

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar - P706334

jaargang 33 - nummer 3 - september 2022

thema: onderwijs en armoede



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 - 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

Taalcorrecties:

Jan Glorieux

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.



De rekening teveel?

Het einde van de zomervakantie nadert. Samen met de kinderen controleer ik of hun rekentoestellen het nog doen. De geodriehoeken zijn zoals gewoonlijk op mysterieuze wijze verdwenen. En met één van de passers kan je hooguit nog een eitje tekenen. Een kleine zucht ontsnapt bij het vooruitzicht aan de rekening die me straks staat te wachten.

Voor we vertrekken nog even de mailbox nakijken. Mijn blik valt meteen op een berichtje van de gasmaatschappij: "Aanpassing voorschotbedrag". De hartslag verhoogt, ik hou mijn adem in. De vloek die volgt hou ik binnensmonds. Een verhoging van 490 euro! Of dus vierhonderd en vierennegentig euro. Alstublieft! Dat is verdorie een harde noot.

Voor ons zal het lukken. Maar voor velen gewoonweg niet meer. Vandaag is er financiële stress in vele huiskamers. Scholen gaan zonder meer geconfronteerd worden met de gevolgen daarvan. Hoe ga je om met leerlingen wiens gezin het niet breed heeft? Hoe weet je trouwens of het gezin financieel op de sukkel is? Armoede in het onderwijs is meer dan ooit een hot topic.

We helpen jullie graag op weg met dit speciale themanummer. Daarin worden de verschillende kanten van armoede belicht. En neen, voor armoede op school bestaan jammer genoeg geen makkelijke of pasklare oplossingen. Te vaak denken we dat het bij armoede (enkel) om financiële tekorten gaat. Dat is soms het geval. Maar voor veel leerlingen uit arme gezinnen zijn de obstakels groter en veel gewichtiger dan dat. Ze hebben veel meer impact dan we beseffen. Wie opgroeit in een kansarm gezin, of waar sprake is van generatiearmoede, heeft veel meer katten te geselen dan enkel de lege spaarpot. Armoede gaat gepaard met uitsluiting, het ontbreken van een netwerk en ondersteuning, een lange geschiedenis van zich gekwetst weten, en het tekort aan kennis, de juiste weetjes, de sleutels om in onze complexe maatschappij mee te draaien.

Gelukkig zien we vele mensen in het onderwijs die echt iets willen doen aan de uitsluiting door armoede. En er bestaan goede initiatieven en inspirerende ideeën die voor veel leerlingen een wereld van verschil kunnen maken. En je weet: niets maakt je zoveel rijker als werken aan armoede.

Veel leesgenot!

Dieter Burssens
Redactielid Welwijs

Het verhaal van Mounira

We spoelen terug naar juni 2021. Sara en Farid, nieuwkomers en ouders van Younes, zijn gefrustreerd en bezorgd over de schoolstart van hun zoon. De juf van de onthaalklas had hen in de loop van het voorbije schooljaar gevraagd om Younes af en toe een dag thuis te houden: zijn gedrag zou “niet meer te doen” zijn. Hij maakte luide, storende geluiden en gedroeg zich agressief tegenover klasgenootjes. Tijdens de rustige momenten, wanneer de juf gitaar speelde, momenten waarvan de meeste kinderen volop genoten, zette hij de klas op stellen.

Ook de school zat met de handen in het haar. Ze hadden heel hard geprobeerd, wilden de kleuter niet loslaten, maar konden op deze manier niet met hem verder. De juf vond van zichzelf dat ze gefaald had en was af en toe in tranen naar huis gegaan. Er was extra ondersteuning in de klas nodig en de school had aan de ouders gevraagd om Younes te laten testen door het CLB. Dat zagen zij niet zitten, want het CLB, zo “wisten” zij, zou aanraden om hun kind pillen te laten voorschrijven, hem naar een school voor “gehandicapten” te sturen.

Fast forward naar juni 2022. Moeder Sara, onderwijsopbouwwerker Mounira en zorgcoördinator Ann zitten samen en bespreken de start van het volgende schooljaar. Iedereen is tevreden met de afspraken, er wordt gelachen tussendoor. “Wil jij nog iets zeggen, Sara?” vraagt Ann op het einde van de bijeenkomst. Sara zegt: “Ik wil mij excuseren, ik was zo boos vorig jaar, we waren gekwetst omdat we dachten dat jullie ons kind niet normaal vonden. Ik begreep het niet en zag niet dat jullie ook heel bezorgd waren en zochten naar een oplossing. Ik heb zoveel geleerd in het voorbije jaar, ik wil jullie danken uit de grond van mijn hart. En mijn zoon heeft een toekomst voor zich.” Er wordt een grote doos chocola voor het schoolteam bovengehaald. Zorgcoördinator Ann zegt kippenvel te hebben gekregen van Sara’s woorden. Ook voor haar en de klasjuf was het een intensief traject, ook zij heeft veel geleerd.

Wat gebeurde er het voorbije schooljaar? In het kleuterparticipatieproject Schoolstart zette onderwijsopbouwwerker Mounira een traject met de school op om een beleid rond warme overgang naar de kleuterschool en een goede ouder-schoolsamenwerking te ontwikkelen. Ze kreeg meteen de vraag om deel te nemen aan een gesprek met Younes’ ouders.

Mounira spreekt net zoals het gezin Tamazight en kon snel het beeld dat de ouders over het CLB hadden bijstellen. Wat bleek? De tolk die tot dan was ingeschakeld, een tante die in België school had gelopen, had zelf slechte ervaringen met het CLB gehad en had gemeend de ouders te moeten waarschuwen. “Jullie kind heeft dat niet nodig, het is gewoon een jong kind, het heeft nog tijd nodig.” Dat de school ook had gezegd dat het jongetje veel in zijn mars had, was dan weer niet doorgekomen in de vertaling. Door de opdracht en manier van werken van het CLB toe te lichten maakte Mounira

Schoolstart

Schoolstart werkt in Mechelen voorschols met maatschappelijk kwetsbare gezinnen aan een sterke start in de kleuterschool. Dit SAAMO-project loopt sinds 2015 en kadert in het Kinderarmoedeplan van de stad. Schoolstart begeleidt ouders bij het maken van een bewuste schoolkeuze en ondersteunt waar nodig bij de digitale aanmelding.

In de periode tussen de inschrijving en de instap werken we dan met ouders en kleuters aan een warme overgang naar de kleuterschool. Ook de scholen zijn een belangrijke partner. Met het schoolteam ontwikkelen we een warm instap- en onthaalbeleid en bouwen we aan een sterke ouder-schoolsamenwerking. We betrekken waar nodig partners als het Huis van het Kind en signaleren op het LOP bijvoorbeeld drempels bij aanmelding en inschrijving.

Het project wordt gefinancierd door de stad Mechelen.

de ouders duidelijk dat het CLB een partner kon zijn in het uitwerken van een goede oplossing, waardoor Younes op school kon blijven en beter kon worden geholpen. Dat de school van Younes af wilde, een verwijt van vader Farid, werd door Mounira snel ontkracht door hem te wijzen op de wachtlijst die er was voor de eerste kleuterklas.

De ouders gingen akkoord met een huisbezoek door Mounira en de CLB-medewerker begin september. Die kennismaking voelde voor de ouders meteen goed aan. De CLB-medewerker gaf hun meteen kleine tips mee, die de ouders gingen uitproberen. Met het voorstel van het CLB dat de medewerker een keer, “net zoals nu bij hen thuis”, in de klas zou mogen komen kijken naar Younes gingen ze dan ook akkoord. Mounira maakte duidelijk dat hier verder geen gevolgen aan verbonden waren. Er zou niets gebeuren of worden beslist zonder de ouders. Deze duidelijke afspraak, die ook voor het hele verdere traject tijdens het schooljaar gold, werd door de school en CLB ter harte genomen, en wekte vertrouwen bij de ouders.

Er werd afgesproken om regelmatig bijeen te komen, in het begin tweewekelijks of wanneer nodig, na een paar maand maandelijks, met ouders, klasjuf, zorgcoördinator, CLB en onderwijsopbouwwerker Mounira. Wanneer er afspraken gemaakt werden over de aanpak in de klas werd uitdrukkelijk de hulp van moeder Sara ingeroepen, met vragen als: “Wat doe jij thuis wanneer Younes zus of zo reageert? Wat helpt en wat niet? Heb je dat al geprobeerd?” Door haar als expert van haar kind te betrekken en uit te wisselen over wat in de klas werd vastgesteld en uitgetest, konden school en gezin van elkaar leren en groeide het wederzijds vertrouwen.

Uiteindelijk gingen Sara en Farid dan ook akkoord met het testen door het CLB en zij aanvaardden de bevinding dat er een vermoeden

van autisme was. Daardoor kon via het M-decreet (vanaf volgend schooljaar vervangen door het leersteundecreet) bijkomende hulp uit het buitengewoon onderwijs worden ingezet, wat een wereld van verschil maakte voor iedereen in de klas. Maar ook thuis konden de ouders met de feedback van de ondersteunende leerkracht aan de slag.

Tegelijkertijd werd van bij begin benadrukt, naast het belang van extra ondersteuning, wat de kwaliteiten van Younes waren, wat goed liep en nog beter ging lopen. Door de sterke band met de ouders ontdekte de klasjuf dat Younes al kon lezen. De ouders hadden eerder al gezegd dat zij hun tablet altijd “tablet” noemden, maar dat Younes over “Lenovo” sprak, een woord dat ze zelf nooit hadden uitgesproken. De juf die in klas de proef op de som nam, stelde vast dat hij de namen van klasgenootjes kon lezen op de identieke bananendozen van de kleuters.

Toen het dan in de laatste maanden van het voorbije schooljaar weer wat moeilijker begon te lopen, konden de ouders hun vermoeden meegeven dat dit kwam omdat ze Younes hadden verteld dat hij een zusje ging krijgen. Dat maakte hem onzeker en onrustig. Tijdens een volgend overleg hierover, met nu ook de juf van de tweede kleuterklas erbij, werden afspraken gemaakt over de start van het nieuwe schooljaar. Wat een nieuw gezinslid zou betekenen voor Younes, bleef voor hem moeilijk in te schatten, maar wat de nieuwe klas betrof kon er al heel wat informatie worden gegeven. De toekomstige klasjuf bezorgde een foto van zichzelf en het klaslokaal, en vertelde ook dat er in haar klas met een dagrooster werd gewerkt, wat toeliet zich een duidelijker beeld te vormen van het dagverloop. Ze verklaarde dat ze ernaar uitkeek om Younes in de klas te krijgen.

Door de ondersteuning van Mounira slaagde de school er het voorbije jaar ook in om andere leerlingen en gezinnen een beslissende duw in de goede richting geven. Door het ouderperspectief binnen te brengen in de school en tegelijkertijd ouders te ondersteunen en goed te informeren, kon zich een meer gelijkwaardig partnerschap ontwikkelen. De school leert hieruit om beter af te stemmen op alle ouders en leerlingen, ook de kwetsbare gezinnen. Nu de coronamaatregelen zijn opgeheven, kunnen groepsbijeenkomsten met ouders ook opnieuw. Daarop kunnen meer kwetsbare ouders input geven aan de school en worden zij zelf versterkt.

Telkens blijken dezelfde elementen belangrijk. Zowel de ouders als de school moeten overtuigd zijn – maar dan ook echt overtuigd zijn – dat de ander het beste voorheeft met het kind. Wederzijds begrip en vertrouwen zijn cruciaal om belangrijke stappen te zetten. Zo is het belangrijk dat wanneer er tijdens een overleg wordt getolkt, echt alles wordt vertaald. Ook “Ik ga nog even koffie halen” of “Ik zet even het raam open”, zodat de ouders nooit het gevoel krijgen dat er achter hun rug wordt gepraat. Er is tijd nodig om belang-

rijke boodschappen of beslissingen te brengen en te verwerken: de extra ondersteuning werd uiteindelijk pas in het tweede trimester effectief opgestart. Talenten van kinderen blijven zoeken en zien en vervolgens nagaan wat nodig is om die tot ontwikkeling te brengen, is een sterke motivator om te blijven zoeken naar oplossingen. Huisbezoeken kunnen, voor zowel ouders als school, belangrijk zijn om begrip en vertrouwen te creëren: de ouders en de CLB-medewerker noemden het eerste huisbezoek een bepalend moment. Het is belangrijk om zorgzaam om te springen met de inzet van een tolk (die vaak, zoals ook in dit verhaal, vanuit de beste bedoelingen handelt).

Tot slot: nog te veel kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen komen terecht in het buitengewoon onderwijs. Met kwaliteitsvolle leersteun in het gewoon onderwijs zijn nochtans ook over hen heel mooie verhalen te schrijven. Want een inclusieve samenleving start met inclusief onderwijs.

Mounira BOULAHOUAI* en Myriam SUETENS**

*Onderwijsopbouwwerker bij SAAMO Provincie Antwerpen

**Teamcoördinator onderwijs bij SAAMO Provincie Antwerpen

Onderwijs en sociale rechtvaardigheid in 2050¹

Ides NICAISE

Na heel wat onderzoek over de trends, de oorzaken van ongelijkheid in het Vlaams onderwijs en de mogelijke remedies ervoor wil ik in deze bijdrage een wetenschappelijk onderbouwd ideaalbeeld schetsen van een sociaal rechtvaardig Vlaams onderwijssysteem in 2050. De horizon lijkt veraf, maar het gaat om een toekomstvisie die diepgaande hervormingen vergt waarvoor tijd nodig is. Ook de resultaten in termen van leerprestaties, welbevinden en leerloopbanen van jongeren zullen tijd vergen.

Strategisch plan

Een toekomstvisie zonder strategisch plan dreigt al gauw op los zand gebouwd te worden. Er wordt dus best begonnen met de opstelling van een langetermijnplan, naar het voorbeeld van het Pacte d'Excellence van onze Franstalige zuiderburen. Zo'n plan moet SMART² geformuleerde doelstellingen hebben, een 'visie', een set van instrumenten, middelen en een monitoring- en evaluatiesysteem.

Centrale doelstellingen zouden bijvoorbeeld kunnen zijn

- (a) dat de kloof tussen de 10% meest kansrijke en de 10% meest kansarme leerlingen in de PISA-toetsen³ tegen 2050 gehalveerd is in vergelijking met 2018;
- (b) dat de kloof tussen leerlingen met of zonder migratieachtergrond in diezelfde toetsen met tweederde verminderd is;
- (c) dat de laaggeletterdheid⁴ bij 15-jarigen tot 5% is teruggedrongen en
- (d) het vroegtijdig schoolverlaten⁵ tot 2%.

Voor elk van deze doelstellingen bestaan er reeds indicatoren.

De visie achter het plan is het moeilijkste aspect, want als die niet gedeeld wordt door alle stakeholders raakt het plan gewoon niet geaccepteerd en uitgevoerd. Concreet denk ik dat er een cultuuromslag nodig is van een meritocratische naar een mensenrechten-visie op gelijke onderwijskansen.

De meritocratische visie (die klaarblijkelijk nog steeds domineert in Vlaanderen) ziet onderwijs als een selectiesysteem waar jongeren zich door moeten worstelen nadat ze - zo wordt verondersteld - gelijke startkansen hebben gekregen (Hirtt e.a., 2013). De mensenrechten-visie gaat daarentegen uit van een levenslang recht op leren én op leerresultaat: dus ook op leerhulp die omgekeerd evenredig is met het eigen, deels sociaal bepaalde leervermogen van jonge-

ren. Bovenal vereist dit een shift van een vaste mindset naar een "groei-mindset" (Dweck, 2007): de overtuiging dat leerresultaten niet enkel afhangen van aangeboren en onveranderlijke talenten, maar vooral van de investeringen die elke stakeholder (niet alleen de leerling) bereid is te doen. Daaraan gekoppeld is een brede visie op leren noodzakelijk: onderwijs dat enkel focust op de cognitieve ontwikkeling van kinderen zal ongelijkheid blijven reproduceren, omdat hun leervermogen ook afhangt van de pedagogische draagkracht, de materiële middelen, het sociale netwerk en het cultureel kapitaal van het thuismilieau, de fysieke en mentale gezondheid van leerlingen, de kwaliteit van de woonomgeving, enzovoort. Scholen kunnen en moeten (door netwerking met andere diensten) zoveel mogelijk compenseren optreden voor dergelijke ongelijkheden. Dat is de essentie van de 'brede school'-gedachte.

In het handboek *Gelijke kansen op school*: het kan! (Nicaise & De Smedt, red. 2008) behandelen we 16 hefbomen voor meer rechtvaardig onderwijs. In deze bijdrage beperken we ons tot de belangrijkste daarvan: een hervorming en opwaardering van de voorschoolse educatie; desegregatie op alle niveaus; een curriculumhervorming in het secundair onderwijs; flexibele overgangen tussen secundair en hoger onderwijs, en binnen het hoger onderwijs; het versterken van leerrechten; en een versterkt systeem van GOK-financiering.

Voorschoolse educatie

De voorschoolse periode, het fundament van de leerloopbaan, omvat niet alleen het kleuteronderwijs, maar ook de periode van 0 tot 3 jaar. Een verregaande samenwerking tussen het Agentschap Opgroeien en Onderwijs zou moeten leiden tot een geïntegreerd voorschools curriculum van 0 tot 6 jaar. Momenteel lopen reeds een twaalfstal pilootprojecten waarbij kinderopvang en (kleuter)onderwijs zoveel mogelijk op elkaar aansluiten⁶. We weten dat in dergelijke geïntegreerde voorschoolse systemen een betere balans ge-

realiseerd wordt tussen de economische, sociale en pedagogische functies van voorschoolse educatie. Momenteel scoort Vlaanderen vrij goed inzake kwantitatieve participatie, zowel aan kinderopvang als aan kleuteronderwijs, maar de kwaliteit blijft ondermaats in beide stelsels. In de kinderopvang domineert nog steeds de economische functie (ouders toelaten om uit te gaan werken). Het accent moet dus verschuiven – of verder verschuiven – naar de sociale en pedagogische functies. Dit vereist eigen kwaliteitscriteria zoals een echt curriculum, een degelijke omkadering (dus ook kleinere groepen) en een betere opleiding van het personeel. Die kwaliteitscriteria in de kinderopvang en het kleuteronderwijs moeten op elkaar aansluiten, wat momenteel helemaal niet het geval is.

Een betere toegankelijkheid van de kinderopvang (en gerelateerde diensten zoals preventieve zorgcentra en inloopcentra) is uiteraard

primordiaal. Onderzoek toont aan dat de wettelijke waarborg van een aanbod voor elk kind vanaf de vroegst mogelijke leeftijd, gratis voor de laagste inkomensgroepen, daadwerkelijk de gelijkheid bevordert (Ünver e.a., 2021). De meerkost van een laagdrempelige en kwaliteitsvolle kinderopvang wordt op termijn ruimschoots gecompenseerd door de baten ervan (van Huizen e.a. 2019). Er is dus geen reden om te aarzelen met dit luik van het plan.

Desegregatie

Desegregatie of het voorkomen of wegwerken van afzonderlijke trajecten voor verschillende groepen leerlingen is een essentiële voorwaarde voor meer gelijke onderwijsuitkomsten. In Vlaanderen bijvoorbeeld komt slechts één op vijf leerlingen uit de meest kansarme gezinnen in het aso terecht, tegenover vier op vijf van de meest kansrijke leerlingen. In het aso-curriculum wordt veel meer tijd besteed aan vakken zoals wiskunde en talen. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat de basisgeletterdheid en -gecijferdheid bij jongeren uit lagere sociale milieus in Vlaanderen zwakker is dan elders (Nicaise 2019). De ongelijkheid in cognitieve prestaties, die het huidige Vlaamse onderwijs typeert, is voor een groot deel toe te schrijven aan een voortschrijdende selectie van sterke en zwakkere presteerders naar afzonderlijke scholen – en afzonderlijke afdelingen binnen scholen. Die ‘academische segregatie’ rangschikt Vlaanderen extreem ongunstig in internationale rankings; ze gaat hand in hand met sociaal-economische en etnisch-culturele segregatie (Danhier & Jacobs, 2017). Dat segregatie de ongelijke uitkomsten in de hand werkt heeft verschillende verklaringen:

De ongelijkheid in cognitieve prestaties is voor een groot deel toe te schrijven aan een voortschrijdende selectie van sterke en zwakkere presteerders naar afzonderlijke scholen

- Verplicht zittenblijven of verplichte heroriëntering naar een minder sterke richting (het zogenaamde ‘afzwakken’) tast het zelfbeeld en de motivatie van jongeren aan.
- Het afzonderen van zwakker presterende leerlingen in afzonderlijke klassen of studierichtingen ontnemt hun de toegang tot hulp van sterkere medeleerlingen. Ook leerkrachten gaan in dergelijke klassen lagere verwachtingen koesteren en zich mogelijk minder inspannen. Scholen hebben zelfs vaak moeite om goede leerkrachten aan te trekken of te behouden voor deze klassen.
- Zoals hogerop aangestipt, houdt het systematisch aanbieden van minder leerstof een ernstig risico in op discriminatie.
- De opstapeling van frustraties in zogenaamd ‘zwakkere klassen’ geeft aanleiding tot weerstand en tast het leerklimaat aan, wat de vicieuze cirkel van onderpresteren versterkt.

De segregatie is in de voorbije 20 jaar blijven toenemen, ondanks enkele maatregelen om een ‘sociale mix’ te bevorderen. Zowel het GOK-decreet van 2002 als het inschrijvingsdecreet van 2012 poogden de segregatie bij nieuwe inschrijvingen tegen te gaan, evenwel met beperkt effect. Eigenlijk moeten we het fenomeen in een rui-



mer kader plaatsen. Het werkt immers niet alleen bij de instroom in scholen. Er zijn minstens vier mechanismen die segregatie veroorzaken:

- de ‘marktwerking’ in het scholenlandschap (selectie en zelfselectie bij instroom);
- de buitensporige doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs;
- het buitensporige zittenblijven; en
- de oriëntering op (te) jonge leeftijd in het secundair onderwijs.

Voor elk van deze mechanismen weten we (a) dat Vlaanderen bij de slechtst presterende landen behoort; (b) dat kansarme leerlingen er disproportioneel door ‘uitgerangeerd’ worden; en (c) dat deze mechanismen in veel gevallen contraproductief werken: ze vergroten de achterstand van kwetsbare groepen leerlingen in plaats van hem te verminderen (Nicaise, 2019). Als we dus segregatie willen tegengaan volstaat het niet om te morrelen aan het inschrijvingsrecht, ook al heeft dat zin. Daarnaast moeten ook de andere mechanismen consequent worden tegengegaan: door meer intensieve leerlingbegeleiding, meer inclusief onderwijs en een meer radicale hervorming van het secundair onderwijs.

Het is geen toeval dat de recente pogingen om dergelijke hervormingen door te voeren (inschrijvingsdecreet, M-decreet, modernisering van de secundair onderwijs) op de klippen gelopen zijn. Ze gaan in tegen de diepgewortelde fixed mindset - nog meer bij onze beleidsmakers dan op het werkveld. De overtuiging heerst dat een homogene groepering van leerlingen per (gepercipteerd) niveau het onderwijs efficiënter maakt, terwijl de voordelen van heterogene klasgroepen (vooral voor de zwakkere leerlingen) over het hoofd worden gezien. Alle hogervermelde segregatiemechanismen hebben gemeen dat ze zwakkere en meer kwetsbare leerlingen vastpinnen op hun prestaties met een afgezwakt leeraanbod, in plaats van hen uit te dagen en te ondersteunen. De daarmee gepaard gaande verlaagde verwachtingen, de ervaring van demotie en het afgezonderd worden uit hun peer group, veroorzaken bij de betrokken leer-

lingen een psychologische schade die hun leervordering verder doen afkalven (OECD 2014; OECD 2019). Zelfs wetenschappelijk bewijs(materiaal) over deze contra-productieve effecten volstond tot op vandaag niet om de praktijk om te buigen. Er zal in de komende jaren massaal moeten worden ingezet op sensibilisering van alle actoren om de growth mindset en de mensenrechten-visie op onderwijs verder

te laten doordringen. De Vlaamse leerlingen scoren inzake growth mindset beduidend lager dan het OESO-gemiddelde, terwijl die van Estland, dat Europees kampioen is inzake prestaties én sociale gelijkheid in PISA 2018, de hoogste score van alle deelnemende lan-

den haalden. Belangrijker echter dan de algemene zelfperceptie van leerlingen is het geloof van leerkrachten en andere onderwijsprofessionals in de groeikansen van kwetsbare leerlingen. Verder onderzoek daarover is zeker wenselijk.

