








M-DECREET:

MOTIVEREN TOT KWALITEITSVOLLE LEERTRAJECTEN

**Een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek,
een samenwerking tussen scholengemeenschap Edith Stein en Arteveldehogeschool**

Mieke Meirsschaut - Frank Monsecour - Sarah Verslijcke - Geert Malfliet

Scholengemeenschap Edith Stein

www.sg-edithstein.be

Arteveldehogeschool

Bachelor na bachelor in het onderwijs:
- buitengewoon onderwijs,
- zorgverbreding en remediërend leren,
- schoolontwikkeling;

Bachelor in het sociaal werk

www.arteveldehogeschool.be

EDITH STEIN
SCHOLENGEMEENSCHAP GENT

artevelde hogeschool
LID VAN DE ASSOCIATIE UNIVERSITEIT GENT
denk. doe. word.

Alles wat je in dit rapport vindt, kwam tot stand in het kwalitatief onderzoek 'M-decreet: motiveren tot kwaliteitsvolle leertrajecten'. Dit praktijkgericht onderzoek werd gevoerd met middelen van de Arteveldehogeschool en van scholengemeenschap Edith Stein. In samenwerking met vier scholen voor gewoon en buitengewoon secundair onderwijs namen er zestien leraren, zestien leerlingenbegeleiders, twee CLB-medewerkers, zestien ouders en zestien leerlingen deel.

Onze onderzoekspartners waren Scholengemeenschap De Bron, Basisscholen Klimrek Reinaertstraat en Klimrek Van Beverenplein, de Pedagogische Begeleidingsdienst van het Katholiek Onderwijs Bisdom Gent (PBDKO), het Vlaams Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs (VVKBUO), het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO).

Projectteam: Mieke Meirsschaut, Frank Monsecour & Sarah Verslijcke

Interesse? mieke.meirsschaut@arteveldehs.be **of** geertmalfliet@sg-edithstein.be

Voorwoord

Leraren en opvoeders in het buitengewoon onderwijs en de B-stroom van het gewoon onderwijs verdienen extra ondersteuning. In vaak zware omstandigheden bieden zij onderwijs en vorming aan de meest kwetsbare jongeren uit onze samenleving. Voor deze klassen zoeken directies en lerarenteams dagelijks een passend antwoord op tal van moeilijkheden, zoals socio-economische achterstelling, schooltaalachterstand, leerproblemen en –beperkingen, onderbroken schoolloopbanen en een groter risico op spijbelen en ongekwalificeerde uitstroom. In de loop van de jaren hebben geëngageerde schoolteams gelukkig al heel wat bruikbare expertise verworven om hun leerlingen stap voor stap opnieuw zelfvertrouwen te geven en een leerproces op gang te brengen dat uitzicht biedt op een diploma en/of doorstroming naar tertiair onderwijs of zinvol werk. Toch blijven de uitdagingen groot.

Eind 2013-2014, aan de vooravond van de invoering van het M-decreet, vroegen vier scholen uit de scholengemeenschap Edith Stein uitdrukkelijk om hen te helpen om de krachten te bundelen. Dit kon enerzijds door een platform te creëren waar zij hun expertise kunnen delen en samen kunnen nadenken over de realisering van een werkbaar zorgcontinuüm. Anderzijds vroegen zij ons te onderzoeken hoe een succesvol, motiverend leertraject er voor hun leerlingen kan uitzien en hoe zij daaraan kunnen bijdragen. Hoe kunnen zij de vastgestelde knelpunten wegwerken en de kansen op welslagen nog meer bevorderen? Het uitwisselen van kennis, ervaringen en goede praktijkvoorbeelden alleen bleek al vlug niet te volstaan. We voelden de nood aan onderzoek naar het verloop van bestaande schoolloopbanen, hun valkuilen en succesfactoren.

Gelukkig konden wij als scholengemeenschap daarvoor opnieuw in zee gaan met twee opleidingen van de Arteveldehogeschool in een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (PWO). Een intensieve samenwerking tussen een stafmedewerker van de scholengemeenschap, twee deskundige en gedreven hogeschooldocenten en een positief-kritische klankbordgroep heeft geleid tot een kwalitatief onderzoek. Het leertraject van acht leerlingen uit onze scholen werd grondig bevraagd en bestudeerd aan de hand van 32 diepte-interviews met de leerling, ouders, leraren en leerlingenbegeleiders. Dit leverde een schat aan informatie op die vaak bevestigde wat we aanvoelden, maar die ook heel wat nieuwe inzichten opleverde. De onderzoekers waren zo aangegrepen door de vaak schrijnende verhalen dat ze ook hun eigen reflecties en aanbevelingen hebben gebundeld. U vindt hier het resultaat van dit multidisciplinair onderzoek. We hopen dat het voor u even leerrijk is als voor ons, maar vooral dat het als aanzet/voorzet kan dienen voor de betrokken en andere scholen en lerarenteams om hun maatschappelijk zo relevante werk nog verder te verfijnen en om zich op basis van dit evidence based materiaal verder te professionaliseren. Veel leesgenot!

Geert Malfliet, coördinerend directeur scholengemeenschap Edith Stein

Inhoud

I. Wat is een kwaliteitsvol leertraject? 7

1. Voorwaarden en aandachtspunten voor een kwaliteitsvol leertraject 7

1.1 Ons handelen is doelgericht 7
1.2 Het gaat om afstemming en wisselwerking 8
1.3 Onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal 9
1.4 De leerkracht doet ertoe 9
1.5 Positieve aspecten zijn van groot belang 10
1.6 We werken constructief samen 10
1.7 De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant 11

II. Hoe realiseren scholen leertrajecten vandaag? 12

1. De schoolloopbaan van Anastasia (13 jaar) 13

1.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 13
1.2 Het verhaal van Anastasia: 'Ze gingen mij daar wegsturen omdat hij mij had geslagen.' 14
1.3 Het verhaal van de moeder: "Kinderen kunnen daar niet altijd mee om, maar volwassenen nog veel minder, hé." 15
1.4 Het verhaal van de leerlingbegeleidster: "Je kan maar leren als je je goed in je vel voelt en als er iemand in jou gelooft." 17
1.5 Het verhaal van de leerkracht: "Maar wat we haar eigenlijk kunnen aanbieden als hulp, ik weet het niet." 20
1.6 Het verhaal van de CLB-medewerker: "Tucht, een verontrustende opvoedingssituatie en schoolverzuim." 21
1.7 Duiding van de onderzoeker 23
1.8 M-bril: Wat leren we uit dit verhaal voor toekomstige leertrajecten? 24

2. De schoolloopbaan van Bob (14 jaar) 25

2.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 25
2.2 Het verhaal van Bob: "Zonder diploma: geen werk en geen geld." 25
2.3 Het verhaal van de moeder : "Bob voelt zich niet goed, beetje stress. Bob gaat niet naar school tot mijn geld komt, dus probleem door mij." 27
2.4 Het verhaal van de leerlingbegeleidster: "Ze betrekken er ook de ouders bij door op huisbezoek te gaan om o.a. uit te leggen hoe ons onderwijssysteem in elkaar zit." 28
2.5 Het verhaal van de leerkracht : "Ik heb twaalf leerlingen waarvan vier of vijf met zware problemen." 30
2.6 M-bril: Wat leren we hieruit voor toekomstige leertrajecten? 31

3. De schoolloopbaan van Catharina (19 jaar) 32

3.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 32
3.2 Het verhaal van Catharina: "Mijn thuiscontext heeft mijn schoolloopbaan moeilijk gemaakt." 33
3.3 Het verhaal van de vader: "Kies een school op maat van je kind." 34
3.4 Het verhaal van de leerkracht: "Catharina heeft een warme, zorgzame school nodig, waar elke leerling als individu benaderd wordt." 35
3.5 Het verhaal van de leerlingbegeleidster: "Deze problematiek is eigenlijk té complex voor onze school." 36

3.6 Duiding door de onderzoeker: is de school één van de weinige zekerheden in Catharina's leven? 38
3.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten? 39

4. De schoolloopbaan van Emré (16 jaar) 40
4.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 40
4.2 Het verhaal van Emré: "We deden steeds dezelfde opdrachten, dat was saai." 41
4.3 Het verhaal van de ouders: "Ik heb het gevoel dat hij toch een stapje hoger is gegaan." 42
4.4 Het verhaal van de leerkracht: "Leerlingen die de overstap maken van OV2 naar OV3 moeten zich goed voelen in hun nieuwe klas." 43
4.5 Het verhaal van de leerlingbegeleider: "Op zoek naar een opleiding met een toekomst." 44
4.6 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten? 45

5. De schoolloopbaan van Hassan (15 jaar) 46
5.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 46
5.2 Het verhaal van Hassan: "Ik wou naar deze school komen voor mijn vrienden uit de buurt." 47
5.3 Het verhaal van de moeder: "Ze plaagden hem dat hij "een BuSO" was." 48
5.4 Het verhaal van de leerkracht: "Je kan niet alle leerlingen redden." 49
5.5 Het verhaal van de leerlingbegeleider: "We moeten het zelf allemaal ontdekken en vaak is het kwaad al geschied." 50
5.6 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten? 52

