheid. Jongerenbrochure
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen en Verkeersveiligheid. Algemene jongerenbrochure
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Voltijdse onderhoudsmedewerkers. Jongerenbrochure
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Preventiemedewerkers. Jongerenbrochure
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Onderhoudsmedewerkers DBSO. Jongerenbrochure
- Startbanenproject Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen. Onderhoudsmedewerkers DBSO
- Startbanenprojecten Verkeersveiligheid & Scholen voor jongeren - Jongeren voor scholen
- Voorwaarden voor succesvolle ICT-integratie in onderwijs. Advies over de visienota Digisprong: van achterstand naar voorsprong
- Strategisch gelijkheids- en diversiteitsplan Vlaamse overheid 2021-2025. Advies Commissie Diversiteit

Februari 2021

- Veranderen van huishoudpositie in het Vlaamse Gewest. Verlaten van de terugkeren naar het ouderlijke huis
- Stop it now! Voor mensen met pedofiele gevoelens. Folder
- Stop it now! Voor mensen met pedofiele gevoelens. Affiche
- Dynamische knelpuntberoeplijst. Advies Adviescommissie Economische Migratie
- Terugkoment voor beginnende bestuurders. Een verplichte opleiding voor een veiliger verkeer
- Gewoon complex. Jongeren met complexe problematieken en hun ouders en professionals aan het woord

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

- Programmatie Duaal Leren in secundair onderwijs 2021-2022.
- Programmatieaanvragen voltijds secundair onderwijs 2de graad arbeidsmarkt- en dubbele finaliteit.
- Transitie Leren & Werken.
- BVR VDAB-opleiding Verzorgende en zorgkundige.
- Onderwijsdecreet XXXI.

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

<http://publicaties.vlaanderen.be>

- Screening regelgeving levenslang leren in het volwassenenonderwijs.
- Programmatie van duaal leren in het buitengewoon secundair onderwijs schooljaar 2021-2022.
- Bezorgdheden over de omzetting van leren en werken naar duaal leren en aanloopfase.
- Advies bij de mededeling van de Vlaamse Regering van leren en werken naar duaal leren en aanloopfase: een veilige haven voor elke leerling.
- Voorwaarden voor kwaliteitsvolle proeven in onderwijs. Advies over het beleidsvoornemen om gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven in te voeren.
- Onderwijsdecreet XXXI. Advies bij het voorontwerp van decreet over het onderwijs XXXI.
- Onderwijsinternaten, een plaats binnen de samenleving. Conceptnota.

* **Adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)** www.vlor.be

- Vlor herhaalt bezorgdheid over toekomst leren en werken - Brief aan minister Ben Weyts
- Naar een Europese Onderwijsruimte? - Advies over de Mededeling van de Europese Commissie
- Programmatieaanvragen buitengewoon basisonderwijs 2021-2022
- Programmatie van duaal leren in het gewoon secundair en in het deeltijds beroepssecundair onderwijs - schooljaar 2021-2022
- Programmatie van duaal leren in het buitengewoon secundair onderwijs - schooljaar 2021-2022
- Programmatie van niet-duale opleidingen in het buitengewoon secundair onderwijs - schooljaar 2021-2022
- Programmatie van een nieuwe school, een nieuwe opleidingsvorm of een nieuw type in het buitengewoon secundair onderwijs - schooljaar 2021-2022
- Voorwaarden voor succesvolle ICT-integratie in onderwijs - Advies over de visienota 'Digisprong: van achterstand naar voorsprong'
- Wijziging Integratie- en inburgeringsdecreet - Advies over het voorontwerp van decreet tot wijziging van het decreet van 7 juni 2013 betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid.
- Taalscreening bij kleuters - Kritische voorwaarden om de taalscreening in scholen te implementeren
- Programmaties 2021-2022 in de derde graad gewoon secundair onderwijs
- Programmaties 2021-2022 in de tweede graad gewoon secundair onderwijs
- Programmaties 2021-2022 van (niche-)basisopties in de eerste graad gewoon secundair onderwijs
- Toekomstvisie voor de Regionale Technologische Centra (RTC) - Advies over de visienota 'Regionaal Technologisch Centrum. Streven naar optimalisering via structurele samenwerking met alle partners'