Kortom: een effectief beleid van desegregatie is een noodzakelijke voorwaarde voor betere én gelijkere onderwijsuitkomsten; maatregelen met betrekking tot inschrijvingsprocedures kunnen daarin slechts een beperkte rol spelen. Een meer structurele aanpak zal maar kans op slagen hebben als er aan een andere onderwijscultuur in Vlaanderen wordt gewerkt.

Curriculumhervormingen

De belangrijkste werf in het Vlaamse onderwijs betreft de ombouw van het huidige watervalstelsel tot een emancipatorisch, gemeenschappelijk en breed kerncurriculum, een zogenaamd “comprehensief curriculum”, in de twee eerste graden van het **secundair onderwijs**. In 2014 werd een historische kans verkwaanseld met een compromis waarbij enkel het eerste jaar secundair gemeenschappelijk is geworden. Nochtans had Lavrijsen (2014) statistisch overtuigend aangetoond dat in comprehensieve onderwijs-systemen meer kwetsbare leerlingen véél beter presteren terwijl kansrijke leerlingen er geen nadeel van ondervinden. Met andere woorden: het uitstel van de studieoriëntering tot op 16-jarige leeftijd, zoals dat momenteel in de meeste landen gebeurt, zou tegelijk de gemiddelde prestaties kunnen opkrikken als een sociaal rechtvaardiger verdeling van uitkomsten bewerkstelligen.

Er is aangetoond dat in comprehensieve onderwijssystemen meer kwetsbare leerlingen véél beter presteren terwijl kansrijke leerlingen er geen nadeel van ondervinden

Hoe zou het curriculum tussen 12 en 16 jaar er dan moeten uitzien? Comprehensief onderwijs is noch aso voor iedereen, noch een eenheidsworst, zoals sommige sceptici het voorstellen. Het gaat erom dat elke leerling tot op de leeftijd van 16 minstens een bepaald niveau van sleutelvaardigheden in een aantal kernvakken moet beheersen. Daarnaast kunnen leerlingen vrijblijvend hun talenten ontdekken in keuzevakken, zonder dat ze in een bepaald traject worden ‘vastgepind’. Sterke leerlingen kunnen verdiepingspakketten kiezen; zwakkere presteerders krijgen extra ondersteuning. Door de eenmaking van het curriculum in de onderbouw zouden heel wat lestijden vrijkomen die geherinvesteerd kunnen worden in differentiatie en leerlingbegeleiding.

In zo’n curriculum verdwijnt automatisch de belangrijkste motor van segregatie, wat op zijn beurt resulteert in een beter leerklimaat en positieve peergroup-effecten. Pas op de leeftijd van 16 kiezen jongeren rijper en beter geïnformeerd voor een bepaalde studierichting en dus ook juister en positiever. Gevolgen: de meer kwetsbare leerlingen scoren veel beter en het beroepsgericht on-

Segregatiemechanismen hebben gemeen dat ze kwetsbare leerlingen vastpinnen op hun prestaties met een afgezwakt leeraanbod, in plaats van hen uit te dagen en te ondersteunen

derwijs in de bovenbouw wordt sterker omdat het voortbouwt op een stevige sokkel aan kerncompetenties. STEM-richtingen worden dan meteen ook aantrekkelijker, er is minder schoolmoeheid en minder vroegtijdige schoolverlaters. Bovendien blijft de kans op sociale mobiliteit open tot na het secundair onderwijs omdat ook bso-afgestudeerden kunnen doorstromen naar het hoger onderwijs.

Flexibele schakels tussen niveaus en onderwijsvormen

De jongste jaren waagt meer dan de helft van de Vlaamse jongeren de sprong naar het hoger onderwijs. Die toename is vooral toe te schrijven aan tso- en bso-afgestudeerden. Het is niet alleen vanuit sociaal oogpunt wenselijk dat deze trend doorgetrokken wordt, maar het is ook noodzakelijk voor de arbeidsmarkt van de toekomst. Jammer genoeg zijn de slaagkansen binnen het hoger onderwijs voor deze nieuwe doelgroepen groepen ondermaats. De oorzaak daarvan ligt niet zozeer in het hoger onderwijs zelf maar in de gebrekkige aansluiting tussen secundair onderwijs en hoger onderwijs. Daarom is het nodig dat – naar Zweeds voorbeeld – een flexibel aanbod van schakelprogramma's tussen secundair en hoger onderwijs ontwikkeld wordt dat jongeren, ongeacht hun vooropleiding, succesvol helpt doorstromen naar – of zelfs heroriënteren binnen het hoger onderwijs. Ook voor nieuwkomers uit het buitenland zijn dergelijke schakelprogramma's, gecombineerd met intensieve taalcursussen, wenselijk.

Leerrecht

Onderwijsverstrekkers krijgen kippenvel van de juridisering van ons onderwijs. Het spookbeeld van veeleisende ouders of studenten die in beroep gaan tegen examenresultaten, attesten of sancties verzuurt vaak discussies over leerrechten. Nochtans kunnen we niet ontkennen dat het recht op onderwijs als mensenrecht nog

steeds tamelijk zwak in wetgeving is omgezet. In de ogen van meritocraten eindigen de 'rechten' van leerlingen aan de klasdeur: eenmaal binnen, moeten ze hun leerresultaten 'verdienen' door hun (aangeboren) talenten en inspanningen. Het recht op onderwijs is in een meritocratisch systeem een recht op toegang, geen recht op resultaat.

Het recht op onderwijs is in een meritocratisch systeem een recht op toegang, geen recht op resultaat

Toch zijn de economische, sociale en culturele rechten ook bedoeld als effectieve rechten, wat voor de gemeenschap plichten inhoudt om die resultaten ook te helpen realiseren. Waarom bestaat er voor leerlingen die slechte resultaten behalen, geen recht op aangepaste en kosteloze leerhulp? Is het onrealistisch om scholen te verplichten daarin te voorzien, als tegenprestatie voor de (extra) subsidiëring in het kader van het GOK-ondersteuningsbeleid? Moeten bedrijven die stageplaatsen aanbieden niet mee aansprakelijk zijn opdat elke stagiair een kwalificatie behaalt, en zich onthouden van 'groenpluk'?



GOK-financiering

Extra investeren in wie a priori minder kansen heeft is een typisch kenmerk van egalitair beleid, gestoeld op onderwijs als mensenrecht. Vlaanderen heeft met het onderwijsvoorrrangsbeleid, de zorgverbreding en later het GOK-decreet en het financieringsdecreet basisonderwijs dit principe verankerd in de onderwijsbudgetten. Na twintig jaar blijkt dat het gewerkt heeft: de kloof tussen kansrijk en kansarm, tussen leerlingen met of zonder migratieachtergrond is verkleind, zowel in de cognitieve prestaties als inzake welbevinden, zittenblijven, vroegtijdig schoolverlaten en doorstroming naar het hoger onderwijs. Belangrijke nuance: het heeft onweerlegbaar gewerkt voor de jongeren met een migratieachtergrond, maar nauwelijks of niet voor kansarme jongeren zonder migratieachtergrond. Er is dus wel behoefte aan bijsturing en versterking van het ondersteuningsbeleid.

In samenwerking met een deskundigenpanel kwamen we tot een reeks concrete aanbevelingen: scherper geformuleerde doelstellingen met kwantitatieve streefdoelen op Vlaams niveau (zie sec-

tie over strategisch plan hierboven); een betere afbakening van de doelgroepen, ook op schoolniveau; een betere ondersteuning en verdeskundiging van de schoolteams; en betere monitoring van de resultaten (Nicaise e.a., 2021). Dankzij die bijstellingen kan worden gehoopt dat de effectiviteit van de extra GOK-middelen nog toeneemt in de toekomst. Tegelijk zou het zinvol zijn om soortgelijke financieringsregels in te voeren van in de kinderopvang tot in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs. Ook daar hebben kansengroepen immers extra ondersteuning nodig.

Tot slot

In deze beperkte bijdrage was het uiteraard onmogelijk om een omvattende blauwdruk te presenteren van wat een strategisch plan voor een sociaal rechtvaardig onderwijssysteem op lange termijn zou inhouden. Belangrijke aspecten zoals bredeschoolwerking, studiefinanciering, intercultureel onderwijs, ouderparticipatie en lerarenopleiding bleven buiten beschouwing. We hebben ons noodgedwongen beperkt tot wat – naar onze mening – de meest essentiële hefboomen zouden zijn om tot een meer rechtvaardig onderwijssysteem te komen: een strategische visie, gekoppeld aan SMART geformuleerde objectieven; een stevig, geïntegreerd systeem van voorschoolse educatie; een systematische afbouw van segregatiemechanismen; een radicale hervorming van het secundair onderwijs; een wettelijk geregeld leerrecht; en een versterkte GOK-financiering voor onderwijsinstellingen – tot in het volwassenenonderwijs.

Ides NICAISE

Professor emeritus Onderwijs en Samenleving, KU Leuven

REFERENTIES

- DANHIER, J. & JACOBS, D. (2017). Segregatie in het onderwijs overstijgen. Analyse van de resultaten van het PISA2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel. Brussel, Koning Bouwdewijnsstichting.
- DWECK C.S. (2007), *Mindset: the new psychology of success*, Ballantine Books
- HIRT N., NICAISE I., DE ZUTTER D. (2013), *De school van de ongelijkheid*, Berchem: EPO, 171p.
- LAVRIJSEN J., NICAISE, I. (2017), Systemic obstacles to lifelong learning: the influence of the educational system design on learning attitudes, in: *Studies in Continuing Education*
- NICAISE I. (2019), Selectiemachine of sociale lift? Segregatie in het onderwijs tegen gaan, in: Vlaamse Onderwijsraad, *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht*, Lannoo Campus 2019, p.199-221
- NICAISE I., DESMEDT E. (red., 2008), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Mechelen: Plantyn, 492p.
- NICAISE I., FRANCK E., CINCINNATO S. (2021), Dertig jaar sleutelen aan gelijke onderwijskansen: een B-attest ? in: J. COENE, T. GHYS, B. HUBEAU, S. MARCHAL, P. RAEYMAECKERS, R. REMMEN, & W. VANDENHOLE (red.) (2021). *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2021*, Brussel: Uitgeverij ASP, p.123-139
- NICAISE I., KAVADIAS D., SPRUYT B., VAN HOUTTE M. (eds., 2014), *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*, Berchem: EPO, 252p.
- OECD (2014), Are grouping and selecting students for different schools related to students' motivation to learn?, *PISA in Focus* 39
- OECD (2019), *PISA 2018 results (vol. II) – where all students can succeed*, Paris: OECD Publ., 376p.
- RAYEN, N., MERTENS, E., POELMANS, H., VERLINDE, L. (2022), Wat niet aansluit met elkaar verbinden. Pilotproject Doorgaande Lijn opvang/onderwijs 0-6 jaar, *Welwijs*, 33 (2), juni 2022, p. 31-36.
- ÜNVER Ö, BIRCAN T., NICAISE I. (2021), A Multilevel Approach to ECEC Policies and Intensity of Formal Childcare Participation of Young Children in Europe, *Children and Youth Services Review*, vol. 122, March 2021 doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105798>
- VAN HUIZEN T., DUHMS L., PLANTENGA J. (2019), The Costs and Benefits of Investing in Universal Preschool: Evidence From a Spanish Reform, in *Child Development*, 90(3), May-June 2019, p.e386-e406

NOTEN

- Deze bijdrage werd geschreven voor het colloquium naar aanleiding van het pensioenfeest van Mia Douterlungne, administrateur-generaal van de Vlaamse Onderwijsraad.
- Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, en Tijdgebonden.
- PISA (Programme for International Student Assessment) is een driejaarlijkse peiling van de vaardigheden van 15-jarigen in diverse leergebieden.
- Concreet betekent dat een score van minder dan 2 op de geletterdheidsschaal in de PISA-toetsen. Dit wil zeggen: onvoldoende om zich in het dagelijkse leven uit de slag te trekken met eenvoudige geschreven instructies (een absoluut minimumniveau in termen van begrip lezen). In 2018 scoorde volgens deze norm 18% van de Vlaamse 15-jarigen ondermaats.
- Het onderwijs verlaten zonder diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs.
- Zie het artikel hierover van Rayen, Mertens, Poelmans en Verlinde in het jongste juninummer van Welwijs.
- 'Groenpluk' betekent dat (stage)bedrijven leerlingen door middel van een voltijds arbeidscontract wegklokken uit het onderwijs voordat zij hun diploma kunnen behalen.

Op zes domeinen werken aan kansrijk en betaalbaar onderwijs

Marijn SOMERS

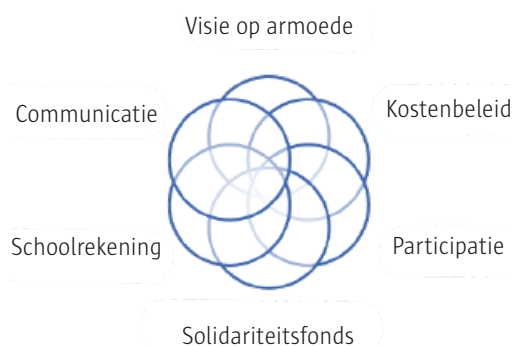
De vzw Krijt streeft naar een kansrijk en betaalbaar onderwijs zonder financiële stress voor ouders en scholen, waarbij alle leerlingen maximaal participeren aan het onderwijs en het schoolpersoneel zich armoedevaardig voelt én is. In dit artikel gaan we in op hoe scholen hieraan kunnen werken aan de hand van zes domeinen: visie, communicatie, kostenbeleid, schoolrekening, participatie en solidariteitsfonds.

Hoe? Van schoolfoto tot actieplan

Elk schooljaar begeleiden wij vanuit de vzw Krijt¹ een dertigtal scholen verspreid over Vlaanderen. Daarnaast leiden we lokale besturen op om scholen te begeleiden in een Krijt-traject. De secundaire scholen nemen bij de start van hun traject vragenlijsten af bij leerkrachten, schoolbeleidsmakers, ouders én leerlingen van de derde graad. Krijt analyseert de antwoorden per domein en brengt ze samen in een overzichtelijke 'schoolfoto'. Zo krijgen de scholen een zicht op hun sterke kanten en hun mogelijke werkpunten. Soms kent een school die al, soms legt zo'n screening blinde vlekken bloot. Bijvoorbeeld: een school is ervan overtuigd is dat ze duidelijk communiceert met ouders, maar toch blijkt dat heel wat ouders niet op de hoogte zijn van zaken zoals wie ze kunnen contacteren als ze betalingsproblemen hebben.

De schoolfoto vormt, samen met de wensen van de school, een uitstekende basis voor een werkgroep om te kiezen met welke domeinen ze aan de slag willen gaan en om actiepunten op te stellen. Het is logisch om eerst rond de visie te werken. Maar sommige scholen ontwikkelden die al. Andere dragen zware financiële lasten en willen eerst het kostenbeleid en de schoolrekening aanpakken. Weer andere scholen willen snel resultaten zien van hun inspanningen en kiezen daarom eerst voor actie. Het belangrijkste is dat scholen een overwogen keuze maken. Elke school is immers verschillend.

Zes domeinen om aan een bewust armoede en kostenbeleid te werken



1. Visie op armoede als basis

Een doordachte visie op armoede is een wenselijke eerste stap. Een duidelijke visie geeft richting aan hoe de school haar kosten- en armoedebelied vormgeeft en welke acties ze onderneemt. Gedragenheid door het schoolteam is hierbij een aandachtspunt. Hoe zorgt een school dat het personeel de visie kent en deelt?

Het is belangrijk dat het schoolteam inzicht in én begrip ontwikkelt van hoe het is om in armoede op te groeien. En welke effecten dit heeft op leerlingen. Scholen kunnen daar op verschillende manieren aan werken. Een theoretische vorming gecombineerd met een persoonlijk verhaal van een ervaringsdeskundige is een minimum. Sommige scholen gaan een stap verder. Zo organiseerden enkele van de scholen waar we mee samenwerkten een inleefweek armoede. Personeelsleden die meedoen, leven een week met een beperkt budget. Ze krijgen ook te maken met allerlei tegenslagen en opdrachten die bij het leven horen. Door die opdrachten op te hangen in de leraarskamer volgen collega's die niet deelnemen de inleefweek toch mee.

Het is belangrijk dat het schoolteam inzicht in én begrip ontwikkelt van hoe het is om in armoede op te groeien

Een tiental van onze scholen schreef effectief een visietekst. Die vormde de basis om de andere domeinen onder de loep te nemen en keuzes te maken. Zo formuleerde bijvoorbeeld een buso-school als uitgangspunt: "Het financiële mag nooit een reden zijn waarom leerlingen hun voorkeursrichting niet kunnen volgen." Door samenwerking met partners uit de profit- en de non-profitsector slaagt de school erin om het praktijkmateriaal voordelig te verhuren. Door deze werkwijze kost elke richting evenveel. Al na één jaar merkte het team een verhoging van het aantal inschrijvingen in de tevoren duurste richting.



2. Het belang van een goede communicatie met ouders

Goede communicatie met ouders is uiterst belangrijk. Een open en laagdrempelige communicatie met álle ouders - ook de meest kwetsbare - leidt tot een hechtere band tussen de school en de ouders. Dit maakt de kans groter dat mensen met beperkte financiële middelen de stap naar de school durven zetten om hierover te praten, bijvoorbeeld om een gespreide betaling aan te vragen.

Wanneer de school ouders in een duidelijke taal - zowel mondeling als schriftelijk - informeert over de betalingsmogelijkheden en kostenposten, kunnen ouders hun budgetten hier beter op afstemmen. Deze heldere communicatie kan best op veel manieren en momenten gebeuren: tijdens een goed voorbereid inschrijvingsmoment, met een duidelijke en eenvoudige briefwisseling, door met een vertrouwenspersoon of brugfiguur op de school te werken, via een respectvolle basishouding naar alle ouders.

Maximaal inzetten op duidelijke en respectvolle communicatie blijft hoe dan ook een van de belangrijkste domeinen wanneer een school op zoek gaat naar oplossingen voor onbetaalde schoolfacturen. Heel wat van de scholen die we begeleid hebben, zijn hiermee aan de slag gegaan. Een kleine stap is een 'koelkastfiche' ontwerpen. Dit is een A4 met de belangrijkste informatie over de school/het schooljaar. Hoeveel ouders lezen het volledige schoolreglement? Maar een fiche met vakantiedagen, contactpersonen en de belangrijkste afspraken is én handig én behapbaar om te lezen. Ouders kunnen het overzicht op hun koelkast of elders in huis ophangen.

Voor scholen met veel anderstalige ouders is communicatie een extra uitdaging. Eén van onze scholen heeft alle schriftelijke communicatie met ouders sterk vereenvoudigd. Door een kolommenstructuur kunnen ze de complexere informatie naast eenvoudige informatie en zelfs pictogrammen zetten. Zo krijgt elke ouder er informatie op maat. Andere, vooral secundaire, scholen hebben nu vaste inschrijvingsteams die alert zijn voor armoede en inzetten op een warme band met ouders.

Een stevige samenwerking tussen onderwijs en welzijn vergroot de kans op een goede communicatie met ouders. Vele gemeenten

zetten in op brugfiguren die hiervoor zorgen. Ook samenwerking met armoedeorganisaties zorgt ervoor dat school en ouders makkelijker de weg naar elkaar vinden. Dit kan zowel op individueel niveau als op individu-overstijgend niveau. Belangrijk daarbij is dat het om een structurele samenwerking gaat. Die kan ook schooloverkoepelend zijn, zoals de coördinerend directeur van een scholengroep in een centrumstad die, op vraag

van de lokale buurtwerking, de werkwijze van het centrale inschrijvingssysteem voor het secundaire onderwijs uitlegt aan kwetsbare ouders in het buurthuis.

Een stevige samenwerking tussen onderwijs en welzijn vergroot de kans op een goede communicatie met ouders



3. Een bewust kostenbeleid

Onderwijs brengt kosten met zich mee, zowel voor de ouders als de school. Een bewust kostenbeleid is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat schoolkosten geen drempel zijn voor leerlingen om te leren. Een school die hieraan werkt, neemt allerlei zaken onder de loep. Denken we voldoende na over kosten die we doorrekenen aan de ouders, over creatieve manieren om kosten te drukken? Hoe kunnen we leerkrachten en vakgroepen betrekken om de schoolkosten te drukken? Hoe duidelijk is onze bijdrageregeling? Kunnen we met richtprijzen werken?

Het domein 'kosten' is vooral in het secundair onderwijs een aandachtspunt. Het secundair onderwijs kent immers geen maximumfactuur². In tegenstelling tot in het basisonderwijs moeten ouders hier zelf leerboeken en -materialen betalen.

Ook zonder maximumfactuur kunnen scholen echter kostenbewust werken. Vanuit Krijt pleiten we voor een combinatie van top-down en bottom-up. Het schoolbeleid zet immers de lijnen uit waarbinnen een schoolteam moet werken. Zo kan een directie een maximum richtbedrag vooropstellen voor verscheidene kosten. Daarnaast is het belangrijk dat het schoolbeleid leerkrachten, leerlingen en ouders betreft. Eén van onze scholen kwam er tijdens een traject achter dat de leerlingen een uitstap zowel in het tweede als het vierde jaar deden. In een andere school evalueerden leerlingen hoe vaak handboeken gebruikt werden. Zo werd er in het eerste jaar € 75 op boekenkosten bespaard. Een Antwerpse school koos ervoor om meer uitstappen in de buurt te doen. Uiteraard is een bezoek aan andere steden niet verkeerd. De vraag is wanneer dit een echte meerwaarde vormt. Naast kosten, bespaart een lokaal bezoek ook reistijd, een win-winsituatie.

Tijdens hun traject zaten verschillende leerkrachten in hun vakgroep samen met de expliciete opdracht van hun directie om na te gaan waar ze konden besparen zonder dat op de kwaliteit van onderwijs in te boeten. Sommige onder hen hebben daarbij duidelijke maximumprijzen voor uitstappen vastgelegd. Daarnaast zijn er ook enkele scholen die zichzelf een maximumprijs voor álle kosten van een volledig schooljaar opleggen.

In het basisonderwijs is de grootste kostenproblematiek misschien wel die van verdoken kosten. De minder scherpe maximumfactuur zorgt ervoor dat de kosten voor meerdaagses beperkt zijn. Maar vaak horen bij een meerdaagse ook kosten die niet aan de school betaald moeten worden. Denk aan een slaapzak, een toonbare pyjama, laarzen, een toilettas,... Niet alle leerkrachten zijn er zich van bewust dat sommige gezinnen dit speciaal aankopen voor zo'n reis. Door bijvoorbeeld een samenwerking met een plaatselijke armoedeorganisatie zijn er scholen die erin slagen ouders de kans te geven om voor een beperkt bedrag alle noodzakelijk aankopen voor een meerdaagse te doen.

Ook op dit domein is samenwerking tussen onderwijs en lokale organisaties een must. Ouders met een beperkt budget kennen niet steeds hun rechten of ervaren schroom om contact op te nemen met een plaatselijk OCMW. In heel wat van de scholen die we begeleid hebben, gaven werknemers uit OCMW of andere gemeentediensten aan wat zij kunnen betekenen voor ouders in kwetsbare

situaties. Dat is heel waardevol want ook scholen zelf kennen niet altijd de rechten van financieel kwetsbare ouders.