6. De schoolloopbaan van Niels (16 jaar) 53
6.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 53
6.2 Het verhaal van Niels: "Eén kans kan zoveel veranderen!" 54
6.3 Het verhaal van de individueel begeleidster: "Het is altijd met vallen en opstaan." 56
6.4 Het verhaal van de leerkrachten: "Het is een broos evenwicht tussen succesvol afstuderen en het verkeerde pad opgaan." 58
6.5 Het verhaal van de leerlingbegeleidster en CLB-medewerker: "Wat er goed gaat? Het feit alleen al dat hij hier nog steeds zit op school…" 59
6.6 Duiding door de onderzoeker: Niels heeft een enorme strijd gevoerd, met zichzelf,… maar vooral ook met leerkrachten en scholen 62
6.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten? 63

7. De schoolloopbaan van Stefanie (19 jaar) 64
7.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 64
7.2 Het verhaal van Stefanie: "De eerste maanden in het BuSO waren de hel voor mij." 65
7.3 Het verhaal van de ouders: "Het buitengewoon onderwijs is goed voor Stefanie." 66
7.4 Het verhaal van de leerkracht: "Motiveren en het bieden van kansen is belangrijk." 67
7.5 Het Verhaal van de leerlingbegeleider: "Leerlingen en ouders moeten zich goed voelen bij de school." 67
7.6 Duiding van de onderzoeker 68
7.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten? 69

8. De schoolloopbaan van Valerie (20 jaar) 71
8.1 Beschrijving van de schoolloopbaan 71
8.2 Het verhaal van Valerie: “ik heb heel mijn leven moeten verhuizen.” 72
8.3 Het verhaal van de moeder: “ik ben heel tevreden van die school nu.” 74
8.4 Het verhaal van de leerkracht: “met meer begeleiding had Valerie niet in het BSO gezeten.” 74
8.5 Het verhaal van de leerlingbegeleider: “Het is immens belangrijk dat leerlingen weten dat we samen met hen op zoek gaan…” 75
8.6 Duiding door de onderzoeker: “Telkens weer over de drempel van een nieuwe school stappen…” 77
8.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten? 78

III. Wat kunnen we hieruit leren voor toekomstige leertrajecten? 80

1. Met een M-bril kijken naar de schoolloopbanen 81
1.1 Het recht op redelijke aanpassingen en het zorgcontinuüm 81
1.2 Redelijke aanpassingen in fase 0 – Brede basiszorg 82
1.3 Redelijke aanpassingen in fase 1 – verhoogde zorg en fase 2 - uitbreiding van zorg 84
1.4 Overzitten 85
1.5 Type basisaanbod (Fase 3 – Individueel aangepast curriculum) 85
1.6 Overstap 87
1.7 Vijf of meer wissels van school 89
1.8 OKAN 89
1.9 Samenwerking tussen leerling, ouders, CLB (en andere partners) en school 89
2. Aanbevelingen 91

IV. Slotwoord 95

V. Begrippenlijst 96

I. WAT IS EEN KWALITEITSVOL LEERTRAJECT?

We legden deze vraag voor aan alle leerlingen, leerkrachten, ouders, leerlingbegeleiders, CLB-medewerkers, pedagogisch begeleiders en begeleiders competentieontwikkeling in het onderzoek. We stelden vast dat de voorwaarden of kenmerken van een kwaliteitsvol leertraject veel overeenkomsten vertonen met de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW) (Pameijer, van Beukering, Van de Veire, de Lange, & Schulpen, 2010)[1]. Bovendien werd 'handelingsgericht werken' als model ook een aantal keer expliciet benoemd als voorwaarde voor een kwaliteitsvol leertraject. We hebben de antwoorden geordend volgens de zeven uitgangspunten van HGW.

1. Voorwaarden en aandachtspunten voor een kwaliteitsvol leertraject[2]

1.1 Ons handelen is doelgericht



Dit betekent volgens HGW: *We werken steeds doelgericht: waar willen we naartoe en wat hebben we daarvoor nodig? Doelen zijn de eerste stap bij het formuleren van onderwijsbehoeften zowel voor de ganse klas, als voor subgroepjes als voor het de individuele aanpak van leerlingen. Bovendien gebruiken we ze om onze aanpak regelmatig te evalueren. De doelen die we formuleren zijn zo SMARTI mogelijk (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden en inspirerend). (http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)*

- We stellen voor elke leerling en samen met elke leerling uitdagende, heldere leerdoelen. We maken hiervoor onderscheid tussen basisleerstof en verdiepende leerstof. We begeleiden onze leerlingen om die doelen te bereiken.
- Het werken aan leerwinst, nieuwsgierigheid, maturiteit zijn belangrijke doelen van een leerproces. *"Het gaat hem niet alleen om het werken aan kennis en technische vaardigheden, maar ook aan attitudes, aan motivatie, …"*
- Een modulair systeem, waarbij leerstof in kortere modules wordt aangeboden en verworven, bevat korte termijn doelen en werkt bekrachtigend. Leerlingen krijgen een snellere beloning voor hun leerinspanning.
- *"Ik denk dat er heel sterk moet gefocust worden op de toekomst van de leerling."* Elke leerling werkt doelgericht in zijn leertraject aan zijn toekomst. Het doel van een traject kan een getuigschrift, een diploma, een attest van verworven bekwaamheden, een plaats op de

[1] Pameijer, N., van Beukering, T., Van de Veire, H., de Lange, S. & Schulpen, Y. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Acco: Leuven.

[2] Deze voorwaarden en aandachtspunten werden verzameld tijdens interviews en focusgesprekken. We gebruiken in dit hoofdstuk zowel omschrijvingen van antwoorden als letterlijke citaten (schuingedrukt en tussen aanhalingstekens).

arbeidsmarkt, deelname aan de samenleving,… zijn. We houden dit doel voor ogen wanneer we het traject vorm geven. Een goede afstemming tussen opleiding en het brede werkveld is hierbij cruciaal.

- Het gaat telkens om het zoeken van een evenwicht tussen *'de lat hoog leggen' en 'zorg dragen voor je leerlingen'*. Als leerkracht moeten we leren omgaan met die spanning. Ondersteuning hierbij is welkom.
- We willen onze leerlingen doelgericht voorbereiden op hun toekomst, maar we worstelen met de kloof tussen enerzijds kwaliteitsvol opleiden en anderzijds de eisen van de arbeidsmarkt. "*Er is hier wel een dualiteit. Wij vragen ons in onze school ook soms af: Wat doen wij nu eigenlijk: leiden wij op tot 'drukken' of tot 'drukker'?" Bovendien werken we* in onze opleidingen uiteraard niet alleen aan het product, maar vooral ook aan het leerproces. Op de arbeidsmarkt worden onze leerlingen enkel beoordeeld op het product. *"Wat leveren wij op: mensen die met goesting een opleiding gevolgd hebben of mensen die 100% klaar zijn voor de arbeidsmarkt?".*
- Duaal leren, waarbij de opleiding en de werkplek samen een leerling voorbereiden op de arbeidsmarkt is erg in trek. Scholen vinden het geen goed idee wanneer het duaal leren vooral door de werkgevers zou worden gedragen. Ze vrezen dat hierdoor niet alle leerlingen een eerlijke kans tot leren zullen krijgen. "*… ze zijn alleen geïnteresseerd in de potentiële werknemers, die al passen in dat stramien van hun bedrijf. De andere leerlingen, die daar niet in passen, waar er nog werk aan is, die laten ze liggen."*

1.2 Het gaat om afstemming en wisselwerking



Dit betekent volgens HGW: *Kinderen ontwikkelen zich steeds in interactie met hun omgeving. Vanuit de context is er steeds sprake van wederzijdse beïnvloeding. Zijn we ons bewust van de wisselwerking tussen leerling en leerkracht, leerlingen onderling, kind en ouders en tussen school en ouders, dan kan dat ons stimuleren tot reflectie: "welk effect heeft mijn aanpak op deze leerling en hoe kan ik mijn aanpak beter afstemmen op wat deze leerling nodig heeft?" (http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)*

- Er is nood aan een goede afstemming tussen de onderwijsbehoeften van een leerling (= wat de leerling nodig heeft) en het leertraject.
- Gedifferentieerd werken betekent dat we gedifferentieerde leertrajecten kunnen aanbieden.
- Het is daarbij belangrijk rekening te houden met de volledige context van een leerling.
- Er is ook nood aan afstemming tussen de verschillende onderwijsniveaus en -vormen over de inhouden, vaardigheden en attitudes waaraan er gewerkt wordt. *"Wat moet een leerling bijvoorbeeld kunnen en kennen om vlot door te stromen naar de B-stroom, of om een vlotte overgang te maken vanuit type basisaanbod naar het gewoon onderwijs?"*