Regelgeving

Te raadplegen op <http://codex.vlaanderen.be>
Voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.be/edulex/

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 11.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het systeem- en netwerkbeheer als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.22/01/2021)
- 11.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de orthopedagogische begeleiding als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (B.S.22/01/2021)
- 11.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het systeem- en netwerkbeheer als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.22/01/2021)
- 18.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het systeem- en netwerkbeheer als nieuwe opleiding van de Hogeschool PXL (B.S.04/02/2021)
- 18.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het maatschappelijk werk als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.04/02/2021)
- 18.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering over de mobiliteitsbeurs voor studenten die een periode in het buitenland doorbrengen in het kader van hun opleiding (B.S.04/02/2021)
- 18.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot regeling van de leertijd (B.S.19/02/2021)
- 22.01.2021 Besluit van de Vlaamse Regering tot ontwikkeling van de onderwijskwalificatie 'graduaat in de sales support' (B.S.26/02/2021)
- 22.01.2021 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in de orthopedagogische begeleiding als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.26/02/2021)
- 22.01.2021 Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van het graduaat in het transport en de logistiek als nieuwe opleiding van de Hogeschool West-Vlaanderen (B.S.26/02/2021)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en vorming

- 11.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2018 tot vastlegging van structuuronderdelen dual en standaardtrajecten in het secundair onderwijs, wat betreft een uitbreiding van de standaardtrajecten (B.S.05/02/2021)
- 18/12/2020 Decreet tot het nemen van dringende tijdelijke maatregelen in het onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis (V) (B.S.24/12/2020)
- 18.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering houdende diverse dringende maatregelen ingevolge COVID-19 voor wat betreft het secundair onderwijs (B.S.15/01/2021)
- 18.12.2020 Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van bijlage 1 bij het besluit van de Vlaamse Regering van 8 september 2017 betreffende de onderwijsbevoegdheden per vestigingsplaats van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.17/02/2021)
- 08.01.2021 Besluit van de Vlaamse Regering tot goedkeuring van de programmatie van niet-duale structuuronderdelen in opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs (B.S.12/02/2021)
- 12.02.2021 Decreet tot het nemen van dringende tijdelijke maatregelen in het onderwijs naar aanleiding van de coronacrisis (VI) (B.S.17/02/2021)

* Welzijn en sociaal cultureel werk

- 18.12.2020 Decreet tot wijziging van het decreet van 6 juli 2012 houdende subsidiëring van hostels, jeugdverblijfscentra, ondersteuningsstructuren en de vzw Algemene Dienst voor Jeugdtoerisme, wat betreft de verlenging van de duurtijd van subsidieovereenkomsten (B.S.24/12/2020)

Welzijn en sociaal-cultureel werk

Benut de kracht van het middenveld, in plaats van ze te kortwieken - 2020 was een woelig jaar voor het middenveld. Niet enkel corona grijpt het middenveld bij het nekvel, ook het krimpens respect van de overheid maakt het werken bijzonder lastig. Nochtans is het middenveld de schatkist van onze democratie. *Benut de kracht van het middenveld (sociaal.net)*

Beroepsgeheim - Hoe bepaal je als hulpverlener in welke situatie het beroepsgeheim geldt, en wanneer je wel mag of moet spreken? Het Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin en het Instituut voor Sociaal Recht van de KU Leuven reiken een aantal handvatten aan in vijf wegwijsers over het beroepsgeheim. *Wegwijs in het beroepsgeheim (weliswaar)*

Het meerjarenplan van SAM 2021-2025 - SAM wil de komende vijf jaar volop de kaart trekken van de inclusieve samenleving waar mensen krijgen waar ze recht op hebben.

SAM kiest daarom voor twee grote doelstellingen: 'grondrechten' en 'inclusie', die via zeven strategische doelstellingen zullen nagestreefd worden.