4. Nauwgezet opstellen en doordacht opvolgen van de schoolrekening

Onderwijs kost geld en de meeste ouders willen deze kosten gerust betalen. Het is echter vervelend voor ouders als ze niet weten wanneer of waarvoor ze moeten betalen. Daarom stelt de overheid enkele eisen aan de schoolfactuur. Het basisonderwijs moet die spreiden over minstens drie betalingsmomenten per schooljaar. In het secundair moet een schoolrekening vermelden dat ouders een gespreide betaling kunnen vragen. Ook de contactpersoon bij wie ze daarvoor terecht kunnen, moet op de factuur staan.

Krijt pleit ervoor dat scholen ook de volgende zaken ter harte nemen: de facturen transparant en eenvoudig opstellen, uitstaande schoolfacturen op een menselijke en verantwoorde manier innen, niet samenwerken met een extern invorderingsbedrijf, en één of meer vertrouwenspersonen aanstellen bij wie ouders betalingsproblemen discreet kunnen bespreken. Op die manier wordt de kans kleiner dat financiële problemen de band tussen school en ouders aantasten.

Een van de scholen stelde een brochure samen, met als titel: 'Daar is de schoolrekening'³. Die brochure vermeldt welke kosten er aan een schooljaar verbonden zijn, de gegevens van organisaties die ouders met een beperkt budget ondersteunen én die van aanspreekpunten op de school. Sindsdien hebben heel wat scholen zo'n brochure verspreid bij alle ouders. Uiteraard moet een school dan duidelijk voor ogen hebben voor welke kosten ze zelf kan en wil bijdragen en voor welke gezinnen ze dit doet.

Digitalisering van de schoolrekening heeft veel voordelen. Als ouders digitaal kunnen betalen en automatisch een eerste betalingsherinnering krijgen, scheelt dat heel wat werk voor secretariaatspersoneel. Maar niet alle ouders zijn digitaal vaardig! Ook is het belangrijk dat na een eerste of desnoods tweede herinnering de school persoonlijk contact opneemt. Zo kan ze achterhalen wat de oorzaak van het betalingsprobleem is.



5. Participatie: aan activiteiten én door ouders

Participatie houdt in eerste instantie in dat alle leerlingen – ongeacht hun financiële situatie – volledig kunnen deelnemen aan het onderwijs- en lesgebeuren. Een theaterbezoek, een sportactiviteit, een didactische uitstap, ... hebben altijd een sociale en een educatieve meerwaarde. Als de eindtermen en ontwikkelingsdoelen deels gerealiseerd worden door deze activiteit, is de school verplicht om alle leerlingen te laten deelnemen.

Participatie gaat niet alleen over uitstappen. Er zijn leerlingen in het secundair onderwijs die zonder boeken in de lessen zitten, soms zelfs tot aan de kerstvakantie. Scholen in het basisonderwijs krijgen van de overheid financiële middelen om hun leerlingen al het nodige lesmateriaal te bezorgen. In het secundair onderwijs is dat niet zo. Heel wat scholen kiezen er – om verschillende redenen – voor ervoor om met externe boekenleveranciers samen te werken. Vaak

besteden ze dan ook de betaling van die schoolboeken uit. Als ouders de rekening voor de boeken dan niet (kunnen) betalen, zitten leerlingen zonder boeken in de les. In praktijkgerichte richtingen kan dit ook gaan over praktijkmateriaal. Vanuit Krijt organiseren we elk jaar, samen met andere organisaties, half september de 'Boekencheck' om scholen te wijzen op dit probleem. Want scholen blijven er verantwoordelijk voor dat leerlingen de lessen kunnen volgen, ook al hebben ze de levering van het schoolmateriaal uitbesteed aan derden.

Heel wat van onze scholen zetten in op een samenwerking met initiatieven die als doel hebben de sociale, culturele en sportieve participatie van mensen in armoede te bevorderen. Voorbeelden zijn: een nauwere samenwerking met het OCMW voor een tussenkomst bij meerdaagse uitstappen of schoolboeken⁴; terugbetalingsformulieren van de mutualiteit⁵ voor meerdaagse uitstappen standaard meegeven.

Tijdens een recent traject met de basisscholen van een landelijke gemeente kwam op een overkoepelend overleg naar voren dat een aantal leerlingen geen of een veel te kleine fiets had. Die gemeente heeft een fietsbib opgestart waar inwoners voor een beperkt bedrag een fiets (voor kinderen tot 12 jaar) kunnen huren voor een jaar. Op dit moment onderzoekt de gemeente op welke manier ze ervoor kan zorgen dat scholen zelf vouchers voor zo'n fiets aan leerlingen/ouders kunnen geven.

Participatie bevorderen kan ook door kleine ingrepen. Zo zijn verjaardagstraktaties in het basisonderwijs soms stressvol. De Nieuwe Arend⁶ in Aalst heeft ervoor gekozen om haar verjaardagsbeleid aan te passen. Elke maand trakteren de jarigen samen door iets lekkers te maken in de klas. Ouders en grootouders mogen dan komen helpen. Op deze manier voelt geen enkele leerling zich minder.

De samenwerking tussen ouders en school is een tweede bril om naar participatie te kijken. Veel scholen hebben wel een ouderraad, maar zetelen ook ouders in kwetsbare situaties in die ouderraad? In hoeverre wordt hun stem gehoord? En in welke mate doet een school inspanningen om alle ouders bij het schoolgebeuren te betrekken?

Als scholen met ons een traject doorlopen, moedigen wij hen aan om ouders mee te laten nadenken. In een school die een goed contact én veel ervaring in de samenwerking met kwetsbare ouders heeft, lukt het soms om ouders mee te laten nadenken in een werkgroep. Andere scholen kiezen ervoor om ouders apart te horen en op basis daarvan hun beleid aan te passen.



6. Het solidariteitsfonds: meer dan liefdadigheid

Verschillende scholen werken met een sociale kas. Dit kan een bruikbaar instrument zijn om in laatste instantie bepaalde schoolkosten voor sommige leerlingen te drukken. Een solidariteitsfonds zou nooit los mogen staan van een bewust kostenbeleid of van een doordachte visie. Zo kan een school het doeltreffend inzetten.

Een eerste vraag die een school zich moet stellen is: hoe willen we dat ons solidariteitsfonds werkt? Hoe kan het meer zijn dan louter

liefdadigheid of noodhulp? Enkele van onze scholen kozen ervoor om het doel en de werking van hun solidariteitsfonds gedetailleerd uit te schrijven. Zo hebben ze een leidraad om te beslissen over tegemoetkoming.

De volgende vraag is: op welke manier kan dat verlopen, zonder uit steeds dezelfde zakken geld te halen? Van al kwetsbare leerlingen verwachten om inzamel- of verkoopacties te doen en geld in te zamelen is niet realistisch. Eén van onze scholen verhuurt zijn parking tijdens de jaarlijkse kerstmarkt, een andere school zet bij een

oud-leerlingenactiviteit een collectebus, een derde werkt voor sommige richtingen met sponsors uit het bedrijfsleven. Daarnaast maken sommige scholen ook gebruik van Trooper: wie online shopt kan een klein deeltje van zijn aankoopbedrag naar een vereniging laten gaan.

Ook de bekendmaking van dat solidariteitsfonds is belangrijk. Ouders moeten weten dat zo'n fonds bestaat en bij wie ze hulp kunnen

vragen. Ook mogelijke sponsors zijn hiervan best op de hoogte. Eén van onze scholen zorgde bij de opstart van hun fonds ervoor dat alle ouders tijdens de oudercontacten een warme brief kregen met naam én foto van de contactpersoon.

De werking van een solidariteitsfonds is een ingewikkeld gegeven waarover een school goed moet nadenken. Als scholen welzijns- en armoedeorganisaties betrekken bij het uittekenen van een solidariteitsfonds kan dat ervoor zorgen dat ze een duidelijker zicht krijgen op zowel mogelijke inkomsten als op hoe ze valkuilen kunnen vermijden in de werking.

Never walk alone

Scholen kunnen dus op heel wat domeinen acties ondernemen van uiteenlopende aard. Ze hebben elk zo'n andere context dat een bewust armoede- en kostenbeleid van school tot school zal verschillen. Belangrijke verschillen hebben bijvoorbeeld te maken met de mate van autonomie om zelf te bepalen hoe je als school onbepaalde schoolrekeningen opvolgt of hoe je een boekenverkoop aanpakt. Ook het percentage leerlingen dat in financieel kwetsbare situaties verkeert, speelt een rol. Dat laatste hangt vaak samen met hoe alert leerkrachten zijn voor armoede en hoe moeilijk of makkelijk het is om een solidariteitsfonds te vullen.

Voor alle scholen geldt echter dat het nodig is om grondig na te denken over hoe ze alle (of minstens de kritische massa van de) leerkrachten mee kunnen krijgen in het beleid dat de school wil voeren rond armoede en kosten.

Ten slotte: scholen kunnen én moeten werken aan hun kostenbeleid, maar scholen hebben niet de taak om armoede in gezinnen op te lossen. Samenwerking met andere organisaties is nodig om alle leerlingen zo goed mogelijke kansen te geven.

Sterktes en valkuilen van een Krijttraject

Nu ik vijf jaar met bovenstaand model aan de slag ben gegaan met scholen, zie ik volgende sterke punten en valkuilen:

- Het werken met een schoolfoto en (een getuigenis van) een ervaringsdeskundige is een sterke combinatie om hoofden en harten in scholen te beroeren. Dat geven de scholen zelf ook aan.
- Scholen die externe organisaties opnemen in hun werkgroep komen vaak tot diversere acties.
- Het samenwerken met ouders uit kwetsbare situaties blijft voor heel wat scholen niet evident. Covid bemoeilijkte dat nog doordat ouders niet meer op school konden komen.
- Dat we met een school slechts één jaar aan de slag gaan, is in sommige gevallen een vervelend keurslijf. Directiewissels, een negatieve doorlichting, ... maken dat het traject wel eens tijdelijk stilvalt en dan is een jaar snel voorbij.

Wat ik echter vooral onthoud, is de veelheid aan acties die de scholen ondernomen hebben en het verschil dat die maken voor leerlingen en ouders met een hele kleine portemonnee.

Meer lezen?

Voorbeelden uit de praktijk en brochures met tips over de verschillende domeinen vind je op www.vzwkrijt.be via de pagina 'Tools'.

Marijn SOMERS

Projectmedewerkster vzw Krijt,
Huidevettersstraat 165, Brussel

BRONNEN

Vzw Krijt (z.d.). *Verjaardagsbeleid*. Geraadpleegd op 02/06/2022, van <https://drive.google.com/file/d/1zdwjBRl9jUMsfMmxdsP9881HHpSn1ExH/view>

NOTEN

1. Vzw Krijt is ontstaan in juli 2020 uit een samensmelting van het project 'Samen tegen onbetaalde schoolfacturen' (ontstaan 2017) en de trajectwerking van de vzw Schulden op School (ontstaan 1998).
2. In het basisonderwijs stelde de overheid een scherpe maximumfactuur van € 50 (kleuteronderwijs) en € 95 (lagere school) per jaar in voor activiteiten en materialen die niet strikt noodzakelijk zijn om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te behalen. In het lager onderwijs is er ook een niet scherpe maximumfactuur van € 480 verspreid over de zes jaren van het lager onderwijs voor meerdaagse schooluitstappen. <https://www.vlaanderen.be/schoolkosten-in-het-basisonderwijs>
3. Terug te vinden op www.aanpakschoolfacturen.be → Tools → Voorbeelden uit de praktijk → Van scholen → Infobrochure schoolrekening – voorbeeld. Of op <https://drive.google.com/file/d/1l1FCOcv5BYCFZR9aRisCOHs5Z4TKMHm4/view>
4. OCMW 's werken lokaal. Niet elk OCMW komt op dezelfde wijze voor dezelfde kosten tegemoet.
5. Heel wat ziekenfondsen komen beperkt tussen voor sport- en ontspanningskosten voor kinderen. Vaak gaat dat over € 5 per dag voor meerdaagse activiteiten met een maximum van € 100 per jaar.
6. De Nieuwe Arend is een school die niet door ons begeleid werd, maar door één van onze partners, de Vierde wereldgroep Mensen voor Mensen in Aalst.

Burgerschap in een diverse samenleving

De relatie tussen sociale burgerschapscompetenties van leerlingen, sociaal-etnische achtergrond en diversiteit in de klas

Lisa DE SCHAEPMEESTER, Johan VAN BRAAK en Koen AESAERT

Kinderen en jongeren hebben een brede waaier aan burgerschapscompetenties nodig om samen te leven in onze huidige diverse maatschappij. Deze burgerschapscompetenties ontwikkelen zich in uiteenlopende sociale contexten. Ook de school, die een ontmoetingsplaats biedt aan jonge medeburgers met een zeer diverse achtergrond, heeft een essentiële rol in het bevorderen van deze burgerschapscompetenties.

Deze studie heeft als doel om na te gaan hoe burgerschapscompetenties van leerlingen samenhangen met hun sociaal-etnische achtergrond en met de diversiteit in de klas. Met andere woorden: hebben leerlingen door hun sociaal-etnische achtergrond of de diversiteit in de klas waar ze deel van uitmaken andere burgerschapscompetenties?

Burgerschap in een diverse samenleving

Diversiteit is al sinds jaar en dag deel van de samenleving, maar breidt de laatste jaren steeds meer uit dankzij globalisering en grote migratiegolven. Als mensen migreren nemen ze hun eigen waarden en wereldbeelden mee. Dit zorgt ervoor dat er in de maatschappij verschillende subculturen met eigen waarden en normen naast elkaar bestaan (Geijssel et al., 2012; Rios & Markus, 2011). Zo een diverse samenlevingscontext vergt een zoektocht naar een goede balans tussen diversiteit en uniteit, waar er ruimte is voor verschillende culturen en opvattingen maar tegelijk voldoende sociale samenhang om de diverse groepen met elkaar te verbinden (Kennedy, 2019).

Het is in deze context dat sociale burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren aan belang winnen. Deze competenties moeten hen in staat stellen om te communiceren met diverse groepen, verbinding met anderen te zoeken, conflicten constructief op te lossen en verschillen te appreciëren.

De groeiende diversiteit in de samenleving wordt door sommigen echter gezien als oorzaak van fragmentatie en bijgevolg als bedreigend voor de sociale samenhang in de maatschappij. Vanuit die optiek vertrekken burgerschapsinitiatieven niet uit het zoeken naar een balans tussen diversiteit en samenhang in de samenleving, maar veeleer vanuit het streven naar het in stand houden van de traditionele samenlevingsorde (Joris & Agirdag, 2019). Dit leidt tot uiteenlopende burgerschapsinitiatieven gericht op bepaalde

groepen die worden geselecteerd op basis van hun achtergrond. De focus ligt daarbij dikwijls op kinderen en jongeren met een migratieachtergrond, uit bepaalde buurten of met een lage sociaal-economische status (verderop SES) omdat zij een bedreiging zouden vormen voor de sociale samenhang in de samenleving. De initiatieven hebben dan als doel om deze groepen te voorzien van de “juiste set” aan burgerschapscompetenties om de sociale samenhang in de samenleving te garanderen (Jansen et al., 2006; Kennedy, 2019). Dat dit gedachtegoed ook in Vlaanderen leeft, zien we in inburgeringsinitiatieven die heel sterk inzetten op het overbrengen van nationale, traditionele waarden en normen of in de burgerschapsinitiatieven die ontstaan als reactie op terroristische aanslagen en vooral gericht zijn op laagopgeleide moslimjeugd.

Dit discours is echter gebaseerd op vermoedens en vooringenomenheid inzake de competenties van bepaalde groepen (zoals mensen met een migratieachtergrond of lage SES) en niet op empirische gegevens. Het eerste onderzoeksdoel van deze studie is dan ook om na te gaan of sociale burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren werkelijk verschillen naargelang hun sociaal-etnische achtergrond.

De ontwikkeling van burgerschapscompetenties

Sociale burgerschapscompetenties ontwikkelen zich voortdurend doorheen het dagelijks leven van kinderen en jongeren. Het is een sociaal proces dat plaatsvindt in interacties, uitwisselingen van ervaringen en samenwerkingen tussen burgers (Geboers et al., 2015).

Die interacties en ervaringen zijn altijd gerelateerd aan een specifieke context en kunnen plaatsvinden in allerlei sociale omgevingen waarin kinderen en jongeren participeren. Enkele voorbeelden hiervan zijn hun gezin, familie, vriendenkring, vrijetijdsactiviteiten, sociale media, maar ook de school (Lawy & Biesta, 2006). Niet alleen door het expliciet onderwijzen van deze competenties, maar ook door de unieke context die de school biedt, speelt ze een essentiële rol. Op school komen kinderen en jongeren met heel diverse achtergronden immers samen en worden deze interacties en samenwerkingen gestimuleerd. In dit opzicht wordt de school dikwijls gezien als een mini-samenleving, waarin leerlingen elkaar kunnen ontmoeten, van elkaar kunnen leren en hun eigen identiteit kunnen ontwikkelen in relatie tot anderen. De ontmoetingsplaats die de school biedt aan diverse jonge burgers is dan ook cruciaal voor hun burgerschapsontwikkeling (Flanagan, 2013; Geboers et al., 2015).

Onze samenleving wordt gekenmerkt door grote verschillen tussen burgers en groepen op vlak van sociaal-economische en etnische achtergrond. Deze sociaal-etnische diversiteit is ook weerspiegeld in scholen en beïnvloedt de ontmoetingsplaats die ze leerlingen aanbieden. De ongelijke verdeling van leerlingen met verschillende sociaal-etnische achtergronden over scholen maakt echter dat scholen en klassen heel verschillende sociaal-etnische samenstellingen hebben. Waar sommige scholen een oververtegenwoordiging hebben van leerlingen met een lage sociaal-economische status en migratieachtergrond, zijn er ook scholen die net het omgekeerde leerlingenpubliek hebben. Net omdat de ontwikkeling van sociale burgerschapscompetenties niet in een vacuüm plaatsvindt, maar altijd samenhangt met een bepaalde context, is ook de sociaal-etnische samenstelling hier van belang (Nieuwelink et al., 2016). Het is immers mogelijk dat verschillen in samenstelling van de klas of school de burgerschapsontwikkeling van leerlingen beïnvloeden. Over de manier waarop dit gebeurt, bestaan uiteenlopende opvattingen. Enerzijds leeft het idee dat een meer homogene omgeving leidt tot meer verbondenheid en dat etnische diversiteit communicatie bemoeilijkt en conflicten meebrengt (Campbell, 2007; Putnam, 2007). Anderzijds bepleiten sommigen dat een meer diverse context net kansen biedt om communicatie met diverse groepen te oefenen en te leren omgaan met sociale spanningen. Een meer diverse klasomgeving zou zo leiden tot meer appreciatie van diversiteit en een betere omgang met deze verschillen (Allport, 1954; Green & Wong, 2009). Het is met andere woorden onduidelijk of een meer sociaal-etnisch homogene dan wel heterogene klascontext bevorderlijk is voor de burgerschapsontwikkeling van leerlingen.

Een tweede onderzoeksdoel van deze studie is dan ook om na te gaan of de sociale burgerschapscompetenties samenhangen met de sociaal-etnische diversiteit in de klas.

Onderzoekopzet

Om de relatie tussen sociale burgerschapscompetenties van leerlingen, hun sociaal-etnische achtergrond en de klassamenstelling te onderzoeken, werd een burgerschapstest en -vragenlijst afge-

nomen bij 791 leerlingen uit 54 klassen van het zesde leerjaar, verspreid over 33 basisscholen doorheen Vlaanderen. Met de test en vragenlijst werden vier componenten van burgerschapscompetenties bevraagd: burgerschapskennis (wat weten leerlingen over allerlei burgerschapsthema's), burgerschapsvaardigheden (hoe reageren leerlingen in uiteenlopende interpersoonlijke en maatschappelijke situaties?), burgerschapsattitudes (hoe goed vinden leerlingen dat burgerschapsthema's bij hun passen?) en burgerschapsreflecties (hoe vaak denken leerlingen over allerlei sociale kwesties?).

Om zicht te krijgen op de achtergrondkenmerken van deze leerlingen en de klassamenstelling te kunnen bepalen, vulden hun ouders een achtergrondvragenlijst in. De sociaal-etnische achtergrond werd bevraagd aan de hand van twee kenmerken. Het eerste was het opleidingsniveau van de moeder, als indicator voor sociaal-economische status (SES). Er werden vier categorieën onderscheiden: geen onderwijs of enkel lager onderwijs; lager secundair onderwijs; hoger secundair onderwijs; hoger onderwijs. Gemiddeld hadden de moeders van de leerlingen een opleidingsniveau hoger secundair onderwijs. Het tweede kenmerk was de thuistaal van de leerling. Van de deelnemende leerlingen sprak 35% thuis ten minste één andere taal dan Nederlands.

Deze kenmerken werden vervolgens ook gebruikt om te onderzoeken hoe divers de klassen van de leerlingen zijn. Zowel voor de sociale als de etnische diversiteit, is er een diversiteitsgraad van 0.4 vastgesteld, waarbij 0 zou betekenen dat er geen diversiteit is in de thuistaal van leerlingen en dat alle moeders hetzelfde opleidingsniveau hebben, terwijl 1 zou betekenen dat iedere leerling een andere thuistaal heeft en een moeder met een ander opleidingsniveau.

Om na te gaan hoe deze achtergrond- en klaskenmerken gerelateerd zijn aan de burgerschapscompetenties van leerlingen hebben we regressieanalyses¹ uitgevoerd waarbij we rekening hielden met het feit dat de burgerschapscompetenties van leerlingen die in dezelfde klas zitten mogelijks meer bij elkaar aansluiten.

Het beperkte belang van sociaal-etnische achtergrondkenmerken

De burgerschapscompetenties die leerlingen hebben zijn slechts in beperkte mate gerelateerd aan het opleidingsniveau van hun moeder. De resultaten tonen enkel een verschil tussen leerlingen van wie de moeder een diploma hoger onderwijs heeft en leerlingen van wie de moeder alleen het secundair onderwijs heeft afgerond. Meer bepaald scoort de eerste groep beter op burgerschapskennis en burgerschapsvaardigheden en hebben zij positievere burgerschapsattitudes ten opzichte van omgaan met conflicten. Leerlingen met een moeder die lager is opgeleid (geen diploma, diploma lager onderwijs, diploma lager secundair onderwijs) scoren daarentegen niet significant lager op de verschillende burgerschapscomponenten in vergelijking met leerlingen van wie de moeder het secundair onderwijs heeft afgerond. Dit betekent met andere woorden dat een lager opleidingsniveau van de moeder, wat gebruikt wordt als indicator

van SES, niet noodzakelijk gepaard gaat met lagere burgerschapscompetenties van leerlingen.

Ook de thuistaal van leerlingen is slechts aan enkele burgerschapscomponenten gerelateerd. Leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, hebben over het algemeen minder burgerschapskennis en zijn minder in staat adequaat te reageren in uiteenlopende sociale en interpersoonlijke situaties. In de attitudes die leerlingen hebben over burgerschap en de mate waarin zij naden-

ken over allerlei sociale kwesties, zijn geen verschillen vastgesteld met leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken. Dit betekent dat leerlingen, ongeacht hun sociaal-etnische achtergrond even positief staan

tegenover maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met diversiteit en conflicten en even dikwijls nadenken over hieraan gerelateerde kwesties.