1.3 Onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal



Dit betekent volgens HGW: *"Wat heeft deze leerling, van deze ouders, in deze klas, bij deze leerkracht op deze school de komende periode nodig?" Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken. Ze bieden tevens aanknopingspunten voor het handelen van de leerkracht. Het werken vanuit onderwijsbehoeften concretiseert het streven naar afstemming (Stevens, 2002): leerlingen verschillen en de aanpak van de leerkracht en de ouders doet ertoe. M.a.w. we accepteren dat leerlingen verschillen en zijn bereid om met deze verschillen om te gaan. Ze bieden tevens een zinvol en helder kader voor communicatie over onderwijs op maat en vormen de basis voor een goede preventieve basiszorg. (http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)*

- We vertrekken vanuit de beginsituatie van een leerling en nemen de tijd om goed te observeren. We brengen de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in kaart. Het zorgcontinuüm is hierbij een hulpmiddel. Dit helpt ons te focussen op wat een leerling op dat moment echt nodig heeft. De aanpassingen of maatregelen die we hiervoor treffen moeten concreet besproken worden met alle betrokkenen.
- Het welbevinden van een leerling is de basisvoorwaarde om goed te kunnen leren.
- Het is belangrijk dat ook een leerling zelf zicht heeft op de eigen onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Vandaaruit kan een leerling zichzelf ontplooien?
- We hebben hierbij aandacht voor de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van medeleerlingen, van een klasgroep…

1.4 De leerkracht doet ertoe



Dit betekent volgens HGW: *Leerkrachten bieden kwaliteitsvol onderwijs aan en leveren daarmee een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van leerlingen. Met dit uitgangspunt willen we het belang van de rol van de leerkracht zichtbaar maken. Immers de leerkracht is diegene die onderwijs op maat kan maken en zoveel mogelijkheden tot handelen heeft. Zij kan door extra aandacht, inzetten van aangepast leermateriaal en betekenisvolle taken een positief effect hebben op zowel leerprestaties als het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. (http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)*

- We werken voortdurend aan een positief leerklimaat, waar het veilig is om te leren, om gemotiveerd te zijn om leerdoelen te behalen.
- De relatie tussen leerkracht en leerling is zeer bepalend voor de kwaliteit van een leerproces.

- Rekening houden met de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van een leerkracht zorgt ervoor dat een kwaliteitsvol leertraject haalbaar wordt. Ook hier speelt de context een rol: In welke klasgroep werkt deze leerkracht? Zijn er mogelijkheden tot ondersteuning? Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de ouders?
- We moeten optimaal streven naar 'vol-waardige' opleidingen. Dat zijn opleidingen die door hun inhoud, de uitdagende doelstellingen, de afstemming met de arbeidsmarkt, de voorziene begeleiding, … een erkenning zijn voor de inspanningen die elke leerling levert.

1.5 Positieve aspecten zijn van groot belang



Dit betekent volgens HGW: *Positieve aspecten van kinderen, leerkracht, school en ouders bieden perspectieven: dat wat goed gaat, willen we verder uitbouwen in ons plan van aanpak. We betrekken positieve kenmerken in het formuleren van doelen en we gebruiken ze ook in het formuleren van "hulpzinnen voor onderwijsbehoeften". Aandacht voor het positieve biedt tegengewicht aan het vormen van een al te negatief, problematisch beeld. We spreken kinderen, ouders, leerkrachten, school aan op hun sterke kanten.*
(http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)

- Een kwaliteitsvol leertraject is er één waarbij de leerling de kans krijgt om te groeien, te vallen en weer op te staan.
- We zoeken naar en benutten de talenten, de kwaliteiten, … van elke leerling, van elke leerkracht, van elke ouder. We geven iedereen de kans zijn mogelijkheden ten volle te laten ontplooien.
- We laten leerlingen 'goesting' krijgen. We laten leerlingen succes ervaren.
- Een leerling krijgt een plaats in een klasgroep waar hij/zij zichzelf kan zijn en de ruimte krijgt om te leren.
- De focus van school en CLB ligt niet op evaluatie maar op evolutie, en dit op alle vlakken.
- We werken liever aan een zalmtrapsysteem dan aan een watervalsysteem.

1.6 We werken constructief samen

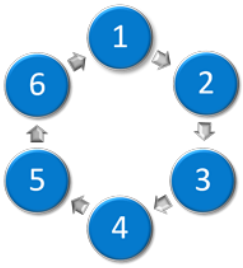


Dit betekent volgens HGW: *Samenwerking tussen kind, ouders, leerkrachten, school is noodzakelijk. Ouders zijn ervaringsdeskundigen, leerkrachten zijn onderwijsprofessionals en leerlingen zijn mederegisseur van hun eigen leerproces. (http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)*

- We streven ernaar om alle leerkrachten op een zelfde lijn te brengen in hun manier van werken met leerlingen, met collega's, met ouders.

- Een warme overdracht van informatie tussen scholen, leerkrachten, CLB, ouders… is sterk aanbevolen.
- De samenwerking tussen gewoon en buitengewoon, tussen kleuter, lager, secundair en hoger onderwijs is constructief.
- Het is belangrijk om samen te werken met alle betrokkenen bij een leertraject. De communicatie tussen alle betrokkenen is open en intensief. Dit heeft energie en tijd nodig. Elke betrokkene heeft hierin een verantwoordelijkheid. We moeten bewust nadenken wie deze samenwerking het beste kan coördineren.

1.7 De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant



Dit betekent volgens HGW: *Het is voor iedereen duidelijk hoe we binnen HGW werken en waarom we zo werken. We maken heldere afspraken over wie doet wat, waarom, waar, hoe en wanneer. De systematiek van onze werkwijze bewaken we met formulieren en checklists. Ze zijn nooit een doel op zich maar wel hulpmiddelen; leidraad en geheugensteun.*
(http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php)

- Leren op een kwaliteitsvolle manier gebeurt stap voor stap.
- Voor elke leerling bouwen we een zorgcontinuüm uit. Dat betekent ook dat we systematisch evalueren en bijsturen, in een constructieve samenwerking met alle betrokkenen. Deze evaluatie proberen we zo objectief mogelijk uit te voeren.
- We zijn transparant in het informeren van leerlingen en ouders over bijvoorbeeld studie- en schoolkeuze.

II. HOE REALISEREN SCHOLEN LEERTRAJECTEN VANDAAG?

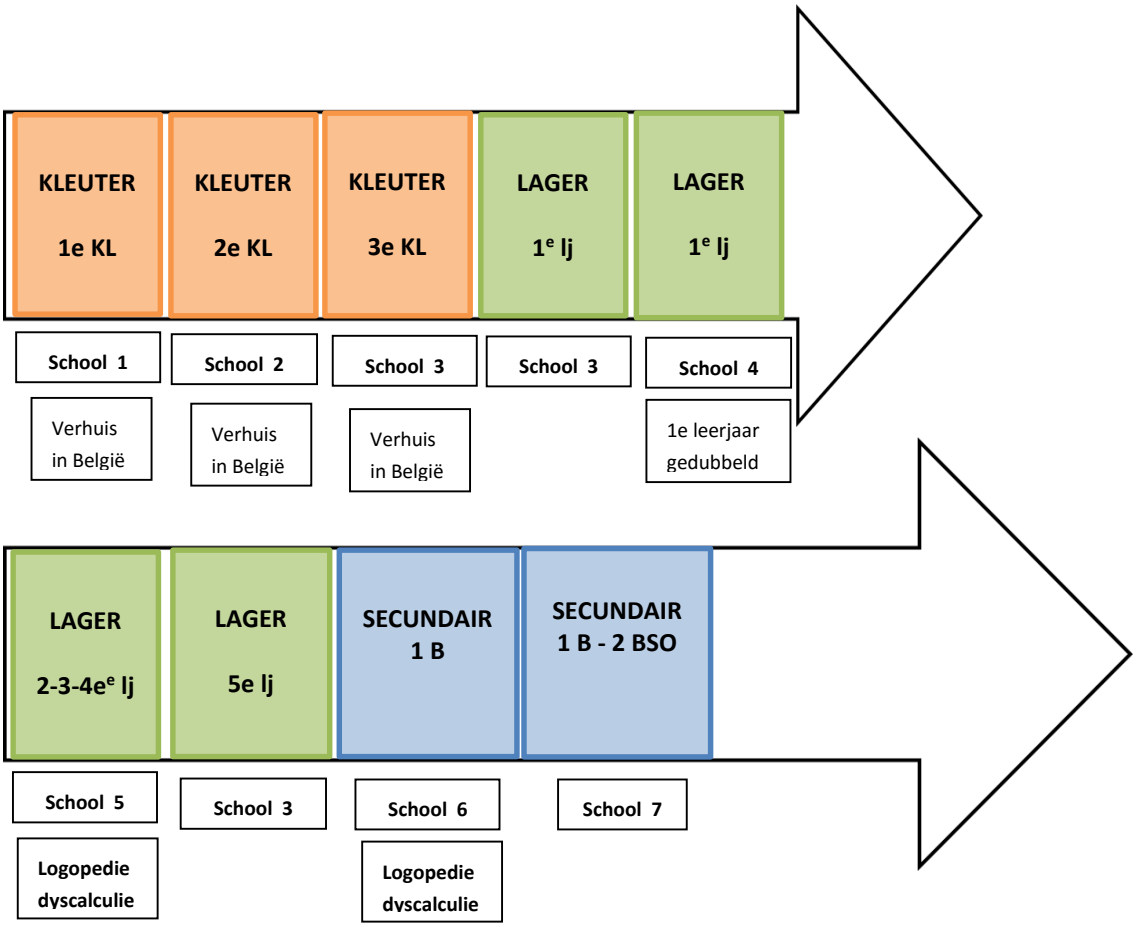
"Scholen vragen zich vooral af hoe ze er kunnen voor zorgen dat (kwetsbare) leerlingen onderwijs krijgen op maat van hun specifieke onderwijsbehoeften en met optimale kansen om betrokken en gemotiveerd te blijven leren."