Meerjarenplan 2021-2025 | samvzw

agenda en documentatie

Speelse inspiraties in online hulpverlening aan kinderen en hun gezin

In deze tijden lijkt samen spreken, spelen en doen met kinderen in de hulpverlening zwaar ingeperkt. Interactie-Academie onderzocht hoe hulpverleners toch online aansluiting met hen kunnen houden en hun speelsheid niet verliezen. In deze webinar demonstreren ze een aantal creatieve werkwijzen om online de problemen op een behapbare wijze op de agenda te zetten en te exploreren. Ze geven enkele handreikingen om de ouders of begeleiders bij dit gesprek te betrekken en samen een weg te vinden.

Het webinar gaat door op **28 april 2021** van 9.30 tot 11.30 en deelname kost 60 euro.

Alle info is terug te vinden op www.opleidingen.interactie-academie.be.

Participatiekompas Jeugdhulp

Het Expertisecentrum Inclusive Society en de Vlaamse Overheid organiseren op **29 april 2021** (om 14u) een inspiratienamiddag voor beleidsmakers, hulpverleners en professionals uit de welzijnssector die gebeten zijn door participatie. Op dit online event geven Martine Carmans en Reinhilde Pulinx een voorstelling van het participatiekompas; Bruno Vanobbergen spreekt over participatie in de jeugdhulp en werpt een blik op de toekomst.

De deelname aan dit event is gratis, inschrijven is verplicht.

Voor meer info, zie: navormingen@ucll.be

Krachtgerichte hulpverlening

Bind-Kracht organiseert een driedaagse vorming op **11, 18 en 25 mei 2021**. Hierbij gaan trainer, ervaringsdeskundigen en cursisten samen op zoek naar de kenmerken en voorwaarden van een participatieve en krachtgerichte hulpverlening aan mensen in armoede. Eigen praktijkverhalen (knopen en vuurmomenten) worden in verbinding gebracht met het theoretisch kader van empowerment en de visie van Bind-Kracht. Deze kaders worden geconcretiseerd naar methodische handvatten en ervaringsgerichte inzichten. De gehanteerde sleutelbegrippen zijn: visie op armoede, leefwereldperspectief, rolpatronen, bewuste basishouding, procesmatig werken, veerkracht en autonomie in verbinding. Doelgroep van deze vorming: hulpverleners die individueel en in groep werken met mensen in armoede en kwetsbare mensen met een multi-problematiek. De vorming wordt gegeven in Antwerpen.

Voor meer info, zie: bindkracht@kdg.be

Uitdagingen van druggebruik en gedragsverslaving in de hedendaagse maatschappij

In 2021 kadert de VAD-studiedag binnen een congresweek waarin VAD samen met Fédito Wallonne, Fédito Bxl, Forum Addiction & Société, Smart on Drugs en Stop1921 op zoek gaat naar antwoorden op de uitdagingen van druggebruik en gedragsverslaving in de hedendaagse maatschappij. Van **11 tot en met 15 oktober 2021** worden een aantal events en congressen georganiseerd om professionals met zeer uiteenlopende achtergronden samen te brengen. Zij zullen heel wat innoverende praktijken en recent onderzoek toelichten, om de deelnemers op een andere manier naar drugs en afhankelijkheid te laten kijken.

Alle info binnenkort op www.vad.be.

-

Aanbod Zitstil.be

Het nieuwe programma van ZitStil staat online. Centrum ZitStil biedt niet alleen hulpverlening en informatie aan mensen die op een of andere manier te maken hebben met ADHD /ADD. Het centrum heeft ook een belangrijke opleidingsfunctie voor intermediairen (o.a. leerkrachten, jeugdmonitoren, diagnostici en hulpverleners, werkgevers en andere professionals). Surf naar de website van centrum ZitStil en ontdek het programma van het voorjaar 2021 met nieuwe webworkshops, infosessies (zowel online als fysiek), trainingen, workshops in verschillende regio's. Voor info: www.zitstil.be. Op het programma staan onder meer:

- ADHD-Experience: voor personen met ADHD kosten alledaagse, vanzelfsprekende dingen veel extra inspanning. Dit leidt vaak tot onbegrip, te weinig hulp en ondersteuning en tot veel negatieve feedback en processen met alle gevolgen van dien, zoals minder motivatie, schaamte, schuld, lager zelfbeeld, enz. Daarom is het belangrijk dat zowel de directe als ruime omgeving écht begrijpt welke impact ADHD heeft op het functioneren. Om de beleving van ADHD voldoende te kunnen meegeven, betrokken we zowel personen met ADHD als uit hun omgeving bij de uitwerking van deze inleefsessie.
- Geïnspireerd schrijven over ADHD voor scholieren en studenten: ben je voor je geïntegreerde proef, je bachelor- of masterproef, een paper of andere opdracht op zoek naar info over ADHD of aanverwante thema's? Of gewoon als achtergrondinformatie bij je studies? Tijdens deze infosessie krijg je betrouwbare informatie over ADHD, gebaseerd op de nieuwste wetenschappelijke inzichten. Je leert er wat ADHD betekent voor zij die de stoornis hebben en hoe je ermee kan omgaan.
- Samenwerking tussen ouders en school bij ADHD: in deze workshop wissel je ervaringen uit over de communicatie tussen ouders en leerkrachten. Hoe deel je een ADHD-diagnose? Wat zijn belangrijke aandachtspunten bij de communicatie? Hoe samenwerken met de leerkracht zonder elkaars expertise uit het oog te verliezen?

Vormingsaanbod Autisme Centraal

Begrip voor autisme start bij autisme begrijpen. Daarom streeft het kennis- en ondersteuningscentrum Autisme Centraal al jaren naar een breed draagvlak van begrijpen, niet alleen bij professionals, maar bij iedereen die geconfronteerd wordt met autisme of er in geïnteresseerd is.

In het aanbod van Autisme Centraal voor dit voorjaar vinden geïnteresseerden onder meer:

- Leren met autisme: deze tweedaagse online cursus focust op het principe van het leerstoeldenken om leren leren zo efficiënt mogelijk aan te pakken bij kinderen of jongeren met autisme. Deze cursus leert je geen 'nieuwe methode' om te leren leren, maar zet je stevig aan het denken hoe je praktijksituaties waar leren verwacht wordt, autismevriendelijk kan maken.
- Gedragsproblemen en agressie begrijpen en aanpakken. Agressie, uitdagend gedrag, probleemgedrag is moeilijk voor de omgeving, maar vooral voor de mensen met autisme. Deze online cursus biedt je een theoretisch kader rond agressie, maar leert je ook waar mogelijke oorzaken van agressief en problematisch gedrag gezocht moeten worden. Je krijgt een overzicht van mogelijke observatie- en vragenlijsten, en leert verschillende technieken om om te gaan met probleemgedrag.

Voor info, zie: www.autismecentraal.be.

#Hetgesprekdatertoedoet

Ligand ontwikkelde een stappenplan als gids om met kinderen en jongeren in gesprek te gaan over Corona. Om te luisteren hoe het écht met hen gaat. Hoe hebben zij het voorbij jaar ervaren? Wat is voor hen het moeilijkst? Wat hebben zij nodig om overleefd te blijven?

Je kan dit gesprek zowel live als online voeren.

Voor meer info, zie: www.ligand.be

BOEKEN

Zorg(e)loze jeugd. Een multidisciplinair onderzoek naar een juridische grondslag voor de gedwongen bescherming van transitiejongeren

DE JONG, R.

Antwerpen, Maklu, 2021, 480 p., 35 euro

‘Een zorg(e)loze jeugd’ verwijst naar jongeren die zich ontworstelen aan de zorg die eigenlijk nog niet gemist kan worden. Centraal in dit onderzoek staan transitiejongeren. Dit zijn jongmeerderjarige residentiële zorgverlaters met complexe en meervoudige problemen, bij wie in verband met het onttrekken aan zorg de dringende noodzaak wordt gevoeld door hulpverleners om (ook) na het bereiken van de meerderjarigheid en na het vertrek uit de residentiële jeugdhulpverlening, zorg te verlenen.

Een juridische grondslag voor voortgezette gedwongen bescherming wordt verondersteld noodzakelijk te zijn, maar deze is er momenteel niet of nauwelijks vanwege – onder meer – de beperkte mogelijkheden in het jeugdbeschermingsrecht. Bijzonder aan dit proefschrift is dat de problematiek is onderzocht vanuit verschillende perspectieven. Naast een rechtswetenschappelijke analyse, bestaat het onderzoek uit een sociaalwetenschappelijke en medisch-wetenschappelijke analyse van transitieproblematiek.