Het feit dat er maar een beperkt aantal relaties zijn gevonden, is in een maatschappelijke context waarin bepaalde groepen op basis van hun sociaal-etnische achtergrond geïsoleerd worden, een interessante vaststelling. De uitkomsten tonen immers aan dat de veronderstelling dat burgers door hun achtergrond, minder ontwikkelde burgerschapscompetenties zouden hebben niet zonder meer klopt. De realiteit is genuanceerder en het is dus niet gunstig om bepaalde groepen te labelen als zouden zij verantwoordelijk zijn voor de lagere sociale samenhang in de samenleving. De kleine verschillen in competenties tussen verschillende sociaal-etnische groepen moedigen daarentegen aan om in te zetten op het bevorderen van de burgerschapscompetenties van alle kinderen en jongeren (Jansen et al., 2006; Kennedy, 2019).

Het potentieel van sociaal-etnisch diverse klassen?

De sociaal-etnische diversiteit in de klas vertoont geen significante relatie met wat leerlingen weten over burgerschap, de manier waarop ze reageren in bepaalde sociale situaties en hoe vaak ze nadenken over maatschappelijke thema's. De klasdiversiteit op vlak van thuistaal en opleidingsniveau van de moeder hangt echter wel samen met de attitudes die leerlingen hebben ten opzichte van verschillen. Zo tonen de resultaten aan dat leerlingen die in een klas zitten met meer verschillende thuistalen en opleidingsniveaus over het algemeen positiever staan ten opzichte van diversiteit.

Meer concreet geven deze leerlingen vaker aan het leuk te vinden om mensen te kennen met andere achtergronden en gewoontes, samen te leven met verschillende culturen en nieuwsgierig te zijn om iets over verschil-

lende levensstijlen te leren. Een mogelijke verklaring voor deze positieve relatie is het feit dat deze leerlingen dagelijks met verschillen geconfronteerd worden en deze dus meer als normaal beschouwen of meer gewoon zijn om er in de dagdagelijkse klascontext mee om te gaan (Allport, 1954). Maar hoe komt het dan dat deze relatie enkel voor attitudes geldt en niet voor de andere componenten van burgerschap? De verschillende componenten van burgerschap ontwikkelen op uiteenlopende manieren. Onderzoek toonde al aan dat de relaties met leeftijdsgenoten vooral een rol spelen in de ontwikkeling van gedrag en attitudes. De meer cognitieve aspecten van burgerschap (zoals kennis en reflectie) vergen daarentegen vaak meer formele onderwijspraktijken (Isac et al., 2014; Netjes et al., 2011). Het is dus mogelijk dat meer gericht onderwijs rond deze thema's nodig is, maar om hierover sluitende uitspraken te doen is verder onderzoek nodig.

Hoewel de aanwezigheid van diversiteit in de klas dus geen overweldigende rol speelt in de sociale burgerschapscompetenties van leerlingen, is de vaststelling dat er geen negatieve verbanden/ gevonden worden en wel een positief verband met attitudes een belangrijke uitkomst in het maatschappelijk en beleidsdebat rond klas- en schoolsamenstelling. Ook in het gegeven van de school als mini-maatschappij waarin leerlingen burgerschapscompetenties kunnen oefenen in een realistische context is dit een belangrijke vaststelling. Een school die de diversiteit in de samenleving weerspiegelt zorgt ervoor dat leerlingen burgerschapscompetenties kunnen oefenen in een context waarin ze later ook de competenties nodig zullen hebben (ten Dam & Volman, 2007). Toch bevestigen de resultaten ook dat dit niet betekent dat het louter creëren van heterogene groepen volstaat om de sociale burgerschapscompetenties van leerlingen te bevorderen. Verder onderzoek moet uitwijzen hoe scholen de opportuniteiten van een diverse klasomgeving kunnen gebruiken om leeromgevingen te creëren die bevorderlijk zijn voor de burgerschapscompetenties van leerlingen. Leerkrachten spelen hierin een essentiële rol. Zij hebben immers de vrijheid om te kiezen hoe ze met die diversiteit in hun klas omgaan, hoe ze die benaderen en hoe ze die al dan niet inzetten om leerkansen voor leerlingen te creëren. Ze zijn dan ook cruciale actoren om te betrekken in deze zoektocht.

Conclusie

De resultaten tonen aan dat er, op basis van de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen, geen systematische verschillen in hun sociale burgerschapscompetenties kunnen worden vastgesteld. Slechts voor sommige van de burgerschapscomponenten worden verschillen gevonden. Dat alles toont aan dat het zowel in het onderwijs, als in andere sociale sectoren cruciaal is om in te zetten op de sociale burgerschapscompetenties van alle kinderen en jongeren om zo de balans tussen diversiteit en sociale samenhang in de samenleving te garanderen. Bovendien is het resultaat dat meer sociaal-etnische diversiteit niet negatief gerelateerd is aan de sociale burgerschapscompetenties van leerlingen en zelfs positief gerelateerd aan attitudes ten opzichte van verschillen een waardevolle vaststelling,

In klassen met meer verschillende thuistalen en opleidingsniveaus staan leerlingen over het algemeen positiever ten opzichte van diversiteit

in een samenleving waar diversiteit inherent deel van uitmaakt. Enerzijds pleiten deze resultaten in een gesegregeerde onderwijscontext, zoals in Vlaanderen het geval is, mee voor schoolcomposities die de diversiteit in de samenleving beter weerspiegelen. Anderzijds moedigen ze verder onderzoek aan waarin ook de rol van de leerkracht wordt meegenomen in het zoeken naar manieren om die diversiteit op een positieve manier te benutten in het creëren van klasomgevingen die bevorderend zijn voor alle sociale burgerschapscomponenten van leerlingen.

Lisa DE SCHAEPMEESTER*, Johan VAN BRAAK
en Koen AESAERT*****

* Vakgroep Onderwijskunde, Faculteit Psychologie en
Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent
(Lisa.DeSchaepmeester@ugent.be)

** Vakgroep Onderwijskunde, Faculteit Psychologie en
Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent

*** Centrum voor Onderwijseffectiviteit en Onderwijsevaluatie,
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen,
Katholieke Universiteit Leuven

REFERENTIES

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Campbell, D. E. (2007). Sticking together. Classroom diversity and civic education. *American Politics Research* 35(1), 57-78. <https://doi.org/10.1177/1532673X06294503>
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press.
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., Jorgensen, T., & ten Dam, G. (2015). Citizenship development of adolescents during the lower grades of secondary education. *Journal of Adolescence*, 45, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.017>
- Geijssels, F., Ledoux, G., Reumersman, R., & ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 711-729. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671932>
- Green, D. P., & Wong, J. S. (2009). Tolerance and the contact hypothesis: A field experiment. In E. Borgida, C. M. Federico, & J. M. Sullivan (Eds.), *Tolerance and the contact hypothesis: A field experiment* (pp. 228-244). Oxford University Press.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>
- Jansen, N., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/01425690600556305>
- Joris, M., & Agirdag, O. (2019). In search of good citizenship education: A normative analysis of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). *European Journal of Education*, 54(2), 1-12. <https://doi.org/10.1111/ejed.12331>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times: Preparing students for citizenship in the 21st century*. Springer.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Netjes, J. E., van de Werfhorst, H. G., Dijkstra, A. B., & Geboers, E. (2011). Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem [Unity or division? Citizenship in a differentiated secondary education system]. *Mens & Maatschappij*, 86(1), 34-65.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: Wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Kohnstamm Instituut.
- Putnam, R. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Rios, F., & Markus, S. (2011). Multicultural education as a human right: Framing multicultural education for citizenship in a global age. *Multicultural Education Review*, 3(2), 1-35. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102882>
- ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00295.x>

Brede basiszorg, ondersteuning en buitengewoon onderwijs

Transitie of stand-still?

Annet DE VROEY

Binnenkort zal het Leersteundecreet het M-decreet vervangen. Dat laatste poogde een voorzichtige weg in te slaan naar (meer) inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar werd al gauw een zorgenkind. Voor veel scholen leek deze eerste stap in de implementatie van internationale wetgeving rond inclusie in onderwijs geen haalbare kaart. Ondanks flankerende professionalisering en bijkomende ondersteuning twee jaar later heeft het M-decreet een momentum gemist. Meer nog, de moeizame implementatie heeft plaats geruimd voor een vernieuwde inzet op apart onderwijs. Een inclusief onderwijssysteem vraagt een beleid dat inzet op basiszorg en ondersteuning en dat nieuwe perspectieven aanreikt voor buitengewoon onderwijs.

Inleiding

Bijna dertig jaar na de Salamanca-verklaring (UNESCO, 1994) die inclusief onderwijs nadrukkelijk onder de aandacht bracht, zijn heel wat landen goed op weg naar een inclusief onderwijsbeleid. Dat hoeft ons niet te verbazen. Inclusief onderwijsbeleid gaat immers hand in hand met de toenemende kennis van het leerpotentieel van elk kind, het belang van diverse leerervaringen en de rol van de (gewone) school in het vermijden van sociale uitsluiting en schooluitval (Darling-Hammond et al., 2020). Hogere verwachtingen en ondersteunende relaties vormen de basis voor kwalitatief onderwijs en betere onderwijsuitkomsten. Dit geldt ook en in het bijzonder voor kinderen en jongeren met een beperking of met specifieke onderwijsbehoeften. Bovendien brengt inclusief onderwijs democratische waarden en burgerschap onder de aandacht en draagt het zo bij tot sociale cohesie. Er is inmiddels een brede consensus dat segregatie, maar ook integratie, zonder de gepaste maatregelen, lagere verwachtingen in stand houdt en de maatschappelijke kwetsbaarheid vergroot. Vanuit deze kennis en principes en met brede diversiteit voor ogen neemt de monitoring van inclusief onderwijs wereldwijd toe (UNESCO, 2020a). Het VN-Verdrag voor de rechten van personen met een handicap (VRPH) (VN, 2006; 2016) biedt bovendien extra juridische bescherming voor kinderen en jongeren met een beperking en brengt zo de verplichting met zich mee om één inclusief onderwijssysteem voor allen in te richten.

In Vlaanderen knelt hier het schoentje. Met de erkenning van het recht op onderwijs in de gewone school komt het buitengewoon onderwijs in het vizier. Vlaanderen telt momenteel 199 scholen voor buitengewoon basisonderwijs en 138 scholen voor buitengewoon

secundair onderwijs (Onderwijs & Vorming, 2022). Dit uitgebreid netwerk van gespecialiseerd onderwijs verzekert het recht op aangepast onderwijs voor kinderen met een beperking, maar schendt hun recht op gelijkwaardige onderwijsparticipatie in een inclusieve leeromgeving. Door haar sterke aanwezigheid schept het buitengewoon onderwijs de verwachting dat beide rechten onverenigbaar zijn. Het M-decreet voerde een herziening in van de toegang tot het buitengewoon onderwijs, met de bedoeling om meer kinderen in het gewoon onderwijs te ondersteunen. Maar het miste de gelijktijdige lancering van versterkte zorg en adequate ondersteuning in het gewoon onderwijs. Bovendien creëerde het gelijktijdig een nieuw aanbod van buitengewoon onderwijs en legde het zo de kiemen voor een status-quo of eventuele verdere groei.

Met het Leersteundecreet, dat wellicht ingang zal vinden in 2023-2024, wil de Vlaamse overheid de bekommernissen rond het M-decreet aanpakken die in het onderwijsveld voor veel commotie hebben gezorgd. Brede basiszorg en ondersteuning krijgen versterking en worden verder geprofessionaliseerd, terwijl het buitengewoon onderwijs zijn plaats in het onderwijslandschap behoudt, met aan-

Hogere verwachtingen en ondersteunende relaties vormen de basis voor kwalitatief onderwijs en betere onderwijsuitkomsten

moediging van verdere samenwerking met het gewoon onderwijs. Of dit volgende zal zijn om de transitie naar een inclusief onderwijssysteem mogelijk te maken, is nog maar de vraag. Eerdere rapporten verwezen al naar het complexe financieringssysteem voor onderwijs aan kinderen met specifieke noden dat samenwerking tot nog toe heeft ontmoedigd (Commissie Struyf, 2021; De Witte et al., 2019). Onderzoek toont tevens aan dat de

sociale ongelijkheid toeneemt wanneer de complexiteit van zorgsystemen verhoogt (Sebrechts, 2020). Voor veel gezinnen met een kind met een beperking stapelen al heel wat risico's zich op. Voor

deze maatschappelijk kwetsbaarder gezinnen blijkt toegang tot nieuwere zorgsystemen soms moeilijk haalbaar. De kans bestaat dat onderwijssegregatie van leerlingen met een beperking zich precies daar zal verderzetten.

Toch bracht het M-decreet ook al beweging in het denken en handelen in scholen en in de maatschappelijke kijk op die problematiek. Zo zorgde het onder meer op korte tijd voor expertisedeling en de eerste ontwikkeling van netwerken van ondersteuning (Commissie Struyf, 2019). Bij de start van het M-decreet stimuleerde de Vlaamse overheid doelgerichte professionalisering via tweejarige nascholingstrajecten in basis- en secundaire scholen en later in de ondersteuningsnetwerken (UCLL, 2020). Het decreet verhelderde ook de juridische context waarin onderwijszorg is ingebed. Een aantal ouders vond de weg naar de Commissie inzake leerlingenrechten of koos voor een gerechtelijke procedure inzake het recht op redelijke aanpassingen of ontbonden inschrijvingen en kon zo ondersteuning en/of voldoende redelijke aanpassingen in het gewoon onderwijs behouden (UNIA, 2020).

Allicht doorkruiste ook de corona-pandemie elke bredere evaluatie van de implementatie van het M-decreet. Om de hefboomen te kennen die het proces naar inclusief onderwijs kunnen verderzetten bekijken we in deze bijdrage welke elementen deel uitmaken van een inclusief onderwijssysteem. We vertrekken daarbij van het kader van een zorgcontinuüm dat inclusief beleid en praktijk moet ondersteunen en van de perspectieven die we daarbij in acht moeten nemen om samenwerking en transitie te versterken. Ook de rol van het buitengewoon onderwijs verdient daarbij onze aandacht, willen we een stand-still vermijden, zoals in het advies van de VLOR (2020) uitdrukkelijk wordt aangegeven.

Een continuüm van zorg als kader voor inclusief beleid

Het M-decreet heeft een kader voor inclusief onderwijs geïmplementeerd door middel van een zorgcontinuüm en bijhorende handelingsprincipes die een bredere, onderliggende visie weerspiegelen. Vertrekkende van brede basiszorg of ondersteuning die berust op de gedeelde verantwoordelijkheid en competenties van alle leraren, kan verhoogde zorg met kwalitatieve interne begeleiding en doelgerichte interventies op school worden aangesproken wanneer de risico's op falen aanhouden, en kan vervolgens ook uitbreiding van zorg geboden worden daar waar meer specifieke, intensieve of langdurige maatregelen nodig zijn. Dit drieluik van zorg en ondersteuning wordt verder aangevuld met individueel aangepaste trajecten wanneer de doelen van het gemeenschappelijk curriculum – op basis van disproportionaliteit van voorgaande maatregelen of wegens onvoldoende leerresultaten – worden losgelaten.

Een continuüm van ondersteuning biedt ook internationaal houvast voor de vormgeving van een (meer) inclusief beleid. De meeste praktijkmodellen tonen een piramide gaande van brede universele basiszorg tot gespecialiseerde hulp voor kinderen en jongeren met specifieke noden en/of moeilijk hanteerbaar gedrag aan de top. Er is

Voor gezinnen met een kind met een beperking stapelen heel wat risico's zich op. Voor hen blijkt toegang tot nieuwere zorgsystemen moeilijk haalbaar

variatie qua invulling, interpretatie en gebruik. In de VS toont response-to-intervention (RTI) meer gescheiden niveaus waartoe al dan niet toegang wordt verleend op basis van de effectiviteit van voorgaande maatregelen. In Portugal integreert het beleid universele, selectieve en bijkomende middelen en maatregelen in een inclusieve school- en klascontext.

Modellen verschillen ook in de mate waarin ze een breder beleidskader weerspiegelen, bijvoorbeeld door ondersteuning van leerkrachten en andere flankerende maatregelen aan de verschillende fasen te koppelen. Globaal zien we in essentie drie niveaus van ondersteuning die respectievelijk inzetten op preventie, interventie en/of compensatie (European Agency,

2021). Beleid dat meer inzet op preventieve maatregelen, bijvoorbeeld, door het aanbieden van vroegtijdige begeleiding, het promoten van universeel design of een positief klasklimaat, verbetert de doelmatige inzet van interventies en verkleint het aandeel van compenserende maatregelen, zoals bijvoorbeeld het inrichten van aparte klassen of scholen. Zo zet bijvoorbeeld Finland sterk in op brede ondersteuning van de meest kwetsbare leerlingen in de lagere school om leerproblemen te voorkomen. De resultaten tonen dat de zwakst presterende groep leerlingen vergelijkbare groepen in andere landen overtreft (UNESCO, 2020b). Toch blijft het derde niveau van specifieke, meer intensieve en langdurige maatregelen overal deel uitmaken van een inclusief onderwijssysteem. Voor een beperkt aantal leerlingen zijn aanpassingen nodig van het curriculum en/of is meer intensieve en langdurige ondersteuning nodig in de klas.

Om progressie aan te tonen in de implementatie van inclusief onderwijs is het van belang om een continuüm van zorg als een dynamisch gegeven te zien. In veel Europese landen evolueren aparte scholen naar ondersteuningsteams en expertisecentra (European Agency, 2019). Op schoolniveau nemen zo ook co-teaching, consultatie en interne professionalisering ter ondersteuning van de basiszorg en ondersteuning toe. Een zorgcontinuüm wordt gekenmerkt door samenhang in plaats van versnippering en fragmentering van zorgsystemen. Wanneer het vertrekt van een gedeelde visie op gelijke onderwijskansen, kan het een kader bieden dat scholen toelaat naar één veelomvattend systeem van ondersteuning te evolueren (Adelman & Taylor, 2014). Flexibel schakelen en samenwerking zijn daarbij essentieel.

In het in Vlaanderen geïntroduceerde zorgcontinuüm, dat vier fasen omvat, krijgen meerdere partijen in het onderwijssysteem elk een eigen rol toegewezen. In eerste instantie gaat het om (alle) leraren en scholen voor gewoon onderwijs en het zorgaanbod dat ze

Een zorgcontinuüm wordt gekenmerkt door samenhang in plaats van versnippering en fragmentering van zorgsystemen

ontwikkelen. Vervolgens zijn er de ondersteuningsnetwerken en het buitengewoon onderwijs. Bij een beslissing omtrent fase 3 of 4 moeten ook het CLB en de ouders worden betrokken. Dit overlegmodel zorgt voor dialoog en verbinding. Het Leersteundecreet benoemt drie deelsystemen: de reguliere school, de leersteuncentra en het buitengewoon onderwijs. Het koppelt de leersteuncentra los van het buitengewoon onderwijs en geeft de regie over de aanpak en verdere beslissingen aan de reguliere school. Samenwerking met het oog op dynamisch schakelen en vanuit een gedeelde visie op inclusie wordt hierbij de uitdaging.

Een inclusief onderwijssysteem er omheen

Het in Vlaanderen ingevoerde model operationaliseert inclusief onderwijs als een stappenplan of gedragscode ten aanzien van individuele leerlingen, eerder dan als een breed, veelomvattend proces van onderwijsvernieuwing dat gelijke onderwijskansen koppelt aan kwalitatief onderwijs. Hoewel goed onderbouwd, zal dit model mogelijk de aanpak reduceren tot de monitoring van kind-kenmerken en klaspraktijk en tot beperkte samenwerking, namelijk enkel tussen de genoemde partners. Het model suggereert vooral verticale samenwerking: van onderaan de piramide tot meer gespecialiseerde schakels bovenaan. Het garandeert echter geen echte transitie naar bredere toegankelijkheid en universeel ontwerp, een principe dat centraal staat in de ontwikkeling van een inclusief onderwijssysteem (VN 2016) en waarop ook het kader zelf lijkt te berusten. Om na te gaan welke hindernissen gelijkwaardige toegang en deelname aan onderwijs in de weg staan (bijvoorbeeld op het vlak van infrastructuur, ICT, instructie, curriculum en evaluatie) en om van daaruit een universeel ontwerp en redelijke aanpassingen te ontwikkelen, zijn ook horizontale relaties nodig: brede samenwerking en erkenning van een ruimer onderwijs(zorg)systeem. Die gaat verder dan de samenwerking rondom een planmatige kind-gerichte aanpak. Dergelijke aanpak met de focus op zorgniveaus en zorgpartners zet opnieuw de specifieke noden centraal en dreigt deelsystemen met elkaar in competitie te brengen om posities in onderwijszorg af te bakenen of te bestendigen (Ebershold, 2020). Een zorgcontinuüm wordt dan een gesloten systeem dat verdere vragen omtrent toegankelijkheid, omtrent het curriculum of omtrent 'goed onderwijs' en de pedagogische visie van de school ongemoeid laat.

Om de 'valkuil van het specifieke probleem' (Adelman & Taylor, 2014) te vermijden, wat leidt tot fragmentering en zelfs marginalisering van maatregelen, is er nood aan een bredere systemische aanpak. Diverse samenwerkingsrelaties met nabije en externe partners vormen de hefboomen voor de implementatie van een zorgcontinuüm dat een inclusief onderwijssysteem vooropstelt. Op de eerste plaats is er het overleg en partnerschap met de leerling(en) en hun persoonlijk netwerk, ook en in het bijzonder bij de meer kwetsbare gezinnen. Vervolgens, vanuit een visie op schoolontwikkeling die individuele successen en klaspraktijk overstijgt, zijn partners uit het brede gelijke onderwijskansenveld betrokken (De Vroey, 2019). Dat leidt tot een meer duurzame capaciteitsontwikkeling. School-

leiderschap speelt daarbij een cruciale rol. Daarom vormt ook de ondersteuning die het beleid schoolleiders aanbiedt een hefboom in de ontwikkeling van een inclusief onderwijssysteem. Opleidingen en vormingen voor alle onderwijsprofessionals maken eveneens deel uit van het bredere systeem van hulpbronnen waarmee scholen kunnen samenwerken, net zoals ook vroegbegeleiding en andere welzijnspartners, en allerlei publieke, al dan niet lokale diensten (European Agency, 2022). Elk van deze deelsystemen kan een bijdrage leveren of worden aangesproken op belemmerende of ondersteunende praktijk. Op die manier kan een eenzijdig kindgecentreerd perspectief dat onvermijdelijk verwijst naar specifieke noden en verwachtingen, worden verbreed naar een meer open samenwerkingsperspectief (Ebershold, 2020). Dit gaat verder dan planmatig handelen met betrekking tot individuele leerlingen. Het wil partners uitnodigen tot een bredere en open dialoog omtrent kwalitatief onderwijs voor alle jongeren.

Diverse samenwerkingsrelaties met nabije en externe partners vormen de hefboomen voor de implementatie van een zorgcontinuüm

De ervaring leert dat duurzame samenwerking ontstaat in scholen waar intens kan worden samengewerkt in netwerken van diverse samenwerkingsrelaties, bijvoorbeeld met CLB, pedagogische begeleiders, lerarenopleiders en lokale organisaties. Het wordt gekenmerkt door wederzijds initiatief en gedeelde verantwoordelijkheid (Sannen, 2020). Het voorkomt dat de verantwoordelijkheid voor gelijke leerkansen en uitkomsten eenzijdig bij individuele leerlingen, ouders of leerkrachten ligt. Duurzame samenwerking vraagt ook/tevens de bereidheid van schoolteams en alle betrokkenen

tot zelfreflectie, uitgaande van onderliggende principes rond leren en inclusie, kennis hieromtrent en het groeiend aantal voorbeelden, in binnen- en buitenland, van inclusieve praktijk. Expliciete aandacht voor de onderliggende principes omtrent diversiteit en leren is daarbij nodig en behoort tevens tot de hefboomen voor een inclusief onderwijssysteem (Ainscow, 2005; Darling-Hammond, 2020; Florian, 2020). Zelfreflectie van samenwerkende teams laat toe dat de implementatie van inclusief onderwijs planmatig verloopt, met regelmatige evaluatie (Ainscow, 2005). Hiervoor zijn tools beschikbaar die scholen stapsgewijs en participatief een inkijk geven in de praktijk, haalbare doelen vooropstellen en professioneel leren verankeren in de samenwerking (Azorin & Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2015; European Agency, 2022).