Vanuit tweeëndertig perspectieven schetsen we een beeld van de schoolloopbaan van acht leerlingen. Het gaat om leerlingen die om uiteenlopende specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften een 'uitdagend' traject lopen in onderwijs. We zijn ervan overtuigd dat we iets kunnen leren uit deze leertrajecten.
Voor elke schoolloopbaan laten we de leerling zelf, één van zijn of haar ouders, een leerkracht en een leerlingenbegeleider aan het woord. Ze vertellen ons wat er goed is (gegaan), wat er moeilijk is (geweest) en waar zij nog verbetering mogelijk zien. Met de reflectievragen kan je een gesprek beginnen met collega's over jullie eigen klas- en schoolpraktijk. Als onderzoeker kregen we dankzij de gesprekken een zicht op hoe verschillende mensen op een zelfde of andere manier kijken naar de schoolloopbaan van een leerling. We geven telkens duiding bij deze perspectieven. Elk verhaal krijgt ook een 'M-bril'; 'hoe zou deze schoolloopbaan er kunnen uitzien na 1 september 2015, namelijk nu het M-decreet (2014)[3] van start is gegaan?'.

We ontmoeten een aantal erg betrokken en geëngageerde onderwijsmensen die, waar ze kunnen, het verschil maken voor hun leerlingen. We spreken met leerlingen met een helder zicht op de eigen schoolloopbaan en met zinnige reflecties op wat zij belangrijk vinden in onderwijs. We maken kennis met ouders met grote verwachtingen en soms ook grote zorgen over de toekomst van hun zoon of dochter.
Ze delen hun ervaringen met ons in de hoop dat we er kunnen uit leren voor de toekomst.

[3] Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (12 maart 2014). Geraadpleegd op 28 oktober 2015 via http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/beleid/M-decreet/

1. De schoolloopbaan van Anastasia (13 jaar)



Pestslachtoffer, onderwijsbeleid, klascontext, moeilijke thuissituatie

1.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Slechts 13 jaar en reeds aan haar achtste schoolwijziging toe. Anastasia kent een bewogen schoolloopbaan die het gevolg is van veelvuldige gezinsverhuis én het gepest worden op school. De schoolprestaties variëren sterk. In het 4e leerjaar wordt de diagnose dyscalculie gesteld. In het 3e en 4e leerjaar krijgt ze logopedie en huiswerkondersteuning. Aan het eind van het 5e leerjaar, wanneer haar schoolprestaties voor wiskunde ondermaats blijken, beslist de moeder om het 6e leerjaar over te slaan. Dat gebeurt in overleg met de lagere school. "*Beter naar 1 B gaan en daar eventueel dubbelen dan tijd verliezen in het 6e leerjaar*", is de redenering. In 1 B vallen de schoolprestaties mee. Anastasia volgt er ook bijles voor wiskunde. Toch is ze veelvuldig en langdurig afwezig als gevolg van pestgedrag, zowel psychisch als fysiek. Aangezien Anastasia volgens de leerkracht door haar gedrag niet goed in de klasgroep ligt, worden vanuit de leerlingbegeleiding en het CLB meerdere oplossingspistes voorgesteld, o.a. Time-out*. Die worden geweigerd door de moeder. Na de Paasvakantie verandert Anastasia opnieuw van school. Daar maakt ze haar eerste schooljaar in 1 B af. Ondertussen is ze gestart in 2 BSO.

1.2 Het verhaal van Anastasia: 'Ze gingen mij daar wegsturen omdat hij mij had geslagen.'

Tijdens een eerste interview geeft Anastasia aan graag school te lopen in 1B (school 7). Ze schetst hoe aanhoudend pestgedrag haar schoolloopbaan kenmerkt. De ene school treedt ook al kordater op dan de andere tegen pesters. Wat opvalt is dat de verwijdering van Anastasia uit de klasgroep meermaals als maatregel wordt genomen. *"Ik ben weggegaan van mijn derde school omdat iemand met een donkere huiskleur mij zat uit te maken. In de straat waar we woonden, zat hij mij op te wachten. Hij heeft mij een whiplash geslagen, mijn kaak was helemaal blauw. Hij had mijn neus ook bijna gebroken en dan begon hij met dreigementen. Ik moest hem iedere week 6 euro geven. Daardoor ben ik weggegaan en zijn we verhuisd. (…) Ze gingen mij daar wegsturen omdat hij mij had geslagen. Ik mocht eerst zelfs niet eens meer op de speelplaats gaan terwijl hij met zijn vrienden fun had. Ik mocht in de leerkrachtenzaal zitten om mij bezig te houden. Ik vroeg of mijn vriendin er mocht bijzitten en ze zeiden neen, want ge gaat dan weer ambras maken. Ik vroeg dan: hoe bedoelt ge? En dan zei ze: ja, ge maakt altijd met iedereen ruzie.' Ik zei dat dat niet zo was. Toen mocht ik mijn verhaal doen en toen zeiden ze: We gaan zien. We gaan hem ook nog binnenhalen en toen heeft hij de directie tegen de muur geduwd. Maar ik laat mij totaal niet doen."*

Vandaag gaat ze graag naar school (1 B) al kijkt ze er naar uit om de opleiding Mode te kunnen volgen. In de klas is er spanning met een andere leerlinge: "*Overeenkomen, niet echt. Er zit een meisje dat andere meisjes ongemanierd zit te beantwoorden. Leerkrachten ook, je vraagt er iets aan, ze spreekt direct tegen. Dus daar gaat het wel een beetje minder*."
In het 3e en 4e leerjaar werd Anastasia ondersteund door een logopediste. Pas in 1B kon ze hier opnieuw beroep op doen. Het is een ondersteuningsmaatregel die ze zelf bijzonder weet te waarderen. De maatregel om het 6e leerjaar over te slaan, omschrijft Anastasia als volgt: "*Het is eigenlijk omdat ik dyscalculie heb en in het zesde werd het nog een portie moeilijker. Dus mocht ik van mijn directrice mijn zesde overslaan. Ze had gezegd dat ik dan wel één jaar beroeps moest doen en dan nog eens mijn eerste jaar dubbelen*."

Anastasia benadrukt de positieve rol van de leerlingbegeleidster bij het ondersteunen van zorgleerlingen maar ook bij conflictpreventie. *"Ja, er wordt wel veel aan gewerkt. We kunnen altijd terecht bij de leerlingenbegeleidster. Als we iets vragen, wordt dat altijd gedaan Ze willen altijd het beste voor ons en daar zijn we blij om*."

Wat de buitenschoolse context betreft, ervaart Anastasia het lange pendelen tussen school en thuis als erg vermoeiend. Ze maakt zoveel als mogelijk haar huiswerk op de trein want 's avonds is er logo (eenmaal in de week), helpt ze haar kleine broertje een bad nemen, volgt ze dansles of rijdt ze te paard. Over de thuissituatie geeft Anastasia aan "*dat het wel lukt. Het is heel zwaar voor mij, 's morgens, dus ja. Mama gaat ook helpen, als ik iets niet begrijp, en het ook zeggen tegen de leerkracht enzovoort. Mama helpt ook wel veel met mijn lessen*."

1.3 Het verhaal van de moeder: “Kinderen kunnen daar niet altijd mee om, maar volwassenen nog veel minder, hé.”

De moeder schetst uitvoerig de redenen van de talrijke schoolwissels. Naast verhuis om familiale redenen speelt ook onvrede over de aanpak van een school een rol. Het betreft het al dan niet optreden tegen pestgedrag tegenover de dochter, de reactie op de wisselende schoolprestaties maar zeker ook de moeilijke omgang met de soms harde, scherpe uitlatingen van de dochter t.a.v. medeleerlingen. “*Anastasia begint in elke nieuwe school met veel moed en motivatie, maar die ebt helaas snel weg.*” De moeder omschrijft het als volgt: “*Anastasia heeft het hart op de tong en ze drukt zich soms op een nogal lompe, brute manier uit. Tuurlijk ja, kinderen kunnen daar niet altijd gemakkelijk mee omgaan, maar volwassenen nog veel minder, hé. Met als resultaat, je zag die punten zo naar beneden gaan.*” CLB-onderzoek toonde aan dat er inzake IQ en concentratie geen problemen zijn voor Anastasia. Haar onaangepast verbaal gedrag blijkt dus een bepalende factor voor zwakke schoolprestaties en pestgedrag door anderen.