Verschillen in onderwijs. Streven naar excellentie en gelijke onderwijskansen

DEVOS, G. en TUYTENS, M. (red.)

Brussel, Politeia, 2021, 39 euro

Deze publicatie is een bundeling van de studies die zijn uitgevoerd door het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO), in opdracht van de Vlaamse overheid. Het steunpunt liep van juli 2016 tot december 2020. Alle verschillende onderzoekslijnen leverden in de loop van die vier jaar diverse studies op. Deze publicatie is geen totale synthese van al het onderzoek, maar biedt een inkijk in de laatste fase van het steunpunt.

De studies zijn gekaderd binnen het brede thema ‘Verschillen in onderwijs’, waarbij steeds de vraag speelt hoe we met deze verschillen moeten omgaan. Aan de ene kant willen we dat ons onderwijs zeer kwaliteitsvol is en willen we iedereen stimuleren om zo optimaal mogelijk te presteren. Aan de andere kant moeten we ook rekening houden met die verschillen en mogen we niet iedereen over dezelfde kam scheren, maar moeten we inspelen op ieders noden. Daardoor zorgen deze verschillen voor de uitdaging om excellentie te verzoenen met gelijke onderwijskansen.

De studies zijn gegroepeerd in vier delen: schoolloopbanen van leerlingen, schoolbeleid ten aanzien van leerlingen, schoolbeleid tegenover leerkrachten en de organisatie van het onderwijs. In de vier delen komen uiteenlopende verschillen naar voren: verschillen tussen leerlingen, verschillen tussen leerkrachten en verschillen tussen scholen.

Opgroeien in twee families. Pleegkind zijn samen met ouders en pleegouders

HAANS, G., AARTSEN, Y en KLEIN ENTINK, M.

Berchem, EPO, 2021, 144 p., 26,90 euro

Wanneer kinderen langdurig (perspectiefbiedend) opgroeien in een pleeggezin, is het belangrijk dat ze niet verscheurd raken door ingewikkelde loyaliteiten naar ouders en pleegouders. Opgroeien in twee families betekent dat de rollen die ouders en pleegouders toebedeeld krijgen voor iedereen helder zijn. Dat ouders erkenning krijgen voor het unieke van hun ouderschap dat voort blijft bestaan ook al wordt hun kind in hoofdzaak door pleegouders opgevoed. Maar ook dat het ouderschap van pleegouders wordt erkend, al is het een ouderschap van andermans kind. Een van de pleegouders vat dat treffend samen: ‘Het is belangrijk dat ouders en pleegouders elkaar het onvoorwaardelijk houden van het kind gunnen’.

Bij een pleeggezinplaatsing is het noodzakelijk dat ouders en pleegouders een samenwerkingsrelatie aangaan. In het bijzonder geldt dat voor een langdurige, perspectiefbiedende pleeggezinplaatsing. Alleen dan kan het pleegkind opgroeien in twee families. Hoe geef je die samenwerking gestalte en welke eisen stelt dit aan de betrokken hulpverlener?

Dit boek is gebaseerd op gesprekken met pleegouders, ouders, pleegkinderen, eigen kinderen van pleegouders en medewerkers pleegzorg.

Leren(d) innoveren. Naar zinvol en betekenisvol onderwijs in hbo

KAIJEN, M.

Meppel, TenBrink Uitgevers, 2020, 100 p., 19.95 euro

Het lukt docenten in het hoger beroepsonderwijs niet altijd om leerprocessen in onderwijs en organisatie te optimaliseren. Studenten hebben moeite met het nemen van eigen regie over hun leerproces. Bij docenten bekruipert vervolgens het gevoel en de vraag “Zijn we nog wel de goede dingen aan het doen? Leiden we onze studenten wel toekomstgericht op?”

De wens tot innovatie ontstaat. Een onderwijsinnovatie is een proces van lange adem en het lukt lang niet altijd. Er zijn verschillende barrières in cultuur, structuur en leiderschap die maken dat het stroperig wordt. Ook de docent beschikt niet altijd over de didactisch en pedagogische vaardigheden die nodig zijn om de onderwijsinnovatie vorm te geven.