Tot slot zijn ook een heldere politieke aanzet, communicatie en monitoring nodig die eenduidig het recht op inclusief onderwijs voor kinderen en jongeren met specifieke noden onderstrepen. Implementatie van inclusief onderwijs vraagt immers meer dan de introductie van procedures, afspraken of nieuwe ideeën. Het gaat om een proces dat van een duidelijke richting van kwalitatief onderwijs én gelijke onderwijskansen moet uitgaan als willen we bijdragen aan de internationale doelen en rechten. Bijsturingen zijn daarin onvermijdelijk.

Openheid van alle partijen, gedeelde principes en de regie van scholen in het uitbouwen van een stevig netwerk zijn sleutels tot succes. Hoewel de verbreding van de samenwerking vooral een versterking van brede basiszorg wil teweegbrengen en de doelmatigheid van

ondersteuning wil verhogen, mag het buitengewoon onderwijs in deze dialoog niet aan de kant blijven staan. De vele scholen voor buitengewoon onderwijs die Vlaanderen telt, verdienen aanmoediging om bij te dragen tot de transitie naar (meer) inclusief onderwijs, in samenwerking met anderen en met een (zelf)kritische blik op wat er is en wat inmiddels ontstaat, zoals bijvoorbeeld aparte klassen in het gewoon onderwijs. Om te voorkomen dat zorgsystemen terugplooiën op zichzelf of zich niet herkennen in het proces, moet elk van hen betrokken blijven in de aangegeven richting. Hun rol is daarbij van grote betekenis. Buitenlandse voorbeelden kunnen inspirerend zijn om een meer tijdelijke, flexibele of consultatieve rol te ontwikkelen.

Besluit

De moeizame implementatie van het M-decreet heeft het proces naar (meer) inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voorlopig tot een stand-still gebracht in Vlaanderen. Cijfers tonen een groei van het aantal inschrijvingen in het buitengewoon onderwijs sinds 2016-2017 dat opnieuw ongeveer 5 % (afhankelijk van het onderwijsniveau) van de leerlingenpopulatie omvat (Onderwijs & Vorming, 2022). Nochtans beoogde het M-decreet een daling ten voordele van nieuwe maatregelen in het regulier onderwijs. Internationale wetgeving vraagt immers een inclusief onderwijsaanbod voor leerlingen met een beperking, zonder discriminatie en op gelijke basis, conform uitvoerige bewijsvoering omtrent de kracht van diversiteit voor de leeruitkomsten en de maatschappelijke positie van kinderen. De Vlaamse cijfers staan in schril contrast met een gemiddelde van 1,5% leerlingen in aparte scholen in dertig Europese landen waaronder Vlaanderen (European Agency, 2020). Wanneer we het aandeel van onderwijsparticipatie in aparte klassen aan de vergelijking toevoegen, dan zien we nog steeds een aanzienlijk lager gemiddelde van 2,5% aparte voorzieningen in lager onderwijs en 1,4% in secundair onderwijs in 24 Europese landen.

Met een nieuw decreet in het vooruitzicht moeten brede basiszorg en ondersteuning daadwerkelijk een doorstart krijgen. Maar een nieuw perspectief voor het buitengewoon onderwijs wordt hiermee niet aangereikt. Buitenlandse voorbeelden tonen een transitie van scholen voor buitengewoon onderwijs naar ondersteuningsdiensten. Of Vlaanderen deze weg nog (verder) zal bewandelen, zal afhangen van de samenwerking die zal worden uitgebouwd tussen alle betrokkenen in het onderwijsveld. De verantwoordelijkheid en de regie zal bij de scholen worden gelegd om zorg en ondersteuning vorm te geven. Het risico bestaat dat alles bij het oude blijft. Een focus op afgebakende systemen van zorg op school, ondersteuning en buitengewoon onderwijs garanderen geen gedeelde inzet om brede basiszorg te versterken en verschuivingen teweeg te brengen in het aandeel van de diverse partners.

Maar ook deze vernieuwing houdt kansen in voor het proces naar (meer) inclusief onderwijs. Scholen zijn immers goed geplaatst om vanuit eigen en lokale expertise brede basiszorg vorm te geven. Zo kunnen zij werken aan een universele aanpak die inzet op de brede

diversiteit waarmee ze te maken hebben en daarbij alle partners betrekken die vroegtijdige begeleiding kunnen versterken op klas- en schoolniveau. (H)erkenning van eigen initiatieven in het brede domein van gelijke onderwijskansen kunnen dit proces faciliteren (De Vroey, 2019). In de samenwerking en het professioneel leren rond leersteun is het van het belang verbinding te maken met het gelijke-onderwijskansenbeleid. In de vele 'vakjes' die diversiteit kleuren, komen immers dezelfde antwoorden terug.

De parallel met gelijke kansenbeleid is evident als het gaat om brede basiszorg, maar ook op het niveau van ondersteuning moeten we de parallel voor ogen houden. Blijvende aandacht moet immers gaan naar het recht op onderwijs van kinderen met specifieke noden in de gewone school, ongeacht hoe sterk een systeem van apart onderwijs is uitgebouwd. Ondersteuning mag daarbij niet louter een optie zijn, vaak beperkt tot wie goed op de hoogte is en zelf het netwerk van ondersteuning kan versterken. Het moet een duurzame stap zijn naar uitbreiding van zorg, leer- en participatiekansen. Het buitengewoon onderwijs zal samen met scholen

voor gewoon onderwijs en leersteuncentra dienen te zoeken naar de rol die het kan spelen ter ondersteuning van duurzame leerlingenondersteuning op school. Een meer flexibele of consultatieve rol behoort daarbij tot de mogelijkheden.

Samenwerkingsrelaties vormen de sleutel tot succes, op voorwaarde dat de richting duidelijk is. Samenwerking met ouders is daarbij onontbeerlijk. Andere partners dienen gezocht te worden in een bredere kring rondom de scholen, inclusief lerarenopleidingen en lokale organisaties, opdat het volle potentieel van het onderwijslandschap en welzijn kan worden ingezet en wordt meegenomen in het vernieuwingsproces. Ook duurzame uitwisseling met buitenlandse partners kan een waardevolle stimulans zijn tot verandering en tot het begrijpen van leersteun als element van gelijke-onderwijskansenbeleid. Want stilstand is geen optie. Een transparante monitoring van de cijfers en van schoolprocessen – zowel van buitengewoon als gewoon onderwijs – kunnen scholen hierbij daadwerkelijk ondersteunen.

Annet DE VROEY*

* Opleidingsverantwoordelijke Lerarenopleiding
UC Leuven-Limburg (Hertogstraat 178, 3001 Heverlee);
Consultant European Agency for Special Needs and
Inclusive Education (Østre Stationsvej 33, 5000 Odense C,
Denemarken).

REFERENTIES

- Adelman, H., Taylor, L. (2014). Addressing student and schooling problems: Not another project! *Child Abuse and Neglect*, 2014, 68, 160-169.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2) 109-124.
- Azorin, C., Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1) 58-76.
- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie: Leren en participeren op school*. Leuven, UC Leuven-Limburg.
- Commissie Struyf (2021). *Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel. Rapport op basis van beschikbare bronnen over de organisatie en werking van het ondersteuningsmodel in de periode van 1 september 2017 tot 31 augustus 2019*.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24, 2, 97-140.
- De Vroey, A. (2019) Een blik op inclusie in secundaire scholen. Randvoorwaarden voor implementatie. *Welwijs. Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk*, 30, 3, 28-31.
- De Witte, K., Titl, V., Holz, O., Smet, M. (2019). *Financing Quality Education For All. The Funding Methods of Compulsory and Special Needs Education*. Leuven, Leuven University Press, (CC BY-NC-ND 4.0).
- Ebersold, S. (2020). Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, 33, e64, 1-22.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Kernthema's – Het ondersteunen van de ontwikkeling en uitvoering van beleid voor inclusief onderwijs*. (V. Donnelly en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou and E. Rebollo Píriz, eds.). Odense, Denmark.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8, 691-704
- Onderwijs en Vorming. Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022, Deel 3: Onderwijsinstellingen.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 2021, 97, 103182.
- Sebrechts, L. (2018). *Onderwijsintegratie van leerlingen met een beperking in Vlaanderen : een verhaal van structurele sociale ongelijkheid*. Doctoraatsproefschrift. Antwerpen : Universiteit Antwerpen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Sociologie.
- UC Leuven-Limburg (2020). *Transitie in partnerschap*. Niet-gepubliceerd rapport flankerend onderzoek prioritaire nascholing TOP-CO. Heverlee, UC Leuven-Limburg.
- UNESCO (2020a). *Inclusion in education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and quality, Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994. Paris, UNESCO 1994 (ED-94/WS/18).
- UNIA (2020). *Evaluatie Vlaams Gelijke Kansendecreet. Evaluatie (2020)*. Brussel, UNIA.
- UNITED NATIONS (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, UN, Department of Economic and Social Affairs – Disability.
- UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive Education*. CRPD/C/GC/4.
- Vlaamse Onderwijsraad (2020). *Een pleidooi voor strategische beleidsplanning om inclusief onderwijs te kunnen realiseren*. Brussel, Vlaamse Onderwijsraad, 23 januari 2020, AR-AR-ADV-1920-005.

#GeenKindOpStraat

Pascal DEBRUYNE

Leven in een situatie van dak- en thuisloosheid heeft een grote impact op je sociaal leven, je schoolleven, je (geestelijke) gezondheid en verdere ontwikkeling. Deze situatie krijgt tot op vandaag te weinig aandacht.

Op Vlaams niveau was in 2016 naar schatting één op de drie dak- en thuislozen minderjarig, in 2014 kende de thuislozenzorg alles samen zo'n 1.728 minderjarigen. Een meer recente Gentse telling heeft het over 400 dakloze kinderen in Gent alleen. Eén voor één "vluchteling in eigen land", zoals toenmalig kinderrechtencommissaris Bruno Vanobbergen in 2016 hun schrijnende realiteit typeerde.

In deze bijdrage gaan we na welke impact dak- en thuisloosheid heeft op de levens van gezinnen met kinderen, en natuurlijk op de kinderen en jongeren zelf. Voorbij alle sociale interventies, is de nood aan een woongericht antwoord cruciaal.

Honderden kinderen in Vlaanderen leven op straat

We schrijven september 2017. Driehonderd burgers en sociale organisaties uit de civiele samenleving en dak- en thuisloze gezinnen komen op straat. "Genoeg is genoeg!" Ze bouwen een huis onder de Gentse stadshal en willen er overnachten om een signaal te geven inzake de vele kinderen en jongeren die dak- en thuisloos zijn. Er circuleren in 2017 geen officiële cijfers, hoewel de vraag naar een officiële telling van het aantal dak- en thuisloze kinderen al jaren leeft. Op Vlaams niveau werd in 2016 geschat dat één op de drie dak- en thuislozen minderjarig is. In Vlaanderen waren er in 2014 alvast 3.730 dak- en thuisloze cliënten in de thuislozenzorg, met alles samen 1.728 kinderen (Meys & Hermans, 2014).

"Kinderen die dak- of thuisloos zijn, voelen zich vluchteling in eigen land", zegt toenmalig kinderrechtencommissaris Bruno Vanobbergen.¹ Die schattingen zijn op dat moment vers, omdat pas in 2014 de minderjarigen voor het eerst werden opgenomen in de statistieken voor dak- en thuisloosheid.² Tot dan was "de plek van het kind binnen het woondomein een blinde vlek," stelt Vanobbergen in diverse media.³

Niettegenstaande het gebrek aan concrete cijfers, leeft in 2017 het gevoel bij veel vrijwilligers en outreachende professionals - gevoed vanuit de jarenlange ervaring met deze gezinnen met kinderen - dat er in Gent alleen honderden kinderen op straat leven of minstens circuleren tussen een tijdelijke opvang bij familie en vrienden, de nacht en/of-crisisopvang, de straat en de meest precare "woonvormen" zoals kraakpanden en garageboxen. Het verschil tussen dakloosheid en thuisloosheid wordt in de ETHOS-typologie (European

Typology on Homelessness and Housing Exclusion) opgenomen. Bij thuisloosheid is er een vorm van "dak boven het hoofd" (crisisopvang, doorgangswoning of op de bank bij familie ("sofasurfers")), terwijl dakloosheid betekent dat je letterlijk geen dak hebt en hoogstens beroep doet op nachtopvang (Meys & Hermans, 2014: 4). Niettemin toont de praktijk vaak een proces van sterke verwevenheid tussen beide.

Veel dak- en thuisloze mensen leven "zonder wettig verblijf" en/of hebben een precare verblijfsstatus

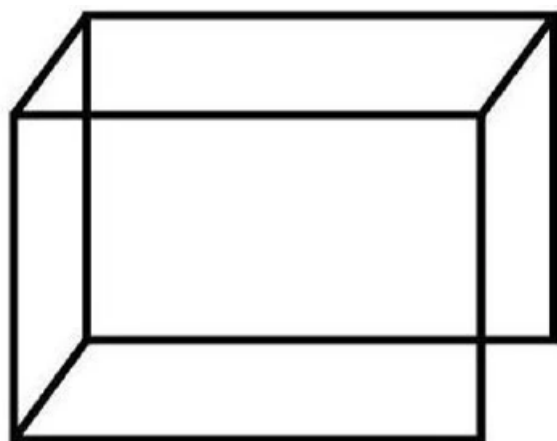
Het gebrek aan ingrijpend beleid - en des te meer nog aan proactief beleid, op diverse beleidsniveaus - heeft ongetwijfeld te maken met de precare verblijfsstatus van een aanzienlijk deel van deze mensen. Concreet: ze leven "zonder wettig verblijf" en/of hebben een precare verblijfsstatus. In dat laatste geval gaat het vaak om intra-Europese migranten, die het recht hebben om zich vrij te bewegen in de Europese Unie. Na drie maanden kortverblijf worden zij aan allerlei

strengere(re) voorwaarden onderworpen terwijl zij weinig of geen sociale vangnetten hebben. Ze mogen niet zomaar een beroep doen op de sociale zekerheid en de sociale bijstand, en moeten zelf een inkomen verwerven om te verhinderen dat ze die sociale vangnetten belasten.

Kinderen en jongeren hebben wel recht op onderwijs, wat in België inhoudt dat 5- tot 18-jarigen leerplichtig zijn en zich moeten inschrijven in een school (of thuisonderwijs moeten volgen). Die leerplichtwet bepaalt ook dat leerplichtige nieuwkomers onderwijs moeten volgen ten laatste 60 dagen nadat ze ingeschreven zijn in het rijksregister, het vreemdelingenregister of het wachtregister voor asielzoekers, of nadat ze zijn aangemeld bij een onthaalbureau.⁴ In Gent worden enorme inspanningen gedaan door zowel OKAN-scholen als lager onderwijs, waar zogenaamde 'BIEM' (Brugfiguren voor Intra-Europese Migrant(en)) worden ingezet, maar de praktijk toont, dat si-

tuaties van dak- en thuisloosheid de schoolcarrières zwaar belasten en/of verhinderen (Boost, 2016: 43)⁵.

In dit artikel zoom ik in op dit verhaal uit Gent, al is het er geenszins toe beperkt. Het belichaamt één van die plaatsen waar vandaag, volgens recente tellingen van Hermans, Vermeir en Samyn (2021)⁶ in opdracht van de Koning Boudewijnstichting, 401 kinderen en jongeren dak- en thuisloos zijn en rechtstreeks getroffen worden. Daarnaast zijn er nog eens 312 kinderen en jongeren die onrechtstreeks worden getroffen omdat één van de ouders dak- en thuisloos is.



**GEEN KIND
OP STRAAT**

Actie 20/9

Een leven op straat: ondervoeding, onderkoeling en ziekte

Hoe beschrijf je een leven in dak- en thuisloosheid? Hoe ziet het leven in dak- en thuisloosheid er uit voor kinderen en jongeren? Ik ga even terug naar een kortverhaal dat ikzelf neerpande in september 2017.

“Ze was toen net geen tien. En haar broer zes. En ze spraken in details over het slaappatroon. Eerst in een garage, erna in een duivenhok waar ze leefden, en soms in kraakpanden waar ze matrassen huurden. “Dat je eerst twee uur mocht slapen en dan twee uur rechtstaan en dan weer twee uur slapen. Geen matrassen of ruimte genoeg.”

Ze droeg ook een litteken op haar gezicht. Waar komt dat vandaan? Ah, dat was een knuppel. “Omdat ze Roma was. Zo is dat.” De kilte en nuchterheid waarmee ze dat vertelde snijdt nog steeds door merg en been. Alsof je zou denken: doe eens normaal. Maar dit vond ze ondertussen normaal: afgeklopt worden voor wie je bent en voor je afkomst.

De banale kilte zonder enige emotie waarmee kinderen als zij verhalen vertellen, kletst keihard in je gezicht.

Hoe dat ging weet ik niet maar ze slaagde erin om jaren tussen straat en kraakpanden te leven. Ze had een heel eigen leefwereld, waar waarheid en leugen, fantasie en droom, totaal vervlochten waren. Dat is wat koude nachten en onaangename

aanrakingen van vreemden in nog vreemdere situaties met haar hadden gedaan. Vertrouwen werd een schim. De leugen en fantasie vormden de leidraad voor haar overleven. Wat van haar was of van anderen: die grens bestond al lang niet meer. “Ik ben vuil, net als de straat”, zei ze ooit. Door het vuil in hart en ziel op te slaan, had ze zich vuile strategieën toegeëigend.

En toch, soms dat sms’je, zo enkele keren in een jaar. “Hallo, ik ben X. Alles goed?” Met een standaardantwoord: “Alles goed met jou?” Veelal volgde na een nee een vraag of ze eens wou praten. Dat kwam er vaak niet van. Gewoon eens zeggen dat het niet ging was oké. En omdat dat het langst mogelijke moment was om uit haar zelf opgebouwde wereld te stappen.

Ik zag ze vorige week: “Weet je nog dat ik je leerde kennen? Met die kleren! (Die ze ergens ontvreemd hadden en nadien verkochten, om na dagenlang honger lijden, voedsel te kunnen kopen). En je gaf toen boterhammen en chocomelk. Dat was goed, hé?” Ja, dat was goed. Ik herinner me zoveel jaar later nog de geur van de straat, ik zie nog de vlekken en het vuil op hun gezichten. Ik herinner me nog hoe ze een groot brood opschransden.” “Ja, dat was goed hè!”, antwoord ik totaal dwaasweg. Het was niet goed...

En toch... Na jaren staat ze er nog. Met haar verhaal over school: “Wat wil je nu worden?” – “Kapster!” zegt ze vol overtuiging. “Ik wil mensen mooi maken. Mooi zijn is zo mooi. Ik ben zo vaak niet mooi kunnen zijn.” Daar had ik niks van terug. “Dan moet je echt goed naar school gaan.” “Als ik weer een huis heb, ga ik zeker”, antwoordde ze, al wist ze dat dat geen optie zou zijn.

Zoveel jaar later, gehard door straat en een miserabel levenstraject, is ze er weer. Waar halen kinderen de moed en gedrevenheid? Over enkele maanden krijg ik misschien een sms dat ze mijn haar eens wil knippen.” (september 2017)

Het leven op straat brengt hardheid met zich mee, die sommige jongeren na jaren wel proberen te verbergen. “Piepjonge dakloze kinderen snuiven lijm in Gents park en stationsbuurt”, kopt het Nieuwsblad/De Gentenaar in 2017.⁷ Het verhaal lijkt er een uit de favelas van Rio de Janeiro. Er zijn ook verhalen bij over ontbering door ondervoeding, onderkoeling en ziekte. Het zijn echter op dat moment alledaagse verhalen die veel ‘nabijheidswerkers’ bereiken: vrijwilligers maar ook lokale welzijnswerkers en onderwijsprofessionals.

Dit is geen nieuw verhaal. Veel van deze jongeren maken deel uit van ‘tweede-generatiekinderen die ‘ontspoor’: de jonge kinderen van vaak maatschappelijk erg kwetsbare intra-Europese gezinnen die nieuwkomers waren in 2004 en 2007, zijn ondertussen in 2017 pubers en jongvolwassenen. Voor hen kwam interventie vaak te laat, on-

**Jonge kinderen
van intra-Europese
nieuwkomers uit
2004 en 2007 zijn
in 2017 pubers en
jongvolwassenen.
Voor hen kwam het
beleid vaak te laat,
ondanks alle signalen**

danks alle signalen die werden gegeven. Sommige jongeren zijn letterlijk levensmoe na tien jaar opgroeien ‘op straat’. Zoals de krant vermeldt: *“De kinderen hebben vaak ernstige problemen met het gerecht én op school. Soms gaan ze een jaar lang niet naar de les. Drie weken geleden moest nog een gezin in de openlucht slapen omdat het geen onderdak had. Als je ziet in welke omstandigheden deze kinderen anno 2017 leven in een zogenaamd kindvriendelijke stad, dan val je achterover.”*⁸

De impact van verklaringskaders

Het verhaal van dak- en thuisloze gezinnen, en vooral ouders, wordt echter al te gauw gereduceerd tot een kwestie van ‘de primauteit van overleven’. De theorie over schaarste van econoom Sendhil Mullainathan en psycholoog Eldar Shafir speelt daar een rol in.⁹ De schaarstetheorie verwijst terecht op de clusterproblematiek die mensen in armoede verlamt en een beperkte mentale bandbreedte met zich meebrengt. Maar in de praktijk domineert zij al gauw als dé verklaring. Het leidt bij hulpverleners tot professioneel handelen gedreven door de overtuiging dat er een gebrek aan handelingscapaciteit is bij de ouders zelf.¹⁰ Daarnaast is er het gebrek aan mentale bandbreedte. Daar zien we dat veel ouders zich mislukt voelen, zich schamen, hun kinderen verloren door plaatsing terwijl de problematiek bij velen ook armoede was. En het is precies die armoede die de rode draad vormt in de kwestie dak- en thuisloosheid van gezinnen met kinderen.

“We kunnen veel meer doen”

De kern van veel problemen die zich voordoen bij dak- en thuisloze gezinnen, is verbonden met - en soms zelfs te herleiden tot - een woonprobleem. Die wooncrisis was al langer voorspeld. Al in 2009 waarschuwde ik hier samen met geëngageerde burgers uit de civiele samenleving voor in een opiniestuk in *De Standaard*. *“Dat in een hartelijke en gezellige stad als Gent blijkbaar mensen in sloppenwijken leven, is een schandaal, waarvoor niet alleen de stad verantwoordelijk is. Er kan veel meer gebeuren om nieuwe EU-burgers menswaardig op te vangen.”*¹¹

Het was helaas de prelude van wat nog komen zou en leidde tot sociaal protest en bezetting van kraakpanden. Deze beweging mondde uit in een groter protestmoment van #GeenKindOpStraat eind 2017 en begin 2018, georganiseerd door betaalde en vrijwillige professionals die zich bekommeren om deze gezinnen met kinderen. *“Er zijn 250 kinderen die op straat leven. En dat is zeker een onderschatting, want er zijn zeker dak- en thuisloze gezinnen die uit angst elke hulpverlening weigeren en dus niet voorkomen in de cijfers”,* melden de manifestanten in maart 2018.¹² Jarenlang kloppen die enkelingen overal op tafel bij beleid en organisaties, met de vraag om structureel en politiserend te werken met deze doelgroep. Maar vaak lijken ze vooral roependen in de woestijn met hun vraag voor “Housing first”, voor een dringende uitbreiding van doorgangswoningen, voor opvang- en oriëntatieprojecten met deze gezinnen in dak- en thuisloosheid.