Dat het **eerste leerjaar moest worden overgedaan**, zorgt voor een wrang gevoel bij de moeder, zeker na een uitspraak van de onderwijzer dat de dochter ‘*rijp was voor het BLO’*. Het vertrouwen in de leerkracht en de school is weg waardoor moeder Anastasia van school verandert. Na een succesvol bisjaar, geëindigd net onder het gemiddelde, gaat Anastasia terug naar een andere school. Reden: de moeder kent de directie goed en die belooft Anastasia eens echt te gaan helpen. Een nauwgezette opvolging door de leraar, het CLB én de directie zorgt inderdaad voor drie succesvolle jaren. Directe communicatie en driemaandelijks overleg met de directie en de leerkracht in het gezin thuis, ervaart de moeder als zeer effectief. De leerkracht mailt dagelijks de klasagenda door wat een enorme hulp is om de dochter op te volgen. Ook de houding en aanpak van de ‘*enorm capabele’* CLB-medewerkster wordt geprezen: *“iemand die echt luistert naar de ouders en niet blindelings de leerkrachten volgt*”. Anastasia kon ook altijd bij die CLB-medewerkster terecht als ze met iets zat.

Wegens een **toenemende fysieke beperking** kan de moeder steeds minder zelf aan huiswerkbegeleiding doen en moet Anastasia in de studie blijven. Daar krijgt ze het verbaal aan de stok met een anderskleurige leerling die haar opwacht na school en haar behoorlijk zwaar aanpakt. Anastasia krijgt dus een fysiek-agressieve reactie als gevolg van haar verbaal scherpe, verwijtende uitlatingen. Voor de moeder is de reactie hierop van zowel de school als de politie uitermate laks: de dader komt ervan af met een lichte vermaning terwijl Anastasia zwaar is toegetakeld. Gevolg: alweer een andere school die Anastasia de brug laat maken van het 5e leerjaar naar 1B. Om haar dochter te helpen, gaat de moeder ten rade bij meerdere hulpverleningsinstanties. Dat blijft zonder resultaat op een blijvende afkeer tegenover o.a. het CLB na. Ze beschrijft die moeilijke periode als volgt: “*Ze is toen bij een psychologe geweest. Ik moet eerlijk zeggen: het effect ervan is nul komma nul. Ze is ervoor naar het CLB geweest, noem maar op. Hier in de stad naar het JAC. Daar hebben ze zelfs op een bepaald moment een gesprek vastgezet met het CLB, en da’s waar: ik houd mijn kinderen*

inderdaad heel kort. Ik vind respect één van de belangrijkste zaken die er zijn. En inderdaad, ik keer er mijn handen niet voor om om mijn kinderen in den hoek te zetten met hun handen op hun hoofd. Daar trek ik mij geen knoppen van aan. En wie daar commentaar op heeft, awel, die mag gerust ne keer komen discussiëren. Ja, en dienen had het lef gehad om in het JAC te zeggen, gij verwaarloost uw kinderen en gij mishandelt uw kinderen door de straffen dat je ze geeft. Dus kwam het er voor hem op neer dat Anastasia zo reageerde, niet door de slagen dat zij van die andere leerling kreeg, maar door de reacties van mij thuis als ze iets misdoen. Die heeft wel moeten maken dat hij buiten was. En dan heb ik gezegd: het CLB blijft vanaf nu van rond mijn dochter."

Wat het overslaan van het 6e leerjaar betreft, redeneerde de moeder als volgt: "*En dan stond ik op 't einde van het 5e met een groot vraagteken, wat ga ik doen? Ga ik haar het 6e laten doen of niet? Op basis van haar leeftijd kon ik haar in het 1e middelbaar inschrijven. Mijn redenering was ook: ' ja, ze heeft haar eerste leerjaar gedubbeld'. Door haar dyscalculie heeft ze in het 5e leerjaar wiskunde gehad van het 4e. Dus als ik haar het 6e leerjaar liet doen, had ze de leerstof van het 5e, moest ik haar 6e ook laten dubbelen om haar getuigschrift lager onderwijs te halen. Dus dan had ze 1e en, het 6e gedubbeld en 13-14 jaar oud zijn in 't eerste middelbaar. Dan had ik zoiets van: een kind van 14 bij kinderen van 12, dat komt niet goed, hé. Ik heb haar op basis van haar leeftijd in 't eerste beroeps laten gaan. Met het 1e beroeps kan je ook je getuigschrift lager onderwijs halen. De bedoeling van Anastasia is van haar 1e middelbaar te herdoen in het technische.*"

Op de vraag of het anders had kunnen lopen, houdt de moeder een pleidooi voor kleinere klassen en aangepast lesmateriaal. "*Maximum 12 leerlingen per klas, da's het ideale. Je hebt als leerkracht de kans om de leerlingen die minder rap zijn, mee te trekken of leerlingen die voor bepaalde vakken minder sterk zijn, bij een leerling te zetten die sterk is en dan kunnen ze elkaar ook helpen. En dat kunt ge niet in zo grote klassen. (…) Ook meer aangepast lesmateriaal zou volgens mij een groot verschil gemaakt hebben."* De ondersteuning via logo ervoer de moeder als heel positief.

Intussen gaat het op de 1B-school (school 7) van kwaad naar erger: *"Ik heb er al verschillende keren mogen mee naar de spoed gaan. Van de meppen en kloppen dat ze krijgt. Ze heeft al verschillende berichten gestuurd van 'Mama, je moet mij komen halen, 'k heb weeral slagen gehad'. SMS-berichten krijgen als je 12 jaar bent: 'Ach, jong: val dood!' of 'Loop onder de trein', daar stel ik mij effectief wel vragen bij. Want dat noem ik geen gewone pesterijen meer, hé. En ze heeft ze van het CLB moeten wissen."* Aan de leerlingbegeleidster met wie ze een goed contact heeft, vraagt de moeder om de zaak in handen te nemen. Wanneer de leerlingen enkele dagen op uitstap gaan om o.a. aan teambuilding te doen, mag Anastasia niet mee. De moeder herinnert zich volgende uitleg van de directie: "W*ij kunnen het niet op ons verantwoordelijkheid nemen om Anastasia te laten meegaan op bosklas want haar reacties zijn niet te voorspellen". Ik kan er niet aan doen maar als ik stylo's naar mijn hoofd gesmeten krijg, mijn blaren op de grond gesmeten, dan ga ik ook recht springen. En als je daarvoor moet gesanctioneerd worden*." Na deze negatieve boodschap tracht de moeder hierover verder te communiceren met de directie, maar die blijkt niet meer bereikbaar. Wat ze in de ene

school ervaart als dé succesfactor, nl. hoge betrokkenheid van de directie, blijkt elders de niet bereikbaarheid een faalfactor te zijn. Idem voor de aanpak van het CLB. Tijdens de lange afwezigheid wegens ziekte, brengt een medewerker van de school inhaalmateriaal (leerstof en huiswerk) aan huis, wat ten zeerste wordt gewaardeerd.

Doordat er geen alternatieven zijn voor de door de school vastgelegde datum van het oudercontact, mist de moeder - wegens ziekte - de bespreking met de leerkrachten. Ze pleit voor een veel flexibeler regeling inzake oudercontact voor ouders met een beperking. Communicatie met andere ouders wordt als problematisch omschreven omwille van het feit dat die vaak geen of slechts beperkt Nederlands spreken. Goede kennis van de Nederlandse taal is de sleutel tot beter onderwijs, aldus nog de moeder.

De moeder houdt tot slot een pleidooi voor kwaliteitsvol onderwijs waarin waarden als respect en discipline belangrijk zijn, net als veel structuur in de klas zodat aan de concentratieproblemen van de dochter verholpen wordt. Ook het Duits schoolsysteem geniet haar voorkeur: "*De werkelijke lesuren worden ingekort net als de vakanties. Daardoor gaan kinderen wel meer dagen naar school, dus het leerprogramma blijven ze zien, maar de uren dat ze werkelijk op dat stoeltje zitten, geconcentreerd en gedisciplineerd, worden ingekort.*

1.4 Het verhaal van de leerlingbegeleidster: "Je kan maar leren als je je goed in je vel voelt en als er iemand in jou gelooft."