De auteur beschrijft de zoektocht die zowel plaatsvindt in het onderwijs als in de organisatie met als rode draad hoe vinden leerprocessen plaats en hoe worden leerprocessen zo optimaal mogelijk gefaciliteerd. In het boek worden zowel de achterliggende theorieën als praktische handreikingen voor de onderwijsuitvoering beschreven.

Het minderjarige slachtoffer

KERKHOF, M., MEEUWISSEN, L. en PUT, J. (red.)

Brugge, die Keure, 2020, 296 p., 44 euro

In het strafrecht, zowel internrechtelijk als op Europees niveau, krijgt het slachtoffer een meer centrale positie. Er gaat recent ook veel aandacht naar (de hervorming van) het jeugddelinquentierecht en naar kindvriendelijke justitie. Toch blijft de rechtspositie van het minderjarige slachtoffer daarbij vaak onderbelicht. Dit boek wil daaraan tegemoet komen, hoofdzakelijk vanuit juridisch perspectief, maar met een extra (jeugd)criminologische dimensie.

Het boek behandelt de positie van het minderjarige slachtoffer in gerechtelijke procedures in het algemeen, in het strafrecht en in het jeugddelinquentierecht, gevolgd door een toets daarvan aan het kinderrechtelijk kader. Daarnaast zijn er meer thematische bijdragen over het audiovisueel verhoor, de bijstand van een advocaat en de aandacht voor ‘minderjarigheid’ in het materieel strafrecht. De criminologische bijdragen geven een beeld van het criminologisch en sociaal-wetenschappelijk onderzoek over minderjarige slachtoffers, en zoomen in op de positie van het minderjarige slachtoffer in herstelrechtelijke processen.

Blijven staan ondanks de storm. Toolbox en handleiding voor hulpverleners

MAES, V.

Antwerpen, Garant, 2020, 171 p., 75 euro

Ouders in een hoogconflictscheiding zijn een hele uitdaging voor de hulpverlener. Het gaat over ouders die zich niet begrepen voelen en hoe de strijd hen verlamt en onzeker maakt. Het gaat ook over kinderen die in een loyaliteitsconflict zitten, het moeilijk hebben en ons raken. Het gaat over een context waar de spanningen regelmatig escaleren en hele netwerken in betrokken raken. En het gaat over mensen die reeds een lange weg aflegden van juridische procedures en hulpverleningsinstanties. Als hulpverlener, coach, leerkracht, bemiddelaar en/of therapeut is het een uitdaging om stevig te blijven staan en houvast te bieden met jouw kader, jouw aanbod en jouw visie.

In deze box voor hulpverleners zitten tools om met deze ouders en gezinnen te werken vanuit het gedachtegoed dat eerder beschreven werd in het boek ‘Blijven staan ondanks de storm. Handvatten voor ouders in een hoogconflictscheiding’ (Garant, 2018). De box bevat gesprekskaarten en een handleiding hoe en wanneer de kaarten te gebruiken. De auteur biedt handvatten aan hulpverleners om met ouders en jongeren in gesprek te gaan. De gesprekskaarten kunnen gebruikt worden ter ondersteuning voor psycho-educatie of als concrete handvatten en oefeningen.

Deze box bevat naast een handleiding ook 25 psycho-educatieve gesprekskaarten, 16 inspiratiekaarten en online-oefeningen.

Stiefvadergezinnen. Hoe ze functioneren en waarom ze zo functioneren

MOL, J.

Berchem, EPO, 2020, 216 p., 24,90 euro

In dit boek staan stiefvaders centraal: hoe voelt hun positie, welke rol willen ze innemen, waar nemen ze verantwoordelijkheid voor? Stiefvadergezinnen functioneren heel anders dan stiefmoedergezinnen. De onderliggende problematiek is gelijk, maar een stiefvader mag zijn positie in het stiefgezin veel vrijer invullen. Dit boek is gebaseerd op honderden interviews met vooral stiefvaders, maar ook met stiefkinderen en (stief)moeders. De interviews maken duidelijk dat stiefvaders hun rol heel verschillend invullen: van heel betrokken tot heel afzijdig, van nadrukkelijk opvoedend tot even nadrukkelijk niet opvoedend. De verschillende rolinvullingen blijken allemaal tot een bevredigend gezinsleven te kunnen leiden. De ervaringsverhalen worden gekoppeld aan gangbare theorieën uit de sociale wetenschappen. Dit boek richt zich zowel naar leden van stiefgezinnen als naar professionals. Het geeft herkenbare verhalen en legt uit wat daarin speelt.