Structurele welzijnskwesties aanpakken, zoals de woonproblematiek, maar ook alles wat te maken heeft met papieren is nochtans essentieel. Ook de brugfiguren op scholen worden ermee geconfronteerd (Hemelseet, 2013). *“Verliezen van het huis waar ze wonen,*

verliezen van hun werk, van papieren of van verblijfsdocumenten. Ziekte van een familielid of overlijden van een familielid in Bulgarije, of hier bijvoorbeeld een oma die voor de kinderen zorgde. En als die persoon wegvault, is er niemand om voor de kinderen te zorgen”, stelt een brugfiguur (Boost, 2016: 58). Dat er een aanbeveling komt om brugfiguren minder te belasten is dan ook niet vreemd: *“Herbekijk de afbakening van de brugfigurenwerking en hun verantwoordelijkheden met betrekking tot het sociaal welzijn van de doelgroep, die momenteel een grote taaklast op de brugfiguren legt.”* (Boost, 2016: 122).

Hoe dan ook, de beweging van onderuit zet op beleidsniveau wel iets in gang. Er komen traag – veel te traag, ook vandaag – maar gestaag – enkele woongerichte projecten op gang. In 2013 begint het erg bescheiden met enkele opvang- en doorgangswoningen onder de noemer “Instapwonen”, wat later gevolgd door het project Leegstand onder leiding van het toenmalige Gentse CAW¹³ met enkele leegstaande opvang- en doorgangswoningen voor preciaire doelgroepen die dak- en thuisloos zijn. De manifestaties in 2017 en 2018 onder de noemer #GeenKindOpStraat, leidden ook tot de oprichting van “de Taskforce Wonen”¹⁴ (zie Debruyne, 2017; Oosterlynck, Cools, & Debruyne, 2015). Ook hieruit komen enkele woongerichte projecten, zoals Postmobiel Wonen aan de Gentse Dampoort. In dat project krijgt een honderdtal dak- en thuisloze Roemeense gezinnen drie jaar de kans om zich (weer) in te schrijven in de welvaart- en verzorgingsstaat. Opvang en Oriëntatie start een ander project voor alleenstaande dak- en thuisloze mensen zonder wettig verblijf. Het voorlopige “sluitstuk” vandaag lijkt de dak- en thuislozentelling die in enkele steden waaronder Gent werd georganiseerd, gesteund door de Koning Boudewijnstichting.¹⁵

De wooncrisis

Een groot deel van deze problematiek wordt (mede) veroorzaakt door de wooncrisis. Die laat zich het hardst voelen in het onderste segment van de private huurmarkt. De prijs van de goedkoopste huurwoningen steeg met bijna 9 procent, wat volgens het Vlaams Huurdersplatform al gauw 31 euro per maand betekent. Betaalbare huurwoningen zijn nauwelijks beschikbaar. OCMW Gent onderzocht hoeveel beschikbare en te huur staande woningen in Gent betaalbaar zijn voor mensen met een leefloon. Het antwoord is: geen enkele, behalve als leefloners meer dan 30 procent van hun inkomen uitgeven aan huurgelden. Zelfs als zij al de helft van hun leefloon aan huurgeld willen besteden, komt nog maar vier procent van het aanbod op de private huurmarkt in aanmerking. De aanpassing van de kraakwet van 2017/2018 beperkt mogelijke ‘alternatieven’ en ‘woonstabiliteit’ nog verder.¹⁶

Er is een beleid rond preventieve uithuiszetting, wat een goed beleid is natuurlijk¹⁷, maar veel van deze dak- en thuisloze gezinnen worden niet bereikt door het Gentse OCMW en komen terecht bij vrijwilligerswerkingen onder de paraplu’s van het “Gents Solidariteitsfonds” en het Gentse KRAS.¹⁸

Kwetsbare jongeren en kinderen zijn de ergste slachtoffers van deze wooncrisis. Een gebrek aan alternatieven dwingt gezinnen met kinderen op straat, naar de nachtopvang of erbarmelijke leegstaande panden. Sommige kinderen en jongeren groeien op zonder enige woonzekerheid, wat hen psychisch en sociaal destabiliseert. Het gaat over

gezinnen met kinderen die 's ochtends onzeker zijn of ze in de loop van dag voeding, een douche of een slaapplek zullen vinden. In die context moeten ze naar school. Dat legt een enorme hypotheek op de toekomst van deze kinderen en jongeren. Bij sommige minderjarigen zet het patroon zich door na het kantelpunt naar volwassenheid. Ik verwijs naar een ander kortverhaal van 5 januari 2019. Over een jonge vrouw die 'precair (in)woont', want dak- en thuisloze kinderen en jongeren worden jongvolwassenen en ouders. Als kinderen de toekomst zijn, dan moet die toekomst meer zijn dan een voortzetting van een in dak- en thuisloos leven voorheen.

"Ze fluistert. Waardoor ik steeds opnieuw denk dat ze niet praten kan. Toch niet in de taal die ik toevallig spreek. Alsof ik vergeet dat ze wel degelijk te begrijpen valt. Alhoewel, welk deel van haar wereld begrijp ik dan? Alsof ik haar verhalen zelfs maar kan begrijpen. En ze zich begrepen zou voelen.

Er valt soms weinig te begrijpen aan "het tussen-in". Je bent geen migrant in relatie tot je land van aankomst. (...) Af en toe doorbrak ze de stilte met een verlegen glimlach. Zou ze ook stil zijn in dat huis waar ze leeft of overleeft? Tussen al die andere mensen een plaats zoeken. Je plaats zoeken. Anderen die je nodig hebt in het overleven, noodgedwongen anderen waarmee je dat overleven moet delen. De schaarse die je moet delen om aan schaarse goederen te komen. Tot een slaapplek toe. Wie eerst komt, eerst maalt. Een plaats op het tapijt, wat ruimte op de bank.

Het bed met een matras lonkt, maar je weet dat iemand anders daar ook naar lonkt. Daarboven, onder de pannen van het dak, bij wie die pannen van dat dak bezit. Voor wat, hoort wat. Behalve dan als je macht hebt, de macht om je daaraan te onttrekken en macht over anderen uit te oefenen. Geen misdaad die dat tegenhoudt.

Het beeld dat blijft hangen van dat huis is een wazig beeld uit een misdaadserie. Hoe kan dat ongezien blijven? Zoveel mensen, deze toestand,... Kijkt er iemand mee? Kijkt er dan echt niemand mee? Woorden hierover gaan namelijk op in mist. En de mist trekt niet op voor diegenen die verborgen blijven. Omdat ze niet gezien moeten worden, waardoor ze niet gezien willen worden.

Een kind doorbreekt de stilte. Haar kind. Maar het is die ene vraag die de stilte maar niet doorbreekt: hoe, wie, wanneer, waar? In het overleven kan alles, moet soms alles. Een schaduwstad die zelfs zijn/haar schaduw ontkent. Mijn Stad verdraagt dat soort schaduw niet. Net omdat ze een schaduw werpt op een stad die zichzelf voortdurend in de spotlights zet.

En dan, wanneer iedereen even verdwijnt, verdwijnt ook even heel gauw de stilte. "Of ik Evian heb?" "Evian"?, ik scroll even fonetisch door mijn brein. Soms als ik woorden zevenmaal herhaal, snap ik wat er gevraagd wordt om dan te beseffen dat je gewoon water vraagt. "Voor het kindje", zegt ze. En even wijst ze naar haar keel. 'Reflux', denk ik dan.

Ik bedenk hoe vlug je de taal hebt opgepikt. Wat je allemaal kan vertellen. Zonder veel les. Een lang gesprek over de meest banale noden van een nieuwgeborene die niet gezien worden. Sociaal werk, daar is echt soms sociaal werk aan, denk ik even. Hoe vervreemd kan hulpverlening zijn van haar eigen materialiteit, waardoor enkel het abstracte blijft rondwaren in praktijken zonder grond. Empowerment zonder "power" of materiële macht om iets te veranderen.

Je doet iets sterven in mij. Niet "jij" als mens. Soms sterven overtuigingen en geloof bij gebrek aan ruimte om erin te geloven. Omdat je opeens "de andere kant ziet", denk ik dat dat heet. Alsof je pas bijvoorbeeld weet wat 'een overheid' betekent, wanneer je kinderen onderkoeld en ondervoed rillend 's nachts uit een park haalt of van onder een brug. De ideeën van bescherming en gelijkheid komen nooit meer terug.

Alsof je pas weet wat die hele sociale woordenbrij aan menselijke waardigheid betekent wanneer het bestaan daarvan voor je ogen ontkend wordt; herhaaldelijk en zonder begrenzing. Wanneer de glazen van de bril waardoor je leerde kijken gebroken worden, bekijk je de wereld doorheen scherven.

"Lukt het met je kindje?". "Ja", zegt ze. "Je gaat een goeie mama zijn." Ze lacht verlegen. En zonder woorden doorbreken we even alles wat haar tot stilte en het zwijgen dwingt."

De maatschappelijke kost is voor ons allen

Dak- en thuisloosheid van kinderen en jongeren veroorzaakt een psychologische, pedagogische, sociale en financiële kost voor de hele maatschappij. Een kost die zich kan doorzetten van minderjarigheid naar volwassenheid. De dak- en thuisloosheid van kinderen en jongeren vormt een zware schending van fundamentele kinderrechten, ook in de 'kindvriendelijke stad' Gent, die straks in 2024 Europese Jongerenhoofdstad is.

Het is dan ook niet vreemd dat diverse organisaties uit de civiele samenleving de druk op de ketel houden. In augustus 2021 hielden ze een guerilla-actie waarbij ze met tientallen vrijwilligers 's nachts 1873 silhouetten in krijt op de straten van Gent aanbrachten, het aantal mensen dat in dak- en thuisloosheid leeft, van wie 400 kinderen. "Er zijn meer inspanningen nodig om iedereen die op straat leeft op te vangen", stellen de actievoerders.¹⁹

Als we de woonproblematiek en woongerichte oplossingen niet aanpakken, staan veel praktijkwerkers quasi machteloos. "Quasi", omdat het nabijheidswerk van veel onderwijsprofessionals en welzijnswerkers die naast gezinnen in dak- en thuisloosheid staan, belangrijk is. De rol van de vaak outreachende en nabije brugfiguren op scholen zorgt voor een luisterend oor maar ook voor mogelijke megafoons voor het verhaal van maatschappelijk kwetsbare gezinnen en voor potentiële toeleiding naar sociale professionals voor de weinige rechten die mensen hebben (Hemelseoet, 2013; Boost, 2016). Ook de rol van jeugdwerkers die het opnemen voor deze kinderen en jongeren, en de positie die veel informele hulpverleners innemen maken het verschil. Want zonder de materiële noodhulp van vrijwilligers uit de civiele samenleving ontbreekt een belangrijk puzzelstuk in het streven naar menselijke waardigheid van deze gezinnen, en kinderen en jongeren zelf.

Pascal DEBRUYNE

Onderzoeker Kenniscentrum Gezinswetenschappen
Campus Schaarbeek
Instituut voor Gezinswetenschappen
Email: Pascal.debruyne@Odisee.be

BIBLIOGRAFIE

- Meys E. & Hermans K., (2014) *Nulmeting dak- en thuisloosheid*, Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, 2014, 187p. https://kinderrechten.be/sites/default/files/interactieve_pdf_geen_kind_aan_huis_oktober_2016.pdf
- Boost, D. (2016). *Eindevaluatie IEM-brugfiguren*. Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (CeMIS), Universiteit Antwerpen, 2016. In opdracht van de Stad Gent, 131 pp.
- Debruyne, P. (2017). Stedelijke coalities voor het recht op de stad: een mensenrechten- en grondrechtenpraktijk voor het superdiverse Gent. In *OIKOS*, 2017, nr. 83, p. 49-63
- Hemelsoet, E. (2013). *Roma in het Gentse onderwijs: Een verhaal apart?*, Academia Press.
- Hermans, K., Vermeir, E. en Samyn, S. (2021). *Telling dak- en thuisloosheid. Lokaal rapport - Gent. Brussel*: Koning Boudewijn Stichting, 85 pp.
- Oosterlynck, S, Cools, P.; Debruyne P. (2015) Van nood aan een woning naar recht op wonen: housing first voor thuisloze Roma families in Gent. In: Decker, de, P.; Meeus, B.; Pannecoucke, I.; Schillebeeckx, Verstraete, J. & Volckaert, E. (eds) (2015). *Woonnood in Vlaanderen: feiten, mythen, voorstellen*. Antwerpen, Garant, 2015, p. 413-430

NOTEN

1. <https://kinderrechten.be/advies/nergens-kind-aan-huis-dak-en-thuisloosheid-vanuit-kindperspectief> & https://kinderrechten.be/sites/default/files/interactieve_pdf_geen_kind_aan_huis_oktober_2016.pdf
2. “Een belangrijke trigger was het in 2014 gepubliceerde onderzoek van Evy Meys en Koen Hermans, Nulmeting dak- en thuisloosheid. Een interessant rapport over de historiek, de context en de toekomstperspectieven van mensen in dak- en thuisloosheid. Ze stelden vast dat bijna een op de drie minderjarig is.” https://kinderrechten.be/sites/default/files/interactieve_pdf_geen_kind_aan_huis_oktober_2016.pdf
3. <https://www.knack.be/nieuws/dakloze-kinderen-zijn-vluchteling-in-eigen-land/>
4. (Kinderen van vluchtelingen en andere nieuwkomers naar een school leiden (vlaanderen.be)
5. “Sinds het schooljaar 2012-2013 waren er IEM-brugfiguren actief in vier lagere scholen waar reeds een reguliere brugfiguur actief was. Sinds 2013-2014 werkten de BIEM'ers zelfstandig in scholen met een hoog aandeel IEM in de leerlingenpopulatie. In 2015-'16 werden zij in het reguliere brugfigurenteam opgenomen.” https://demos.be/sites/default/files/wij_slaan_de_brug_-_finale_versie_voor_verspreiding.pdf
6. Zie Telling Dak En Thuislozen Gent (calameo.com)
7. https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20171029_03159278?fbclid=IwARocQmDmWwHrwB9YHnhqR_plzat3sBZ2LNs_gUlxWu5iTHDnSuAvs370hEM
8. https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20171029_03159278?fbclid=IwARocQmDmWwHrwB9YHnhqR_plzat3sBZ2LNs_gUlxWu5iTHDnSuAvs370hEM
9. <https://sociaal.net/boek/schaarste/> & <https://sociaal.net/achtergrond/feiten-en-leugens-bij-aanvraag-leefloon/>
10. Zie bijvoorbeeld dit artikel, dat spreekt over “de overlevingsmodus van de ouders”, waardoor men problemen bij de kinderen uit het oog verliest https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20171029_03159278?fbclid=IwARocQmDmWwHrwB9YHnhqR_plzat3sBZ2LNs_gUlxWu5iTHDnSuAvs370hEM
11. https://www.standaard.be/cnt/8s2hqleh?utm_source=standaard&utm_medium=social&utm_campaign=send-to-a-friend&fbclid=IwAR2G4S3GAFvtuZGjtp3qLJKc9begKvlfSwRzNQvxSe4sJDRm-z0vnag9no
12. https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/03/30/250_kinderen_dakloosingent/
13. Vandaag is dat CAW Oost-Vlaanderen
14. Vandaag is dat “De Taskforce Wonen en Opvang”.
15. “Gent telt 2.000 dak- en thuislozen, ook 400 kinderen: “We moeten preventief werken en zorgen dat iedereen een dak boven het hoofd heeft.” - <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/03/17/gent-telt-2-000-dak-en-thuislozen-ook-400-kinderen-we-moet0/>
16. Debruyne, P. (2017). There's a crack in everything: kraken brengt ook vernieuwing. De Morgen. 4 oktober 2017. <https://www.demorgen.be/nieuws/there-s-a-crack-in-everything-kraken-brengt-ook-vernieuwing~bfc998e8/>
17. Koen Hermans (KU Leuven), die als onderzoeker mee de cijfers achterhaalde in 2014, benadrukt eveneens het belang van preventie. “Uit internationale studies is gebleken dat het voorkomen van dakloosheid tot zeven keer goedkoper is dan een gezin dat op straat terecht komt.” — <https://www.demorgen.be/nieuws/een-op-de-drie-dak-en-thuislozen-is-minderjarig~bbf063b2/>
18. <https://gentssolidariteitsfonds.be/> & <https://krasgent.be/>
19. <https://www.hln.be/gent/1-873-silhouetten-in-centrum-gent-staan-symbool-voor-aantal-daklozen-in-stad-er-zijn-meer-inspanningen-nodig-om-iedereen-die-op-straat-leeft-op-te-vangen~acb5e8e17/219501643/>

Start-stop-model als herstelgericht alternatief voor straf

Tom VAN WATERSCHOOT

Waarom straffen wij kinderen? Iedereen is het erover eens dat kinderen moeten opgroeien en zich ontwikkelen tot volwassenen. En dat ook de gewetensvorming en het normbesef tijd nodig hebben om tot volle wasdom te komen. En toch straffen we een kind als het iets doet dat niet volgens de afgesproken regels is, weliswaar dan zonder celstraf of geldboete. We nemen wel vrijheid weg en leggen iets op dat onaangenaam is, als reactie op het normovertredend gedrag.

Een naïeve of ietwat gekke intro misschien. Wellicht heeft dat te maken met onze diep cultureel gewortelde overtuiging dat straf' als reactie op normovertreding de beste weg is. 'We zullen ze eens een lesje leren!', 'Dat hij het maar eens voelt!', zijn vaak gehoorde uitspraken. Een leider die niet reageert met strengheid of stevige represailles, verliest al gauw zijn/haar geloofwaardigheid en wordt als 'te zacht' bestempeld. Straf wordt al heel lang gezien als de beste manier om toekomstige normovertredingen te voorkomen want het doet pijn, ontnemt vrijheid of privileges en is een stichtend voorbeeld voor alle anderen die eraan zouden kunnen denken om soortgelijk gedrag te stellen.

Straf als fenomeen

Eigenlijk is er iets vreemds aan straf als reactie op normovertreding. Walgrave (2006) stelt dat het op zijn minst bijzonder te noemen is dat op een normovertreding als diefstal, geweld of andere, gereageerd wordt met een vrijheidsberoving of last (zoals een geldboete of taak), al is het dan op gelegitimeerde wijze. We bestraffen geweld met geweld en vinden dat wel OK.

Straf als reactie is diep geworteld in de mens. Het geeft wellicht op een voldoening-gevende manier uiting aan de boosheid die de normovertreding teweegbracht. De straf kanaliseert de eigen boosheid op legale wijze, zodat ze aanvaard wordt. Daarmee is echter niet gezegd dat het daarom een gevoel van rechtvaardigheid, heling of geruststelling geeft.

Er is nog een probleem met straf. Als ik gestraft word wegens iets dat ik doe, dan kom ik in ieder geval te weten (voor zover ik dat al niet wist) dat dat gedrag niet getolereerd wordt. Straf werkt dus wel degelijk: het doet bewust worden van wat goed en slecht is. Er is zeker sprake van een leerproces. In het beste geval kom ik ook tot besef dat het normovertredend gedrag

dat ik stel, schade berokkent aan de ander, wat ik vanuit mijn ontwikkelde empathie zelf ook verwerpelijk vind. Ik stel dat gedrag dus niet meer.

In het slechtste geval stel ik dat gedrag ook niet meer, niet omdat ik het zelf verwerpelijk vind, maar omdat ik niet betraapt wil worden. Haim Omer (2015) beschrijft mooi hoe sanctie kan aanzetten tot leugens. Ik vertel de waarheid niet omdat ik niet wil worden betraapt op een normovertreding en zeker niet de sanctie wil ondergaan. Dan wordt het moeilijk. Ons rechtssysteem lijkt gebouwd op daders die niet makkelijk schuld bekennen. Daarom worden ook lange en moeizame processen opgezet: als je ontkent, ligt de bewijslast bij de ander en daar kom je als dader nogal eens mee weg. Het wordt dan interessant om te liegen en misschien moet je er de volgende keer maar voor zorgen dat het normovertredend gedrag niet meer kan worden vastgesteld.

Verantwoordelijkheid opnemen bij normovertreding

Er is nochtans een alternatief voor straf. In de normovertreding zelf liggen interessante oplossingen. Je weet immers dat je iets verkeerd gedaan hebt, er dient alleen een klimaat gecreëerd te worden waarin je de openheid en de veiligheid ervaart om daarvoor uit te komen. Dit wordt in de opvoeding echter vaak gefnuikt door bestraffende opvoedingsstijlen met traumatiserend karakter of tolerante opvoedingsstijlen waarin een kind nooit leert verantwoordelijkheid nemen voor gedrag dat het stelt.

Een ander element is dat je het ook weer kan goed maken. Als je verantwoordelijkheid nam en je kan je inleven in het effect van je gedrag op de ander, kun je de schade herstellen. Hierdoor herstel je meestal ook de beschadigde relatie en hoef je zelf niet schuldig achter te blijven. Dit herstelt de normovertreding zodanig dat de lei weer schoon is.

We bestraffen geweld met geweld en vinden dat wel OK

Het vermogen tot mentaliseren

Scholen regelen normovertredend gedrag van kinderen nog vaak via een sanctiebeleid. Maar waarom bestraffen als we voorgaande redenering volgen? En waarom bestraffen wat nog moet worden ontwikkeld? Kinderen moeten nog een heel proces doormaken waarbij zij veel moeten leren. Zij leren normen kennen door er tegenaan te botsen of erover te gaan. Zij leren met verantwoordelijkheid om te gaan als ze ook leren de schuld te verdragen die bij normovertreding hoort. Zij liegen, pesten, plagen, gebruiken geweld als manieren om in hun eigen behoeften te kunnen voorzien en dit zijn een voor een ontwikkelingskansen. Kinderen ontwikkelen zich als zij begrijpen dat hun geweld schade berokkent aan de ander. Dit proces noemen we empathie, het is een belangrijke motor in de ontwikkeling van het kind naar volwassenheid. Fonagy (2008) spreekt over mentalisatie: de aanname dat elk van ons een mentale ruimte bezit die onzichtbaar is voor het oog én het vermogen om je te kunnen inleven in de mentale ruimte van een ander en van jezelf. Een kind of een volwassene die goed “mentaliseert”, is in staat om over eigen gevoelens na te denken, er woorden aan te geven én is ook in staat om over de leefwereld van een ander na te denken. Als we dit ten volle kunnen, zijn we in staat om rekening te houden met elkaar, ook al betekent dat dat we niet allemaal dezelfde behoeften hebben.

Ten volle inzetten op de ontwikkeling van mentalisatiecapaciteit bij kinderen, is een interessant alternatief voor een sanctionerend model. Het laat hen ontwikkelen, het leert hen verantwoordelijkheid nemen, het stimuleert hen om na te denken over zichzelf én over de impact van eigen gedrag op anderen. Uiteindelijk leert het hen om rekening te houden met anderen, ook al zijn die verschillend, hebben die andere behoeften of andere meningen. Het doet elk kind zijn/haar rol op een bewuste en overdachte manier opnemen in een sociale maatschappij.

De ondertitel van de werking van PROS (Positieve Relaties Op School)¹ verwijst rechtstreeks naar het belang van deze ontwikkeling bij kinderen en de manier waarop het team deze ontwikkeling wil steunen: ‘Goed gedacht’. Goed nadenken over jezelf, over anderen, over de impact van jezelf op anderen is cruciaal en brengt je een pak verder in je ontwikkeling.

En als we nu eens niet meer straffen in een school?

Stel dat we binnen de context van een school beslissen om kinderen niet meer te straffen, welke consequenties heeft dat dan voor het schoolgebeuren?