De leerlingbegeleidster focust meteen op een probleem dat zij systematisch ervaart bij haar dagelijks werk, namelijk dat er bij de overgang van het lager onderwijs naar 1B noch door de school noch door de ouder veel informatie wordt meegegeven. Dit blijft echt een groot knelpunt in de opvolging van leerlingen: "*er zou zoveel kunnen geleerd worden uit wat wel en wat niet werkte bij de leerlinge wanneer de BaSO-fiche* nauwkeuriger zou worden ingevuld*." Bovendien kan de leerlingbegeleider als gevolg van de vele zorgvragen in de school geen extra onderzoek doen naar de aanpakhistoriek. Naast onvoldoende informatieoverdracht blijkt ook de tijdsdruk problematisch: om verhoogde zorg te kunnen ontwikkelen, zijn voldoende uren nodig.

Wat Anastasia betreft, ervaart de leerlingbegeleidster dat zij "*van bij het begin zichzelf wat buiten de groep heeft gezet, door negatieve opmerkingen te geven over andere leerlingen, door over anderen te klagen.. .* M*aar als ik zo'n dingen hoor, dan denk ik altijd: wat zit daar achter, hoe komt dat?"* De leerlingbegeleidster bouwt een goede band op met Anastasia en leert dat het thuis niet altijd gemakkelijk loopt. Anastasia verlangt naar rust in de thuissituatie. *"Dat heeft natuurlijk zijn weerslag op haar functioneren in de klas. Als je je thuis niet goed voelt, dan neem je dat mee naar school, hé."* Een stabiele thuiscontext is echt een basisvoorwaarde voor het goed functioneren op school.

De aanpak van de leerlingbegeleidster is heel participatief: "*Ik probeer duidelijke afspraken te maken: wat wil je? Is het goed dat ik dat doe? Ik overleg altijd met leerlingen, ik doe nooit iets zonder hun toestemming. Of ik zeg: dat en dat zou ik kunnen doen, wil je dat ik dat doe? Is dat goed voor u? Zo bekijk ik dat met de leerlingen*." De leerling-begeleidster houdt de regie in handen en is brugfiguur tussen de school, het CLB, de thuisbegeleiding, de ouder en de leerling inclusief de klas. "*Ik probeer het (dossier) dus terug naar mij toe te halen want ik zie de leerling elke dag. CLB is een momentopname want ze zijn hier twee halve dagen in de week aanwezig. Er gebeurt zoveel in de week dat zij zich dat volledige beeld niet kunnen vormen. Maar we hebben daar ook afspraken over met het CLB."* Het blijft een knelpunt dat het CLB cruciale oordelen moet vellen op basis van vaak beperkte informatie en contacten met de betrokkenen. De leerlingbegeleider kan nochtans een belangrijke rol spelen bij het verzamelen en overbrengen van correcte informatie over status van de leerlinge.

"*Dus een leerkracht die bij ons in een BSO terecht komt, die weet dat het moeilijker lesgeven is in een B-stroom dan in een A-stroom. Van hem wordt verwacht dat je voor elke leerling veel aandacht hebt en dat je, als het nodig zou zijn, een aparte maatregel invoert zoals logo voor leerlingen met dyscalculie*". Wat de situatie van Anastasia betreft, had de leerlingbegeleidster gemerkt "*dat er geregeld conflicten zijn tussen haar en andere leerlingen. Ik had al genoteerd dat de leerkrachten alert moesten zijn hiervoor. Ik noteerde ook dat wij haar weerbaarder moeten maken. Mijn vraag was gericht naar de klastitularis om te kijken hoe we dat kunnen aanpakken. Enerzijds kan ze fel uit de hoek komen, aan de andere kant mist ze een stuk weerbaarheid*. (…) *Ik denk dat het zeer belangrijk is voor een schoolloopbaan dat een kind zich goed voelt in de klas. Want ik heb er al zien afhaken omdat ze niet goed liggen in de klas en buiten gesloten worden. Ik heb zo wat schrik dat dit met haar zou kunnen gebeuren als we er niet alert voor zijn.*"

Intussen onderzoekt de CLB-medewerkster of thuisbegeleiding een te bewandelen piste kan zijn. "*Ik zie het vooral in de samenwerking met de klastitularis: kijken hoe we daar ondersteuning kunnen bieden aan Anastasia. Het probleem van het CLB is dat zij één of twee gesprekken kunnen doen maar geen continuïteit kunnen bieden op vlak van psychologische ondersteuning. Ik verwijs soms door, maar dat ligt gevoelig. De CLB-medewerkster is zelf psychologe en wil dat eigenlijk zelf in handen nemen. Wij stellen vast dat zij dat niet kan blijven opvolgen. Want één à twee gesprekken hebben met een leerling, is eigenlijk niets."*

De leerlingbegeleidster wijst ook actief door naar andere zorgdiensten bij psychische kwetsbaarheid van leerlingen. *"Daarom gebeurt het wel dat we doorverwijzen naar het Centrum Algemeen Welzijnswerk (CAW) of het Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg (CGGZ). Sinds kort is er hier ook het TEJO (Therapeuten voor Jongeren), waar jongeren met psychische kwetsbaarheid gratis terecht kunnen. Ik heb twee leerlingen uit het 5e daar naar doorverwezen wanneer wij zeggen – na reeds een lange weg te hebben afgelegd – wij kunnen niet meer verder, wij kunnen niets meer bieden. Ze moeten natuurlijk ook de stap zetten, dat is ook niet zo simpel, hé*."

Een betrokken, waarderende school kan echt het verschil maken, zo ervaart de leerlingbegeleidster het. "*Ik merk soms ook wel dat als leerlingen voelen dat we met hen op pad gaan, naar hen luisteren, dat ze aanvoelen: 'hier zien ze mij graag', dat het soms ook zichzelf oplost. Als Anastasia ervaart dat ze graag gezien wordt door de school en de klas, dan kan dat de motivatie geven om haar schoolloopbaan hier verder uit te bouwen. (…) In het verleden hebben we al heel vaak leerlingen binnen gekregen die hier vaak als laatste, ultieme poging terecht komen. Ook ouders zeggen soms 'we hebben gehoord dat hier veel zorg en ondersteuning wordt geboden', op alle mogelijke manieren. En het zijn vaak moeilijke trajecten die we afleggen, maar na enkele jaren zeggen we toch soms – dat was nu toch een succesverhaal."*

Om nog meer resultaat te kunnen boeken, zou de leerlingbegeleidster meer preventief moeten kunnen werken. "*We hebben heel veel zorgleerlingen. En zeker OKAN-leerlingen die hier pas toekomen, die getraumatiseerd zijn, uit oorlogssituaties komen, kinderen die mee moeten omdat ouders beslist hebben: "we willen weg uit Bulgarije omdat we ons kind hier geen toekomst kunnen bieden." We hebben hier dus alle soorten problematieken. Er is al vaak gezegd: één voltijdse leerlingbegeleider, dat is niet genoeg (voor enkele honderden leerlingen). Ik heb vaak het gevoel dat ik niet genoeg preventief kan werken. We proberen problemen zo goed mogelijk aan te pakken, maar je kan ook problemen vermijden door preventieve acties op te zetten, rond spijbelen bijvoorbeeld, ook één van mijn opdrachten. Elke dag bel ik de leerlingen die afwezig zijn. In principe moeten de ouders ons zelf verwittigen, maar met ons publiek gebeurt dat niet zo vaak. Drie vierden van de ouders laat niets weten en wacht op onze telefoon. Vaak is dat omdat ze geen belkrediet hebben. Door vaak te bellen, kan je ook snel ondervinden waar het probleem ligt. (…) Ik heb helaas ook veel te weinig tijd om huisbezoeken te doen."*

Op de vraag hoe ze de leerkrachten ondersteunt, antwoordt de leerlingbegeleidster dat ze gericht nieuwe zaken introduceert en uitprobeert. Via een netoverschrijdende werkgroep zorgt ze ook voor de eigen expertiseopbouw inzake anderstalige nieuwkomers. Niet alle leerkrachten laten zich even gemakkelijk bijstaan, dergelijke ondersteuning vergt ook visie van de school over de rol van de leerkracht bij het bevorderen van het psychosociaal welzijn van de leerling. "*Ik probeer inderdaad wel leerkrachten te ondersteunen. Ken je het tijdschrift Welwijs? Daar staan vaak fantastische dingen in die ik hier gebruik, bijv. over herstelgericht werken enz. Daar proberen we de laatste jaren naartoe te werken, druppelsgewijs, hoor. Sommige mensen doen dat doelbewust, anderen vinden dat ze daar geen tijd voor hebben.*"

Tot slot wijst de leerlingbegeleidster op het belang van beleidsbeïnvloeding. Vanuit de werkgroep waaraan ze participeert, werd het signaal gestuurd naar de schepen van onderwijs dat 'brugfiguren' nodig zijn om de communicatie tussen de school en de ouders te versterken. Want als voltijds leerlingbegeleidster "*ontbreekt de tijd om huisbezoeken te doen, om de ouders te zeggen hoe het gaat met hun zoon of dochter op school of om een reeks klachten te bespreken. Want ik merk -zeker*

bij Roma - als je je in het begin van het schooljaar kunt gaan voorstellen, bijv. ik ben die persoon en doe dat op school: 'als je vragen hebt over je kind, je bent altijd welkom enz.' Vooral bij Roma is die band opbouwen – voor ze jou vertrouwen duurt dat wel een tijdje – zo belangrijk en daar heb ik dus echt geen tijd voor. Dat zou eigenlijk een fulltime job kunnen zijn."