Iedereen schoolmaker. Investeren in samen leren

SMITS, B. en LARTOCK, Y.

Tielt, Lannoo Campus, 2020, 151p., 24,99 euro

Wat is een lerende school? Hoe realiseer je een open leerklimateit? Welke kleine aanpassingen zorgen voor grote veranderingen binnen de schoolmuren? Scholen zijn sterk in het leren van leerlingen, maar minder bedreven in zelf leren als organisatie. Om antwoorden te vinden op de onderwijsuitdagingen van vandaag is het belangrijk dat ze dat op een systematische manier doen.

Iedereen schoolmaker toont hoe je als school met permanente verandering omgaat. De sleutel zit in samen leren. Het maakt van je school een fitte, wendbare organisatie gedragen door veerkrachtige leraren en medewerkers, mét kwaliteitsvol onderwijs als resultaat.

Dit boek geeft je zeven hefboomen om zelfs met kleine ingrepen het leervermogen van de hele school aanzienlijk te versterken. Het is er voor elke schoolmaker - van directielid over leraar tot ouder - die de school in topconditie wil brengen en houden.

Samen de eetstoornis aanpakken. Bewezen effectieve vaardigheden om je kind of partner te ondersteunen

TREASURE, J., SMITH, G. en CRANE A.

Berchem, EPO, 2021, 264 p., 29,95 euro

Wat te doen als je kind of naaste een eetstoornis heeft? Gelukkig is er inmiddels veel meer bekend. Dit boek vergroot kennis en inzicht en biedt vaardigheden die nodig zijn om je kind thuis te ondersteunen. Het boek geeft zowel praktische handvatten als strategieën om met stressvolle situaties om te gaan. Zo kun je je kind of naaste beter begrijpen en effectief ondersteunen. Dit komt ook de continuïteit van de behandeling ten goede.

In dit boek wordt de effectief bewezen Maudsley-methode, familietherapie beschreven. Daarbij geven de auteurs vanuit persoonlijke ervaring advies over een aantal lastige onderwerpen die kunnen spelen bij eetstoornissen als anorexia, boulimia en binge eating. Tot slot komen ook valkuilen die herstel in de weg staan aan bod. Zo word je zo goed mogelijk toegerust om je kind of naaste te ondersteunen.

Het boek is bedoeld voor zowel professionals als voor ouders, partners en gezinnen die te maken krijgen met een eetstoornis.

Jeugdstrafrecht. Beginselen, wetgeving en praktijk

UIT BEIJERSE, J.

Antwerpen, Maklu, 2021, 286 p., 43 euro

Jeugdige verdachten tot 18 jaar hebben, ongeacht van welk strafbaar feit ze worden verdacht, recht op een behandeling volgens aparte procedures door gespecialiseerde autoriteiten en instellingen, en, na veroordeling, op aparte opvoeding gerichte jeugdsancties. Deze jeugdsancties kunnen ook worden toegepast op jongvolwassenen van 18 tot 23 jaar. In het voorliggende handboek wordt beschreven hoe dit jeugdstrafrecht in de Nederlandse wet heeft vorm gekregen. Daarbij wordt steeds de koppeling gemaakt met de beginselen ofwel de achterliggende principiële keuzes en bedoelingen van de wetgever en het functioneren van deze wettelijke regeling in de rechtspraak. Het boek is geschreven vanuit een eigentijdse benadering waarbij het jeugdstrafrecht wordt behandeld in de volgorde zoals die zich ook in de rechtspraak voordoet. Je vindt er een ruime behandeling terug van de buitengerechtelijke afdoening door bureau Halt en het Openbaar Ministerie omdat het gros van de door jeugdigen gepleegde misdrijven in Nederland op deze manier wordt afgehandeld. Ook zijn er aparte hoofdstukken gewijd aan de situatie op het politiebureau en de fase van de voorlopige hechtenis.