Dit betekent dat er een belangrijke aandachtsshift plaats moet vinden in het onderwijsproces, namelijk: we moeten de focus verleggen naar de ontwikkeling van het kind, zowel proactief als reactief op normovertreding. Werken met proactieve cirkels (Beerten & van Waterschoot, 2020) is een erg goeie manier om kinderen te leren luisteren naar elkaar, te wachten op je beurt en op een overdachte manier het woord te nemen. Door oog te hebben voor de perspectieven van alle kinderen in de klas, versterk je de mentaliserende

capaciteiten van alle kinderen. Zij horen immers verschillende gedachten en ideeën, zodat ze voeling krijgen met de leefwerelden van de anderen. Het stretcht hen mentaal, want niet alles is zoals zij het zelf dachten of voelden. Door sterk proactief in te zetten, leer je kinderen makkelijker omgaan met situaties die moeilijk verliepen. Want ook dan is het van belang om kinderen te helpen zien wat de impact was van hun gedrag op anderen. Dat doen we niet door het hen uit te leggen (de klassieke vorm), maar door hen te laten spreken met elkaar (de ervaringsgerichte vorm).

Elke leerkracht, zorgleerkracht, leerlingenbegeleider, directie en onderwijsprofessional werkt dan vanuit deze mindset. Om verantwoordelijkheid te nemen over eigen gedrag, of dat nu goed of slecht gedrag was, is het belangrijk dat er een veilig en voorspelbaar klimaat heerst. Dat kan enkel als het gedragen wordt door iedereen op de school. Op die manier merken kinderen dat er steeds op dezelfde manier gereageerd wordt en zo wordt ook voorspelbaar wat daar van hen verwacht wordt: de school wil dat het kind zich ook mentaal ontwikkelt en zijn/haar empathisch vermogen aanscherpt. Dit impliceert dat er ook van elke onderwijsprofessional verwacht wordt dat die kan mentaliseren en kan nadenken over eigen gedrag, gevoelens en de impact van zijn/haar gedrag op de anderen. Het lijkt ons logisch dat in zo’n school ook ruimte wordt gemaakt tussen de leerkrachten om te reflecteren op zichzelf en op elkaar zodat zij niet enkel met woorden maar ook in daden een voorbeeld zijn voor de kinderen. Walgrave (2002) wees er reeds op dat, als kinderen zich gesteund voelen door een volwassene, zij ook makkelijk de waarden en normen van die volwassenen en met uitbreiding die van het instituut waar zij voor staan, overnemen. Onderwijsprofessionals die durven nadenken over zichzelf, durven verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen gedrag, durven een fout toegeven en durven er openlijk voor uitkomen. Zij zijn dus voor onze normovertredende kinderen belangrijke identificatiefiguren.

Er wordt niet licht gegaan over normovertreding. Soms wordt een plagerij, een akkefietje, een kleine normovertreding, wel eens met de ‘mantel der liefde’ bedekt. Maar dit rekt de norm op, geeft het idee dat toegelaten wordt wat eigenlijk niet oké is. Kinderen pikken deze signalen erg snel op. Er is niets mis met het duidelijk aangeven wat wel en niet kan. Kinderen verwachten dat ook van volwassenen. Adriaenssens (2010) en Verhaeghe (2012) geven aan dat een normstelling van een volwassene een geruststellend effect heeft op kinderen: zij leren daardoor immers gedrag te stellen dat hen niet in de verontrustende en beangstigende sfeer van schuld en boosheid brengt. Zo wordt elke normovertreding, hoe klein ook, aangepakt. Consequent en altijd. Niet met straf, maar met reflectie. De straf of de vermaning van vroeger, die niets van binnen raakt, wordt vervangen door het stimuleren van een proces van nadenken. Wat deed ik daarnet? Vanuit welk gevoel of gedachte ontstond dit gedrag? Hoe denk ik daar nu over als ik er zo stil bij sta? Wie of wat heb ik daarmee geraakt? Wat kan ik doen om het te herstellen? Dit reflectieproces komt tot een goed einde met een herstelgebaar als slot van de mentalisatie-oefening.

De reflectie is voldoende. We gaan ervan uit dat reflectie en het

De mens is geen duif die van ei tot vliegende vogel maar twee maand nodig heeft

stimuleren van mentalisatiecapaciteiten jongeren zodanig doet ontwikkelen dat normovertreding steeds minder plaatsvindt en wederzijds begrip en respect toeneemt. In scholen waar sterk ingezet wordt op de herstelgerichte visie verwachten we een daling van het aantal definitieve uitsluitingen, meer rust in de klas en op

de speelplaats, sterkere bindingen in de klasgroepen en minder onrust. In 2008 introduceerde de Londonse Grey Court School 'restorative practice' in hun school. Volgens deze school heeft dit geleid tot positieve effecten op meerdere welzijnsindicatoren en verminderde het aantal definitieve uitsluitingen tot bijna nul.

De reflectie is voldoende want het brengt een proces op gang van verinnerlijking bij jongeren, veel meer, positiever en krachtiger dan wat een straf doet. Het vraagt van de volwassenen een groot vertrouwen in deze processen en het verdragen van de noodzaak tot herhaling. Jongeren veranderen immers niet na één keer reflecteren. De groei, het leren omgaan met elkaar, de adolescentie, de hormonale ontwikkeling,...: het zijn allen processen die traag verlopen en leertijd nodig hebben. De mens is geen duif die van ei tot vliegende vogel maar twee maand nodig heeft.

Hoe kunnen we dit concreet realiseren in de dagelijkse context van de school?

In het omgaan met moeilijk gedrag van jongeren in de klascontext of op de speelplaats, botsen we soms op een moeilijke realiteit: tijd! Een leerkracht in de klas heeft niet de ruimte om met een jongere in gesprek te gaan én tegelijk de hele klas in gang te houden. Omdat dat zo moeilijk is, blijft een interventie vaak beperkt tot een vermaning of verwittiging en verschuift het omgaan met moeilijk gedrag al snel naar de leerlingenbegeleiding.

Hun focus en vooropleiding is van dien aard dat ze makkelijk een weg vinden om met moeilijk gedrag van jongeren om te gaan: zij vinden een evenwicht tussen rust brengen, tijd maken, luisteren, wijzen op verantwoordelijkheid en trachten binnenin de jongeren een proces van reflectie en mentalisatie te stimuleren. De jongere keert daarna terug naar de klas. Het probleem is vaak dat het incident met de leerkracht zelf of de leerkracht die de jongere interpeleerde, niet werd besproken. Als de leerkracht nog met boosheid of verontwaardiging zit rond het normovertredend gedrag van de jongere of de jongere presenteert zichzelf bij de herintreding in de klas op defensieve wijze (stoer of met een air dat hij/zij het allemaal belachelijk vindt), ligt het conflict al meteen klaar om nieuw leven ingeblazen te worden.

Het probleem met deze manier van werken, is dat er een herstel plaats vindt op een verkeerde plaats: de leerlingenbegeleiding herstelt wat tussen de leerkracht en de leerling heeft plaatsgevonden. Dat is in vele scholen een grote bron van frustratie: de jongere voelt zich verontwaardigd want heeft mentaal werk geleverd bij de leerlingenbegeleider maar wordt daar niet in erkend door de leerkracht.

De leerkracht vindt dat de jongere wel heel makkelijk weggeloopt met een gesprekje en ervaart geen verandering in zijn/haar gedrag. De leerlingenbegeleiding ziet al zijn/haar voorbereidend werk verloren gaan in een conflict dat onmiddellijk opnieuw opblaaste.

Het probleem zit hem eigenlijk in het eigenaarschap. Het conflict wordt op een andere plek uitgeklaard dan waar het ontstond en een contact betekenis had. Herstel is op zijn sterkst als het kan plaatsvinden tussen de mensen tussen wie het conflict zich afspeelde en die dus 'eigenaar' zijn van dat conflict. Ik verwijs hier graag naar het artikel van Christy (1977) dat spreekt over 'conflict as property'. Om conflicten constructief aan te pakken, is het dus van belang dit te doen tussen de betrokkenen zelf, het niet te laten liggen, duidelijk te zijn rond de norm die gehanteerd wordt en kordaat te handelen in aanpak.

'Stop – start!' als model voor stapsgewijze herstelgerichte interventies

Het stop-start-schema dient als houvast voor leerkracht, leerlingenbegeleiding en directie om steeds op een herstelgerichte manier het conflict in te stappen. Stapsgewijs kunnen extra interventies worden toegevoegd om ervoor te zorgen dat het conflict hersteld raakt op een manier die voldoening geeft. Het centrale uitgangspunt van het schema is dat het conflict tussen de betrokken leerling én leerkracht of onderwijsprofessional steeds hersteld geraakt om verder te kunnen.

Het conflict staat op 'stop' vanaf het moment dat er normovertreding wordt vastgesteld en kan pas verder als het na een herstelproces opnieuw op 'start' wordt gezet. Na een 'stop' komt er een keuzemoment: de leerling kan hier positief op ingaan en op die manier het contact herstellen of kiezen voor een volgende stap. Het grote voordeel van een keuzemoment is dat een normstelling geen gebod inhoudt, maar de mogelijkheid biedt om een keuze te maken tussen mogelijke responsen. De leerling kan bij storend gedrag in de klas kiezen om zich ervoor te verontschuldigen en de les weer verder te zetten, maar hij/zij kan ook kiezen voor een korte time-out om tot rust te komen en te reflecteren over zichzelf. Op die manier wordt er bij elke stap opnieuw een keuze voorgesteld die steeds verder gaat. Vanaf het moment dat er een herstel plaatsvindt (een verontschuldiging, een reflectie, een herstelgebaar), gaat het schema op 'start' en kan het weer verder.

We onderscheiden drie belangrijke fasen in het stop-start-systeem:

1. Conflict of normstelling in de klas tussen leerkracht en leerling;
2. De leerlingenbegeleider die bemiddelend optreedt in het conflict teneinde de relatie leerling-leerkracht te herstellen;
3. De directie als ultieme bemiddelaar in het conflict dat tot dan toe niet hersteld geraakte.

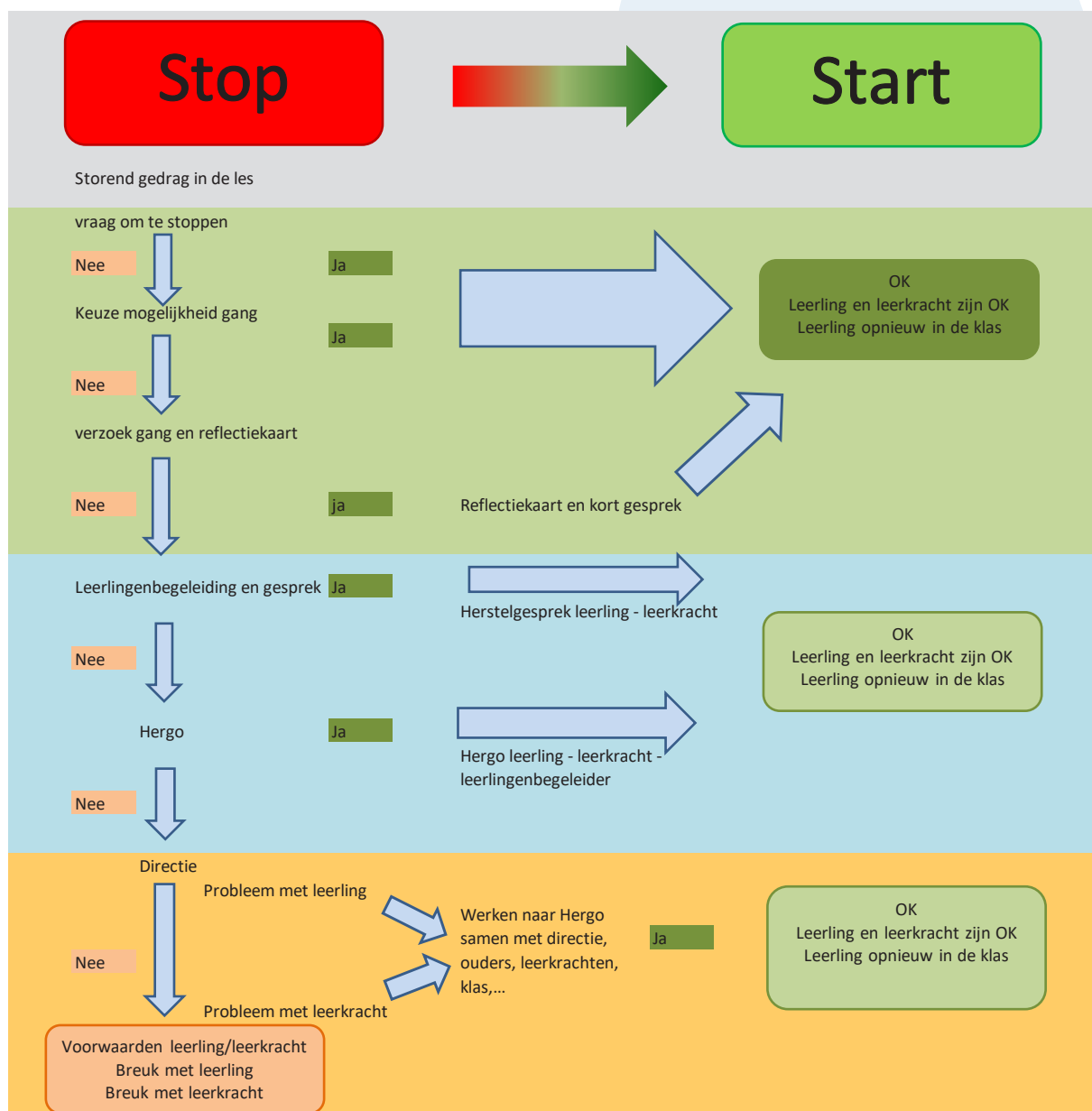
Fase 1: Conflict of normstelling in de klas tussen leerkracht en leerling

Bij storend gedrag van de leerling in de klas kan de leerkracht op een

bepaald moment de leerling verzoeken om met het storend gedrag te stoppen. Vanaf dat moment heeft de leerkracht verschillende op-eenvolgende opties: hij kan een eenvoudig verzoek doen, hij kan voorstellen om in de gang te gaan staan, hij kan een reflectiekaart meegeven en hij kan de hulp inroepen van de leerlingenbegeleider voor verdere bemiddeling.

Het principe hier is dat er bij elke interventie een keuze is voor de leerling: hij/zij kan zich excuseren voor het storende gedrag en op een positieve manier de les hervatten, hij kan nadenken over de optie om toch even af te koelen in de gang, hij kan ervoor kiezen om in de gang te reflecteren over zijn/haar gedrag of toch ook de bemiddeling van de leerlingenbegeleiding inroepen. Centraal in dit

idee staat reflectie: er wordt een normovertreding vastgesteld en telkens wordt de keuze gemaakt om hierover na te denken. Als de leerling ervoor kiest om even in de gang te gaan staan, dan krijgt die een reflectiekaart mee met de herstellvragen, om te reflecteren over het eigen gedrag. Het is niet de bedoeling dat dit lang duurt. Maximum vijf minuten in de gang is voldoende. Het moeilijke op dit moment is dat de leerkracht een kort moment moet zoeken in de les om de klasgroep met een opdracht even bezig te laten zijn, zodat die in de gang met de leerling even de vragen kan overlopen. Merkt die dat de leerling bereidheid toont, reflectie laat zien, de relatie herstelt, dan kan die weer de klas in. Lukt dit allemaal niet, dan start de tweede fase, namelijk de bemiddeling van de leerlingenbegeleiding.





Fase 1 heeft het interessante effect dat er snel wordt ingespeeld op verstoring en het conflict de kans niet krijgt om te escaleren. Zowel de leerkracht als de leerling kunnen steeds een stap verderschakelen vanuit keuze en dat is helemaal OK. Deze manier van werken geeft de leerkracht de gelegenheid om niet te reageren vanuit boosheid of teleurstelling, maar vanuit pedagogiek: hij geeft de leerling de verantwoordelijkheid voor zijn eigen gedrag. Het instappen in fase 2, namelijk het inschakelen van de leerlingenbegeleiding, is gewoon een keuze omdat één van beide partijen of allebei aanvoelen dat er méér tijd, méér ruimte of zelfs misschien een korte time-out nodig is om tot rust en tot reflectie te komen.

Fase 2: De leerlingenbegeleider bemiddelt

Als een leerling aankomt bij de leerlingenbegeleiding, dan weet die dat er in de klas al enkele stappen gezet zijn die niet tot effect hebben gehad dat het contact hersteld is geraakt. Een korte time-out kan hier een goed idee zijn. De time-out dient om tot rust te komen. Men kan niet nadenken over zichzelf vanuit agitatie of boosheid. Mentalisatie-capaciteit wordt daardoor verstoord. Eens er weer rust is, kan er opnieuw worden gereflecteerd. Ook bij de leerlingenbegeleider krijgt de leerling een kaart met reflectievragen, zoals: Wat is er gebeurd? Hoe voelde ik me daarbij? Hoe denk ik er nu over als ik ernaar terugkijk? Wie heeft schade ondervonden van het gebeuren? Wat kan ik doen om dat te herstellen? Het kan zijn dat die reflectie deze keer wel goed lukt. Dat is dan de perfecte voorbereiding om opnieuw naar de klas te gaan en een kort gesprek met de leerkracht te voeren, waarbij die vragen samen opnieuw bekeken worden. Als dat lukt, kan de leerkracht het licht weer op 'start' zetten

Als er bij de leerlingenbegeleider geen mogelijkheid is om tot een goeie reflectie te komen, dan volgt er een volgende stap. De leerlingenbegeleider werkt een hergo uit waarbij alle betrokken partijen voorbereid worden tot een herstelconferentie. Hier kunnen, naast

de leerling en de leerkracht, eventueel ook anderen uitgenodigd worden: een leerling van de klas die betrokken was, een collega-leerkracht of de titularis,... Zolang het hergoproces loopt (voorbereidende gesprekken met alle aanwezigen en conferentie) volgt de leerling geen lessen meer, toch zeker niet bij de betrokken leerkracht. Het proces moet immers op een goeie manier doorlopen zijn om het startsignaal opnieuw op groen te krijgen.

Dat is de consequentie van deze manier van werken: er wordt geen compromis gemaakt als er schade is geweest. We willen dat schade hersteld wordt, dat er nagedacht wordt, dat de betrokken leerling nadenkt over eigen noden en behoeften en dat er iets herstellend kan gebeuren in het contact, vooraleer de leerling opnieuw kan deelnemen aan het lesgebeuren. Hier zit het kordate stuk van herstel: er is geen compromis mogelijk bij schade, er wordt geen oogje dichtgeknepen.

Het kan zijn dat de voorgestelde hergo niet lukt of niet gewenst is door een van de partijen. Het kan zijn dat een behoefte zo hard geraakt is, dat de betrokkene de relatie niet wil herstellen. Dan start fase 3 samen met de directeur.

In fase 2 is de leerlingenbegeleider faciliterend. Hij lost de conflicten niet op, maar bereidt een goed herstel voor, of dat nu gebeurt zonder de leerlingenbegeleider (leerling gaat autonoom het herstelgesprek aan met de leerkracht) of met in een hergo. Het conflict is immers niet van de leerlingenbegeleider, hij/zij kan alleen worden ingeroepen om erbij te helpen. En het kan zijn dat er geen bereidheid is tot herstel en dan kan ook de leerlingenbegeleider een volgende stap inzetten.

Fase 3: De directie bemiddelt

Op het moment dat een leerling bij de directie terechtkomt, dan weet die dat zowel de leerkracht als de leerlingenbegeleider al een heel aantal stappen gezet hebben. Die hebben echter niet het ge-

wenste resultaat gehad. Dat kan verschillende oorzaken hebben. Het kan zijn dat de leerling tot dan toe niet in staat is om kritisch over zichzelf na te denken. Dat is ook niet zo gemakkelijk en sommige jongeren vinden het in hun ontwikkeling moeilijk om verantwoordelijkheid te nemen voor eigen gedrag.

In deze fase wordt de directeur betrokken in het proces. Deze vertegenwoordigt als leider van de school op ultieme wijze de normen en waarden van zijn/haar instituut. In deze fase kunnen de ouders ook mee betrokken worden en dan wordt er toegewerkt naar een hergo met meer partijen (ouders, directie, leerlingenbegeleiding, leerling en leerkracht, andere leerkrachten en leerlingen) om herstel mogelijk te maken. Bij het betrekken van de ouders wordt er altijd verwacht dat zij mee sterke partners kunnen zijn in een herstelproces: ondersteunend naar hun kind toe én tegelijk normen stellend. We weten dat dit niet altijd vlot loopt. Dat heeft te maken met de ouder-kindgeschiedenis.

Het kan ook gebeuren dat de leerkracht zo erg geraakt is, dat die niet in staat meer is om herstel toe te laten. Ook de leerkracht draagt verantwoordelijkheid in een herstelproces: hij/zij moet kunnen zien wanneer er nagedacht wordt door een leerling, dat er reflectie is op het eigen gedrag, dat dat een eerlijk proces kan zijn en niet bedoeld is met het oog op manipulatie. In een herstellende school wordt er ook van de leerkracht verwacht dat ook hij/zij kan reflecteren over eigen gedrag, behoeften en gevoelens. Maar ook de leerkracht kan soms nood hebben aan tijd voor reflectie.

Fase 3 samen met de directeur kan een kantelmoment zijn, waarop herstel toch mogelijk wordt en de lessen voor de leerling op een positieve manier kunnen worden hervat. Het kan ook eindigen in een breuk. Herstel is niet altijd mogelijk en als dat niet kan, kunnen partijen beslissen om uit elkaar te gaan. Ook al is dit de meest pijnlijke uitkomst van een herstelproces, best is dat er een keuze aan voorafgaat, waardoor de consequenties van die keuze kunnen worden verdragen.

Een straffe school!

Straf wegnemen uit een schoolse context lijkt een sociaal experiment dat veel verdergaat dan datgene wat we vanuit onze culturele normen en waarden dagelijks ervaren. Maar het past wel in de school! Het past in de idee om naar onze kinderen toe opvoedend te zijn, hen aan te zetten om na te denken over zichzelf en hun betekenis in de realiteit waarin zij opgroeien.

Een hele school meekrijgen in deze manier van denken is geen kortetermijnproject. Het vraagt veel inzet, overleg, opleiding en ervaring. Het is een straffe school die dit gerealiseerd krijgt!

LITERATUUR

- Adriaenssens, P. (2010). *Laat ze niet schieten. Geef de grens een plaats in het leven van jongeren*. Tielt, Lannoo.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A.W. (2008). *Mentaliseren in de klinische praktijk*. Amsterdam, Nieuwezijds.
- Beerten, M. & van Waterschoot, T. (2020). *Herstelgericht handelen. Groeikansen voor de hele school*. Oud-Turnhout, Gompel&Svacina.
- Christie Nils. (1977). Conflicts as property. *The British Journal of Criminology*.
- Omer, H. (2015). *Waakzame zorg. Hoe je als ouders je kinderen houvast kunt bieden als dat nodig is*. Amsterdam, Hogrefe.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam, De Bezige Bij.
- Vettenburg, N., Walgrave, L. & Van Welzenis, I. (2002). Maatschappelijke kwetsbaarheid: een theorie over systematische delinquentie door jongeren. In P. Goris & L. Walgrave (Eds.). *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie* (pp. 39-76). Leuven: Apeldoorn, Garant 39-76.
- Walgrave, L. & Vettenburg, N. (2006). *Herstelgericht groepsoverleg. Nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen*. Leuven, Lannoo Campus.

NOTEN

1. PROS is een samenwerking tussen de stad Mechelen, de Mechelse scholen en CLB's en het CGG De Pont. Het staat voor Positieve Relaties Op School en helpt jongeren en scholen in het zoeken van een goeie verstandhouding in de omgang met elkaar. Tom van Waterschoot is grondlegger en coördinator van PROS.

agenda en documentatie

ADHD-symposium: Verbondenheid als super-power

Verbondenheid is een belangrijke thema, zeker in deze post-corona-tijd. Voor mensen met ADHD is het onderhouden van goede relaties super noodzakelijk, maar niet altijd even evident. Een positieve band met anderen kan vleugels geven, en zeker aan iemand met ADHD.