1.5 Het verhaal van de leerkracht: "Maar wat we haar eigenlijk kunnen aanbieden als hulp, ik weet het niet."

De **schoolresultaten** van Anastasia zijn goed, aldus de leerkracht, ook al is ze enorm slordig en is concentratie een probleem. Doordat er veel herhaald wordt in de klas, zorgt dat bij haar voor voldoende leerrendement zonder te moeten studeren. "*Doordat ze Nederlands begrijpt, heeft ze geen problemen met vraagstellingen. Maar bij haar ligt het probleem elders. Wat haar relatie met de leerkracht betreft, ze eist u helemaal op. Ze wil constant de aandacht en dat geeft soms wrijvingen. Ik wil haar die aandacht wel geven, maar ook de anderen willen aandacht en dat geeft wrijvingen met de andere leerlingen. En de ene moment is ze vriendin met u, voor 100% en het uur daarna zouden ze elkaar kunnen vermoorden bij wijze van spreken. Dat is haar probleem."* De leerkracht brengt aan dat je niet eenduidig kan zeggen dat ze **pestgedrag uitlokt**, maar ze vraagt zodanig veel aandacht en soms op een negatieve manier, dat er wel een verband zou kunnen zijn. "*Ze wil constant vertellen, met hoe meer cool en sensatie, hoe liever. In het begin gingen de anderen daar een beetje in mee – amai– maar op den duur is het van: 'ja, ze is daar weer'. En dan komen de wrijvingen*." De leerkracht geeft aan het zeer moeilijk te hebben om de gepaste aanpak te vinden om pestgedrag tegen te gaan. Ze probeert Anastasia wel duidelijk te maken welk gedrag haar parten speelt en hoe ze het anders zou kunnen aanpakken. "*Ik zeg dan bijv.: 'je moet nu ook niet alles vertellen. Er zijn dingen die je beter niet zegt tegen de andere leerlingen want zij gaan daar dan misschien misbruik van maken'."* Voor de leerkracht is het duidelijk dat Anastasia nood heeft aan persoonlijke, psychologische begeleiding om weerbaarder te worden en om betere gedragsstrategieën te leren ontwikkelen tegen pestgedrag.

Anastasia krijgt opnieuw logopedie omwille van haar **dyscalculie** en om geen leerachterstand op te lopen. De leerkracht wiskunde geeft daartoe systematisch de nodige informatie door aan de logopediste.

De leerkracht ervaart **de relatie tussen de moeder** en Anastasia als problematisch, zeker na het eerste oudercontact. "*Ik heb die moeder gesproken en ik kreeg bijna medelijden met mijn leerlinge. En dit terwijl ik eerst dacht de mama een aantal zaken te zeggen opdat zij er iets aan zou verhelpen, maar dat ik het uiteindelijk niet gedaan heb. Omdat ik dacht, wat gaat er daar uit voortkomen? Ja, dat gesprek, daar had ik het zeer moeilijk mee. Ik wou zeggen dat ze het soms een beetje uitlokt, dat ze gepest wordt, maar de moeder zei: 'Ik wil niet dat ze gepest wordt want het was vorig jaar zo en ze wou naar hier komen. En nu gaat ze zich weer gedragen zeker zodat ze gepest wordt. Ik moet het niet weten…".* Met deze reactie uit de moeder haar onmacht om met het gedrag van de dochter en

het daarop volgend pestgedrag geconfronteerd te worden. Ze legt de schuld duidelijk ook deels bij het gedrag van de dochter zelf. De leerkracht ontvangt erg tegenstrijdige boodschappen van zowel Anastasia als van haar moeder. Ze krijgt geen vat op de relatie tussen moeder en dochter die de ene keer heel streng zou zijn en de andere keer bijzonder belonend. Dit uit zich in een steeds voorzichtigere communicatie naar de moeder toe. De leerkracht wil zo vermijden dat de psychologische druk van de moeder op Anastasia nog groter wordt.

Soms weet de leerkracht echt niet hoe ze moet reageren op het emotioneel erg **wisselend gedrag** van Anastasia. Wanneer het te erg wordt, mag ze bij de leerlingbegeleidster gaan waarna ze voor een tijdje terug handelbaar is in de klas. "*Maar wat we haar eigenlijk kunnen aanbieden als hulp, ik weet het niet*." Op de vraag aan de leerkracht of ze weet wat er al is geprobeerd met Anastasia, antwoordt ze : "*Ik niet, maar de leerlingbegeleidster misschien wel. Want zij heeft in haar dossier soms ook dingen die niet publiek zijn. Ik weet wat van belang is voor de klas, maar zij weet als vertrouwenspersoon soms zaken die ik of andere leerkrachten niet weten*."

Verder geeft de leerkracht aan dat er onduidelijkheid is over de ernst van de **fysieke beperking** die Anastasia heeft. Naast dyscalculie, lijdt ze namelijk ook aan een spierziekte. De ene keer mag ze bijvoorbeeld wel mee turnen, de andere keer niet. Dat weegt op de relatie wegens twijfel over de ernst en de gevolgen van de aandoening voor het schoolse handelen. De leerkracht zit er echt mee in de knoop.

Als klastitularis ervaart ze de meerwaarde van **veel voor haar klas** te staan: "*Ja, je hebt er een band mee en je kan ze beter meevolgen, zowel voor hun gedrag als voor hun leermogelijkheden. Als ik hen drie vakken geef, kan ik verwijzen naar de verschillende lessen wat we waar hebben gezien. Dankzij die vele uren in de klas kan ik mij permitteren om eens een uurtje te babbelen. Als klastitularis is dat een voordeel.*"

Tot slot gelooft de leerkracht er wel in dat Anastasia er gaat komen als ze iets gaat doen dat ze graag doet, als de concentratie verbetert en de thuissituatie normaliseert.

1.6 Het verhaal van de CLB-medewerker: "Tucht, een verontrustende opvoedingssituatie en schoolverzuim."

De CLB-medewerker werpt een ander licht op de situatie van Anastasia. Voor hem is er sprake van een problematische opvoedingssituatie waarbij Anastasia in conflict staat met de visie van de moeder. Hij ziet een hechtingsprobleem bij Anastasia, waarbij aantrekken en afstoten elkaar afwisselen. Het is bij uitstek een casus waarin integrale jeugdhulp en M-decreet samenkomen met elementen van de socio-economische status (SES-kenmerken) en nood aan opvoedingsondersteuning. Een schoolvoorbeeld van hoe welzijn en onderwijsproblemen samengaan.

Op school doen zich gedragsproblemen voor als gevolg van modelling, waarbij Anastasia het gedrag herhaalt zoals ze het de moeder heeft zien voordoen. Ze is bij momenten heel agressief, zowel verbaal als fysiek. Volgens de CLB-medewerker kan een klasproject in het geval van Anastasia niet helpen zolang de problematische thuissituatie aanhoudt. Als CLB-medewerker heeft hij - zoals altijd - eerst geprobeerd het vertrouwen te winnen van zowel de moeder als de leerling. Het zag er lang naar uit dat dit echt zou lukken, tot de grootvader er zich mee ging bemoeien. Dat bleek uit haar negatieve reactie op de verschillende voorstellen vanuit het CLB om de toenemende spanningen zowel thuis als op school te ontmijnen. Er werden drie vormen van time-out aangeboden om Anastasia tot rust te laten komen. De moeder ging een heel eind mee in dit voorstel, tot haar vader zijn veto stelde. Zelfs ondersteuning via een dagcentrum had kunnen helpen, maar ook dat ging niet door. Op een bepaald ogenblik wou Anastasia naar een internaat, weg van huis, maar alle internaten bleken volzet. *"Nochtans zien we vaak dat leerlingen via een verblijf in een internaat veel rustiger worden, mede dankzij de vaste structuren en zorgende omkadering."*

De CLB-medewerker had het liefst een A-document* opgemaakt, wat vrijwillige hulpverlening betekent. Maar door de onhoudbare situatie in de klas en het niet samen komen tot een oplossing (cfr. Time-outproject) werd uiteindelijk een M-document* opgemaakt, wat verplichte hulp inhoudt. *"Welzijn had in het geval van Anastasia veel vroeger ingeschakeld moeten worden"*, aldus de CLB-medewerker. "*Via het CLB-dossier hebben we een zicht op de schoolcarrière van de leerling van zijn 2,5 jaar tot de huidige leeftijd. We kunnen dus wel wat betekenen in continuïteit van zorg. We werken multidisciplinair én onafhankelijk. CLB-contactpersonen zijn helaas overbevraagd en er zijn geen middelen voor personeelsuitbreiding. Bij het CLB zijn wel de deskundigen te vinden voor psychosociale ondersteuning. Helaas is er te weinig tijd voor ons en leerlingbegeleiders zijn vaak overmoedig om die opdracht, waar toch een zekere deskundigheid voor vereist is, op zich te nemen."*