Grensjongeren. Van riskant tot strafbaar gedrag

VAN DER PLOEG, J.

Berchem, EPO, 2021, 176 p., 24,90 euro

Wie zijn die jongeren die herhaaldelijk met de politie in aanraking komen? Waarom houden deze jongeren zich niet aan de grenzen van wat wel en niet mag? Waarom overschrijden zij onze normen?

Dit boek gaat in op twee categorieën grensjongeren. Eerst richt de aandacht zich op jongeren die een groot risico hebben om tot wettelijk strafbaar gedrag te komen. Zij bezorgen hun omgeving en hun hulpverleners veel last. Zij lopen gevaar af te glijden naar gedrag dat hen met de politie in aanraking brengt. Vervolgens is de aandacht gericht op jongeren die al tot strafbaar gedrag zijn gekomen en daarvoor worden behandeld en gestraft. Veel van deze jongeren blijven in herhaling te vallen van hun delinquent gedrag. Zij hebben kans definitief het verkeerde pad op te gaan.

Dit boek geeft inzicht in de problematiek van deze grensjongeren. Het laat hun achtergronden zien, hoe hun ontwikkeling verliep, wat hun problemen zijn en hoe de hulpverlening zich inspannt het tij te keren.

Feedback in de klas. Verborgene leeransen

VANHOOF, S. en SPELTINX, G.

Leuven, LannooCampus, 2021, 200 p. 25,99 euro

Veel leraren zullen het herkennen: je spendeert dagen en avonden aan verbeterwerk en het geven van feedback. Toch merk je bij een nieuwe opdracht dat de feedback weinig of geen effect had op je leerlingen. Waar loopt het verkeerd?

Dit boek brengt je naar de essentie en maakt van feedback een wezenlijk onderdeel van je lesaanpak. Vertrekkend vanuit een helder kader en aan de hand van een eenvoudig vijf stappenplan, schenkt het boek je tal van mogelijkheden om het leren van je leerlingen te activeren. De vele praktijkvoorbeelden stellen je in staat om meteen in je klas aan de slag te gaan. Dit boek heeft een duidelijke didactische en praktische insteek, en is toepasbaar op verschillende onderwijsniveaus. Wetenschappelijke ideeën worden concreet, doorleefd en tastbaar.

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

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

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

Inhoud - Welwijs, 2021, jaargang 32, nr. 1

- p.
- 3 Het verhaal van Anja. Positieve ervaringen in tijden van Corona...
Basisschool Veertjesplein, Lokeren
Anja Roegiers
- 5 'Wie durft in bed te eten?'. Taaldidactiek en grote onderwijskansen
Carolien Frijs
- 8 Is de sociale ongelijkheid in het onderwijs toe- of afgenomen?
TIMSS- en SONO-onderzoek samen onder de loep
Ides Nicaise
- 10 De organisatie van OKAN-onderwijs wordt gekoloniseerd door de logica van het
regulier onderwijs
Laura Emery
- 14 Ambrajaze – zelf terug schakelen. Ambrajaze biedt tijd en ruimte aan jongeren om
terug te schakelen en te herbronnen
Gilles Maene, Tom David, Rien Houwen
- 17 Ervaringen van leerlingen bij het samenwerkend leren in de 3e graad van het
basisonderwijs
Liesbet Verplanken
- 21 Duurzame ontwikkelingsdoelen realiseren in partnerschap met het Vlaamse beleid
en de lokale onderwijspraktijk
Joris Van Doorselaere
- 25 Warme scholen hebben en geven zin
Ferre Laevers en Tom Van Acker
- 30 Basisscholen geloven dat differentiatie en welbevinden op school leiden tot gelijke
onderwijskansen. HIVA-onderzoek over aanwending van SES-lestijden door scholen
samengevat
Goedroen Juchtmans
- 34 De Commissie van Toezicht voor Jeugdinstituten. Over waarom extern toezicht
noodzakelijk, maar niet evident is
Jochen Devlieghere en Pieter De Loof
- 37 **Webwijs**
Thema's
Jan Tallon
- 40 **Agenda en documentatie**
Evi Verduyck