In dit symposium wil het Centrum ZitStil, het expertisecentrum ADHD, het belang van goede relaties belichten voor het welbevinden van kinderen en volwassenen met ADHD en aankaarten hoe verbondenheid grotere problemen zou kunnen voorkomen. Een positieve band tussen leerkracht en leerling kan ondersteunend werken bij leer- en gedragsproblemen en ook als hulpverlener kan je meer bereiken vanuit een goede connectie met je cliënt en kan je hem ondersteunen om goede relaties met zijn omgeving te onderhouden.

Het congres heeft plaats op **7 oktober 2022** te Edegem. Alle info kan je terugvinden op www.zitstil.be.

Doeltreffende conflictbemiddeling - Escala

Mensen verschillen en verschil kan leiden tot een geschil, wat verder kan escaleren tot talloze vormen van grensoverschrijdend gedrag, beledigingen, provocaties, pesten, stalking, beschuldigingen, slachtoffergedrag, wraakgevoelens, strafmaatregelen en andere vormen van individueel en institutioneel geweld. Gedragscodes opleggen of het 'lastig element' isoleren, kan het probleem wat oplappen, maar biedt geen duurzame oplossing. Ongewenst gedrag begrenzen of bestraffen is geen basis of leerschool voor meer gewenst gedrag. De energie, tijd en geld dat wordt besteed aan strijd zonder oplossing, kan beter worden ingezet in 'grensoplossende bemiddeling'.

Bemiddeling pakt de wortel aan van het conflict: herstel van de verbroken verbinding.

In deze eendaagse cursus krijgt u inzicht in de dynamiek van conflicten en bemiddelen.

Data: **20/10, 27/10 en 10/11/22** (9u30 tot 12u30) in Brugge.

Voor meer info: <https://escala.be/opleiding/persoonlijke-vaardigheden/doeltreffende-conflictbemiddeling?ref=257669> ; contactgegevens: 078 353930 of tine@escala.be

Kindgerichte communicatie?

Op **20 oktober 2022** organiseert het Kenniscentrum Kinderrechten vzw (KeKi) zijn jaarlijkse Research on Stage: een kennisevent waarbij verbinding tussen praktijk, beleid en onderzoek centraal staat. Met een kinderrechtenbril wordt gekeken naar een maatschappelijk thema, onderzoekers komen aan het woord én uitdagingen uit praktijk en beleid krijgen een centrale plaats.

Dit jaar is het thema "kindgerichte communicatie. Je ziet ze frequent opduiken: "kindvriendelijke" documenten over allerlei thema's en vanuit verschillende actoren en domeinen. Daarnaast hebben heel wat professionals dagelijks gesprekken met kinderen en jongeren. Kindgerichte communicatie is belangrijk en moet aangepast zijn aan de leeftijd, maturiteit, taal, gender en cultuur van het kind. Zonder die informatie ervaren kinderen namelijk extra barrières bij de toegang tot hun rechten.

Dit event heeft plaats op 20/10/22 van 12u tot 16u30 te Anderlecht.

Voor meer info: <https://www.keki.be/nl/research-stage>

Meertaligheid in het secundair onderwijs

De Karel de Grote Hogeschool organiseert rond dit thema een vierdelig of tweedelig vormingstraject. Het Vlaamse onderwijs wordt met de dag diverser en meertaliger. Steeds meer jongeren gebruiken naast het Nederlands nog andere talen. Die talige diversiteit in de klas vormt een uitdaging voor elke leerkracht. Wat doe je met complexe instructies en vaktaal? Hoe geef je feedback in een

meertalige klas? Hoe benut je de talenkennis van je leerlingen om hun taalvaardigheid in het Nederlands te versterken? Welke taal- en woordenschatstrategieën kun je daarbij inzetten? Hoe kun je taalgericht differentiëren en remediëren?

De vier vormingsvoormiddagen (telkens op een woensdag) is bedoeld voor leerkrachten secundair onderwijs die tijdens hun lessen en in hun lesmateriaal op een positieve en efficiënte manier willen omgaan met de meertaligheid van hun leerlingen. Het kan ook flexibel: enkel sessie 1 en 2 of vorming 3 en 4 volgen.

Het volledig traject gaat door op: **8 februari, 15 februari, 29 maart en 19 april 2023** van 9 tot 12.30 u.

Het flexibel traject op: **8 februari en 15 februari 2023 of 29 maart en 19 april 2023** van 9 tot 12.30 u.

Voor meer info: <https://www.kdg.be/opleidingen/kdg-academy/bijbscholing-onderwijs/meertaligheid-het-secundair-onderwijs> of natalie.vanranst@kdg.be.

Kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding opzetten

Deze driedaagse opleiding van de Karel de Grote Hogeschool wil starters ondersteunen om hun job goed én graag te doen.

De eerste dag wordt gefocust op de starter en op de starterscoach; Wie zijn de starters en wat hebben ze nodig? Wat is het effect van nieuwkomers op het team? Wie ben ik als starterscoach en welke competenties bezit een goede mentor? Wie neemt de evaluatie op zich?

Op de tweede dag wordt verder gekeken. Hoe kan aanvangsbegeleiding worden georganiseerd of verder op punt worden gesteld op de school? Hoe past aanvangsbegeleiding binnen het permanente professionaliseringsplan van een schoolteam? Leraren die bereid zijn om levenslang te leren, zijn namelijk de basis van kwaliteitsverbetering op school.

De derde dag wordt dieper ingegaan op het coachen van de starter. Hoe coach je nieuwkomers?

Naast theoretische kaders is er ruimte voor oefening en uitwisseling om van elkaars goede praktijken te leren.

Vanaf het schooljaar 2019-2020 zijn decretaal een aantal maatregelen ingevoerd om de situatie van startende leerkrachten te verbeteren. Een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding is cruciaal om de leerkrachten aan boord te houden.

Deze opleiding is bedoeld voor iedereen die instaat voor de aanvangsbegeleiding van nieuwe collega's? Als directielid, beleidsmedewerker, zorgcoördinator, of mentor/coach op het niveau van een school of scholengemeenschap?

De vorming heeft plaats in Antwerpen, op **19 januari, 21 maart en 27 april 2023** van 9 tot 16 u.

Voor meer info: <https://www.kdg.be/kwaliteitsvolle-aanvangsbegeleiding-opzetten> of bij mieke.keunen@kdg.be (inhoudelijke vragen), natalie.vanranst@kdg.be (praktische vragen).

Opleidingsaanbod Interactie-Academie

De Interactie-Academie is een instituut voor systeemtheorie en systemische praktijk en is een onafhankelijke, niet gesubsidieerde non-profit instelling. De organisatie berust op vier pijlers, namelijk opleidingen, groepspraktijk, onderzoek & ontwikkeling en publicaties. Het aanbod richt zich op mensen die werkzaam zijn bij verschillende overheden, de geestelijke gezondheidszorg, het maatschappelijk werk, welzijn, de jeugdhulpverlening en het onderwijs. De cursussen, specialisaties en opleidingen worden in de Interactie-Academie zelf georganiseerd, maar ook incompany gegeven.

Het aanbod voor september - december 2022 vind je terug op <https://opleidingen.interactie-academie.be/>. In het aanbod voor dit najaar zijn onder meer webinars over creatieve methodieken voor online gesprekken en over de kracht van groepsgericht werken met plegers opgenomen, naast inspiratiedagen over intakegesprekken, workshops over ouderbegeleiding en nog veel meer.

Opleidingsaanbod Autisme Centraal

Autisme Centraal stelt zich tot doel de professionals, de steunfiguren en iedereen met interesse voor autisme te ondersteunen met unieke opleidingen en de meest doeltreffende tools. Nu de kinderen terug naar school mogen om nieuwe kennis te vergaren en reeds gekende leerstof op te frissen, is dat bij Autisme Centraal niet anders.

Is autisme nog een vaag begrip voor jou? Of kan je wel wat extra tools gebruiken? Duik in het aanbod en vind de geknippede opleiding op <https://www.autismecentraal.com/>.

Dit najaar vind je onder meer een opleiding met als thema 'als onderwijs en leerlingen met autisme niet (lijken te) matchen' op **20 oktober 2022** en een opleiding over hoe je autisme kan uitleggen aan mensen met autisme op **17 oktober 2022**.

Opleidingsaanbod Escala

Escala geeft kwalitatieve antwoorden op actuele opleidingsnoden voor de publieke sector, de social profit en non-profit. Escala staat garant voor innovatieve opleidingen die vrij gevolgd kunnen worden via het kalenderaanbod of op maat in-house georganiseerd worden, zowel voor starters als gevorderden.

Op www.escala.be vind je het aanbod voor dit najaar, met onder meer opleidingen over het nieuwe jeugddelinquentierecht, generalistisch werken in de strijd tegen armoede, omgaan met verlies en verdriet bij kinderen en omgaan met weerstanden voor zorgverleners.

Bind-Kracht basisvorming: krachtgerichte hulpverlening in dialoog

Tijdens dit driedaags vormingstraject wordt vertrokken vanuit concrete uitdagingen, vragen, knelpunten en dilemma's waarmee jij als begeleider van maatschappelijk kwetsbare mensen geconfronteerd wordt. Jouw praktijkverhalen worden in verbinding gebracht met het theoretische kader van empowerment en de visie van Bind-Kracht. De docenten concretiseren deze kaders naar methodische handvatten en ervaringsgerichte inzichten. De opleiding biedt een inkijk in het leven in armoede, oefenen in positief herkaderen, krachtgericht vragen en verbindende communicatie. De focus ligt op een positieve basishouding, rolontwikkeling in dialoog, creatieve interventies en vuurmomenten in de hulpverlening.

Ga samen met trainer, ervaringsdeskundigen en medecursisten op zoek naar de kenmerken en voorwaarden van een participatieve en krachtgerichte hulpverlening aan mensen in armoede.

De opleiding vindt plaats op dinsdag **22 november**, donderdag **1 december** en dinsdag **13 december 2022** te Antwerpen. Alle praktische info kan je terugvinden op <https://www.kdg.be/bind-kracht-armoede>.

Inkorting zomervakantie: standpunt gezinsbond

In het Franstalig onderwijs krijgen de herfst- en krokusvakantie er een week bij, de zomervakantie boet twee weken in. Vlaanderen volgt (nog) niet. Een ingreep met zo'n grote impact op de hele samenleving vraagt een grondige voorbereiding. Bovendien is het niet zeker dat een inkorting van de zomervakantie als geïsoleerde maatregel veel impact heeft op de leerachterstand van kwetsbare groepen. De Gezinsbond vraagt om nu al te starten met maatregelen die zorgen voor meer gelijke kansen en minder stress in het onderwijs. U kan het standpunt van de gezinsbond over dit en andere thema's lezen op www.gezinsbond.be.

Resultaten project 'de leraar op school en in de samenleving'

Het project 'De leraar op school en in de samenleving' was een meerjarig, vernieuwend project dat liep in de Vlaamse Onderwijsraad vanaf het najaar 2019 tot en met het voorjaar van 2022. De centrale vraag van het project was: hoe kunnen we meer mensen motiveren om een sterke leraar te worden – én te blijven – binnen een maatschappij die de leraar ook naar waarde schat?

Via een lerarenpanel, gesprekstafels en een grootschalig ideeënplatform werden standpunten verzameld en voorstellen geformuleerd. Alle werkdocumenten, verslagen en een terugblik op het feestelijke slotevent werden verzameld op www.vlor.be/deleraar. Het is de ambitie van de Vlor om het project en de resultaten uit het project verder te valoriseren, ook binnen de advieswerking.

Verslag pensioenviering Mia Douterlungne

Naar aanleiding van de pensioenviering van Mia Douterlungne, sinds 2005 administrateur-generaal van de Vlaamse Onderwijsraad, keken de leden van de Vlor terug en vooruit naar enkele kernthema's van het onderwijsbeleid. In verschillende themasessies gingen de deelnemers in dialoog over een thema rond onderwijskwaliteit. Er waren onder meer bijdragen rond de thema's sociale rechtvaardigheid in onderwijs, de beste strategie om te onderwijzen, de vraag of onderwijs goed genoeg voorbereidt op de arbeidsmarkt en mentaal welzijn mee in het vizier van onderwijs.

U kan het verslag van deze namiddag vinden op de site van de Vlaamse Onderwijsraad: www.vlor.be.

Website wij-zij als duurzaam antwoord op polarisatie

Wij-zij is een netwerk van heterogene partnerorganisaties die samenwerken om een duurzaam antwoord te bieden op polarisatie. Ze verbinden zich over verschillende sectoren heen om een meer krachtige ondersteuning te ontwikkelen voor professionals, beleidsmakers en burgers. Om dat te bereiken zetten ze in op het delen van kennis en expertise en het verspreiden van tools en strategieën die professionals een houvast kunnen bieden.

Op de website <https://wij-zij.be> vind je onder meer praktijkgetuigenissen over omgaan met polarisatie bij vluchtelingengroepen, een videoreeks waarmee de politie van Gent de banden met jongeren wil versterken, een podcast over polarisatie in de klas, radicalisering op de speelplaats en het extremisme dat online jongeren kan beïnvloeden.

Jeugdbeschermingsrecht

Het samenwerkingsverband Instituut voor Sociaal Recht (ISR) & Leuven Instituut voor Criminologie (LINC) heeft recent drie onderzoeksprojecten over het jeugdbeschermingsrecht afgerond.

- Vooronderzoek 'Monitoring en evaluatie van het decreet jeugddelinquentierecht'. Dat heeft geleid tot een omvangrijk eindrapport (met een korte samenvatting). Het onderzoek besteedde ook extra aandacht aan drie juridische actoren, waarover afzonderlijke rapporten beschikbaar zijn: detailrapport jeugdadvocaten - detailrapport jeugdrechters - detailrapport Openbaar Ministerie. Tijdens de Opvolggroep Jeugddelinquentierecht werd het rapport gepresenteerd: de ppt (powerpoint) en de opname zijn beschikbaar.
- Multidisciplinaire richtlijn voor de preventie en toepassing van afzondering en fixatie in de brede residentiële jeugdhulp: intersectorale richtlijn, eindrapport en samenvatting.
- Gesloten opvang van minderjarigen in de forensische kinder- en jeugdpsychiatrie in Vlaanderen: een rechtspositieregeling: rapport en samenvatting.

Voorafgaand aan dit onderzoek was er al een meer algemeen onderzoeksrapport opgesteld over 'Gesloten opvang van minderjarigen in Vlaanderen: een rechtspositieregeling'.

Nog meer informatie over onze onderzoeksprojecten, studiedagen en publicaties, en een hele reeks *open access* publicaties, kan u vinden op de geactualiseerde website: www.law.kuleuven.be/isr/jeugdrecht

Anoniempjes gezocht. Hulplijn Tele-Onthaal zoekt nieuwe vrijwilligers

Echt van betekenis zijn voor iemand anders? Dat is wat vrijwilligers bij Tele-Onthaal dag in dag uit doen, aan de telefoon of chat. Ook jij kan een anonieme vrijwilliger worden bij deze hulplijn.

Stel je nu kandidaat-vrijwilliger bij Tele-Onthaal en volg de basisopleiding die start vanaf **oktober 2022** op één van de 6 locaties in Vlaanderen en Brussel.

In het najaar start Tele-Onthaal op vijf Vlaamse locaties en Brussel opleidingsreeksen om nieuwe telefoon- en chatvrijwilligers voor onze hulplijn op te leiden.

- Oost-Vlaanderen - start op 1 oktober 2022 - locatie Gent
- Vlaams-Brabant en Brussel - start op 8 oktober 2022 - locatie: Leuven/Brussel
- Antwerpen - start op 8 oktober 2022 - locatie: Antwerpen
- Limburg - start op 8 oktober 2022 - locatie: Hasselt
- West-Vlaanderen - start op 12 maart 2022 - locatie: Assebroek (Brugge)

Meer info en aanmelden kan via www.tele-onthaal.be/word-vrijwilliger



BOEKEN



Werkboek RAKattack!

Doe aan RAK tegen pesten. Ofwel: doe eens zomaar iets liefs voor een ander. Via de 140 kleine en grotere Random Acts of Kindness in dit werkboek zetten jongeren (11 tot 18 jaar) zich in voor elkaar. Zo maken jongeren zelf van je (leef)groep, school of jeugdbeweging een fijne plek met minder pestgedrag. Eenvoudig en laagdrempelig, een heel werkjaar lang.

Internationaal onderzoek wees uit dat een positieve invloed van medeleerlingen essentieel is om het welzijn in scholen te vergroten en pesten te voorkomen. En dat ondersteund en aanvaard worden door je leeftijdsgenoten noodzakelijk is om je goed te voelen op school.

Het RAK-boek staat vol opdrachten. Bij iedere opdracht staat het aantal punten dat je ermee verdient. Haal het competitiebeest in jou naar boven en word de grootste RAKtivist® van jouw groep, school of jeugdbeweging!

Op de website kan je voorproefje van Rakattack! (pdf, 668 kB) en de gratis handleiding voor begeleiders downloaden. Die staat boordevol gratis tips & tricks om het RAK-boek te implementeren.

Met deze herwerkte versie van RAKattack werk je niet alleen op school, maar ook in je jeugdbeweging of (leef)groep aan een warmer groepsklimaat zonder pesten.

Alle info en documenten vind je op: <https://www.pimento.be/rakattack-2022/>



Van radicaal naar amicaal. Polarisatie en radicalisering bespreekbaar maken in wijk en klas

AMGHAR, K.

Antwerpen, EPO, 2019, 152 p., 20,5 euro

Polarisatie en radicalisering zijn belangrijke thema's in onze huidige samenleving. We leven in een tijd waarin het rechtsextremisme groeit en terroristen via manifesten oproepen tot nog meer haat. Docenten en jongerenwerkers gaan het gesprek over polarisatie en radicalisering met jongeren graag aan, maar weten vaak niet hoe. Het boek *Van radicaal naar amicaal* biedt hulp, verdieping

en tools om te kunnen omgaan met polarisatie en radicalisering in de wijk en in de klas.

Dit boek geeft ongeacht achtergrond, gender, leeftijd of religie een kijkje in de denkwijze van groepen die polariseren of van iemand die radicaliseert. Het beschrijft het proces achter polarisatie en radicalisering, laat zien hoe je dit proces kunt herkennen en biedt oplossingen om ermee om te gaan. Het boek bevat tips en tools uit de praktijk die veel gebruikt en getest zijn, waaronder de 'talking stick-methode', een laagdrempelige methode om dialogen te bevorderen.



Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk

BERDING, J.

Antwerpen, Garant, 2022, 176 p., 19 euro.

De Nederlandse filosoof Cornelis Verhoeven (1928-2001) hield zich intensief bezig met de klassieke filosofie. Hij was ook jarenlang leraar op een school voor voortgezet onderwijs en hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. Bovendien was hij een begenadigd schrijver van prikkelende essays. Daaronder zijn er vele die gaan over het onderwijs. De waardigheid van het vak van leraar ging hem zeer ter harte. De centrale thema's in zijn werk zijn verwondering en dankbaarheid, ontvankelijkheid en geduld, rust en stilte. Deze bieden

een tegenwicht tegen oprukkende verschijnselen als het activisme, de rusteloosheid en de nadruk op snelle resultaten in het onderwijs.

loop Berding presenteert in dit boek de onderwijsfilosofie van Cornelis Verhoeven. Bovendien gaat hij in gesprekken met onderwijsmensen na wat deze visie voor het onderwijs en de leraren van vandaag te betekenen heeft. Een verrassend actuele en stimulerende bijdrage aan het gesprek over wat onderwijs is en kan zijn.



Praten met kinderen - Een boek voor ouders en andere opvoeders

VAN AS, N. en JANSSENS, J.

Antwerpen, Garant, 2022, 97 p., 16 euro.

Opvoeden is geen gemakkelijke taak. Wat te doen met een kind dat soms lastig is, dwars ligt, zeurt, een grote mond heeft of zich niet houdt aan regels en afspraken? In dit boek gaan de auteurs in op de manier waarop ouders en kind met dit soort problemen kunnen omgaan. Er wordt veel aandacht geschonken aan de communicatie tussen ouders en kind. De manier waarop ouders en kind met elkaar praten over problemen die

zich voordoen, bepaalt voor een belangrijk deel of er een oplossing kan worden gevonden. Vaak lopen de emoties hoog op, als ouders en kind over problemen praten. Ze maken elkaar steeds hardere verwijten en zijn het voortdurend oneens met elkaar. Op die manier lukt het meestal niet om de problemen op te lossen.

Dit boek doet ouders en opvoeders een stappenplan aan de hand om problemen op zo'n manier te bespreken dat het wél lukt om er een oplossing voor te vinden waarmee iedereen tevreden is.

Praten met kinderen - Handboek voor de begeleider

VAN AS, N. en JANSSENS, J.

Antwerpen, Garant, 2022, 121 p., 21 euro.

Dit handboek hoort bij het boek 'Praten met kinderen. Een boek voor ouders en andere opvoeders'. Het handboek geeft aan hoe rond de inhoud van 'Praten met kinderen' een serie van zeven bijeenkomsten georganiseerd kan worden voor ouders die lichte problemen ervaren in de opvoeding van kinderen en hun opvoedingsvaardigheden willen vergroten. Voor elke bijeenkomst wordt aangegeven welk hoofdstuk uit 'Praten met kinderen' besproken wordt en hoe die bijeenkomst precies ingevuld kan worden. Tevens worden voorbeelden gegeven van oefeningen die tijdens de bijeenkomsten gedaan kunnen worden.



De opgroedriehoek

VAN TEIJLINGEN, A.

Antwerpen, Garant, 2022, 104 p., 14 euro.

Voor kinderen en grote mensen is het in het huidige systeem van jeugdzorg en rechtspraak moeilijk om vast te houden aan mildheid en vriendelijkheid, terwijl dat toch juist is wat we aan onze kinderen willen laten zien en leren. De onmacht en het verdriet binnen gezinnen die onder toezicht staan, of waarvan de ouders verwikkeld zijn in procedures, komen duidelijk omhoog aan de hand van de uitspraken van de kinderen.

Dit boek is bedoeld voor alle mensen die te maken hebben met kinderen, professioneel of privé. Het is niet alleen een pleidooi om de wereld meer door de ogen van kinderen te bezien, maar geeft ook handvaten om vanuit systemisch perspectief de wereld van kinderen een klein beetje beter te maken. Aan de hand van voorbeelden uit de praktijk, wordt geprobeerd te laten zien dat de enige echte richtlijn binnen rechtspraak en jeugdzorg, het perspectief van het kind kan zijn. Voor mensen in de jeugdzorg, de rechtspraak, de hulpverlening en het onderwijs, kan dit boek wat fundament bieden tegen de eigen onmacht.

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. Luykx & 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, 2022, jaargang 33, nr. 3

p.

- | | |
|----|---|
| 3 | Editoriaal
De rekening teveel?
<i>Dieter Burssens</i> |
| 4 | Het verhaal van Mounira
<i>Mounira Boulahoual en Myriam Suetens</i> |
| 6 | Onderwijs en sociale rechtvaardigheid in 2050
<i>Ides Nicaise</i> |
| 11 | Op zes domeinen werken aan kansrijk en betaalbaar onderwijs
<i>Marijn Somers</i> |
| 15 | Burgerschap in een diverse samenleving. De relatie tussen sociale burgerschaps-competenties van leerlingen, sociaal-etnische achtergrond en diversiteit in de klas
<i>Lisa De Schaepmeester, Johan Van Braak en Koen Aesaert</i> |
| 19 | Brede basiszorg, ondersteuning en buitengewoon onderwijs. Transitie of stand-still?
<i>Annet De Vroey</i> |
| 24 | #GeenKindOpStraat
<i>Pascal Debruyne</i> |
| 29 | Start-stop-model als herstelgericht alternatief voor straf
<i>Tom Van Waterschoot</i> |
| 35 | Agenda en documentatie
<i>Evi Verduyck</i> |