Reflectievragen :

1. Veel scholen voeren een actief pestbeleid. Toch vallen er blijkbaar nog steeds slachtoffers. Hoe kan de leerkracht tijdig pestgedrag waarnemen, afblokken en duurzaam tegen gaan?
2. Hoe kan m.a.w. pestgedrag wordt gestopt maar ook: 'Hoe kunnen gepeste leerlingen weerbaarder worden gemaakt en/of worden geholpen om 'pest-uitlokkend' gedrag (zoals kwetsende uitlatingen t.a.v. medeleerlingen) te vermijden?
3. Is het zoeken naar een gepaste omgang met racistische uitspraken van leerlingen onderwerp van gesprek in de leraarskamer? Hoe kan je m.a.w. zo reageren opdat de leerling in kwestie tot reflectie komt en zijn uitspraken oprecht durft in vraag te stellen?
4. Hoe het contact met de ouders versterken in plaats van verminderen wanneer conflicten opduiken of botsende waarden optreden? Is dit, naast een rol voor leerkrachten en leerlingbegeleiders, ook een meer actieve opdracht voor de directie?
5. Hoe kunnen jongeren met beperkte weerbaarheid of verhoogde psychische kwetsbaarheid worden ondersteund, in en buiten de school?

1.7 Duiding van de onderzoeker

Wanneer we de hele context van deze casus overschouwen, draaien de moeilijkheden op school grotendeels rond pestgedrag dat vaak veroorzaakt wordt door de onhandige, soms brutale, al dan niet racistische communicatie van de gepeste. De schoolse omgeving kan daar moeilijk mee om en treedt eerder bestraffend op t.a.v. de gepeste i.p.v. tegen de pesters of geweldplegers. Wat dan weer leidt tot een diep gevoel van onrechtvaardige behandeling door de ouder. Een gekende neerwaartse spiraal die eenmalig doorbroken werd door een directie (school 5) die resoluut koos voor de ondersteuning van het kind en de moeder. Ook de hulpverleners (CLB/JAC…) vonden blijkbaar niet de manier om met de moeder een relatie aan te gaan die bijdraagt tot een verbetering van de situatie. Aangezien ze 'respect' zo belangrijk vindt, is daar vermoedelijk een toegangspoort te vinden.

Opgroeien in een context met anti-multiculturele waarden en vervolgens naar scholen gaan waar antiracistische waarden in een multiculturele context hoog in het vaandel worden gedragen, dat botst radicaal. Dat het kind in deze casus enerzijds weg wil van huis en anderzijds thuis ziet als enige veilige plek, hoeft dan ook niet te verwonderen. Dit moet voor Anastasia een zeer moeilijke situatie zijn. Scholen hebben het moeilijk om een gepaste omgang te vinden met die botsende waarden en openlijk radicale en/of racistische uitspraken van kinderen. Om te voorkomen dat de school olie op het vuur giet in plaatsen van te blussen, is een doordachte, correcte aanpak én houding aangewezen opdat het kind en de thuisomgeving zich blijvend gerespecteerd voelen en niet geïsoleerd raken.

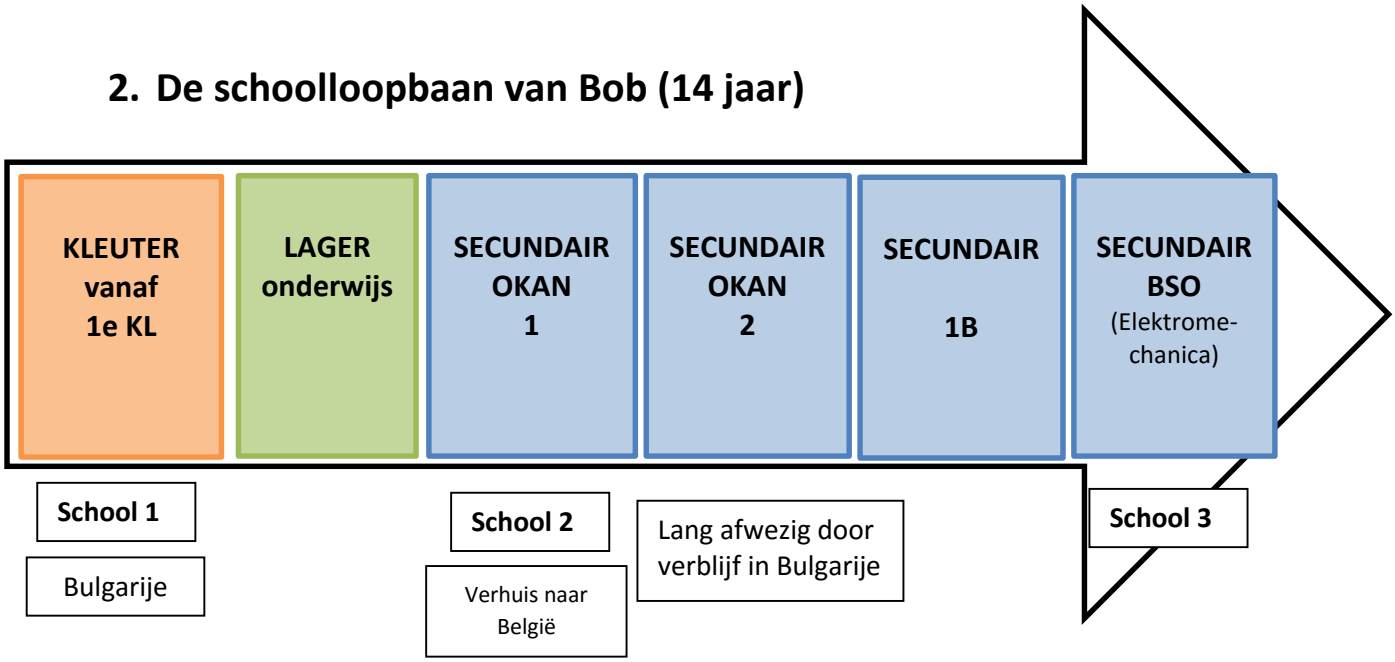
1.8 M-bril: Wat leren we uit dit verhaal voor toekomstige leertrajecten?

In deze casus zien we een versmelting van zaken die door verschillende decreten worden geregeld: het M-decreet dat meer inclusief onderwijs wil, het decreet Integrale Jeugdhulp dat voor jongeren in moeilijkheden opvang en oplossingen wil realiseren en de sector van de opvoedingsondersteuning. Dan is er ook nog de integratiesector waarbij gepoogd wordt om anderstalige ouders wegwijs te maken in ons onderwijssysteem. Regie en coördinatie is bijgevolg hard nodig. CLB speelt een sleutelrol op deze verschillende domeinen. De vraag rijst wat het CLB nodig heeft om deze rol als sleutelactor waar te maken.

Het 1e leerjaar moest worden gedubbeld terwijl eerder weinig moeilijkheden werden vastgesteld. Volgens de moeder wezen tests van het CLB tijdens het dubbelen van het eerste leerjaar uit dat er niets mis was op vlak van intelligentie of concentratie. Later, in het 4e leerjaar werd dyscalculie vastgesteld. Voor het M-decreet is diagnose niet meer noodzakelijk om bepaalde ondersteuningsmaatregelen te treffen.

- Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van Anastasia op dat moment?
- In welke mate had een vroege diagnose van dyscalculie kunnen helpen om de gepaste maatregelen te nemen?
- Komt zij in aanmerking voor type basisaanbod?
- Kan een dispensatie voor onderdelen van wiskunde voor Anastasia een uitweg bieden?

2. De schoolloopbaan van Bob (14 jaar)



Familiale context, klascontext, motivatie

2.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Bob loopt kleuter- en lagere school in Bulgarije. Dat gebeurt onder de vleugels van oma en opa omdat de ouders hoofdzakelijk in België verblijven. Zelf in België aangekomen, wordt hij opgenomen in een Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN). Na het startjaar in OKAN blijkt Bob's kennis van het Nederlands onvoldoende om te kunnen doorstromen. Bob moet dus nog een jaar in OKAN blijven (2013-2014). Bob wijt dit zelf aan o.a. de klassamenstelling die eerder homogeen bestaat uit Bulgaren maar vooral ook uit meisjes. Nieuw in België en erg zoekende als puber naar zijn plek in deze wereld, volgt heel wat spijbelgedrag. In zijn 2e jaar OKAN wordt een spijbeldossier opgestart waardoor Bob nauwgezet wordt opgevolgd door de leerlingbegeleidster.
Na het tweede jaar Okan loopt iets fout bij een poging tot inschrijving in een beroepsschool. In de perceptie van Bob moest hij aanwezig zijn op een welbepaalde inschrijvingsdag maar aangezien hij toen reeds op de bus zat naar het thuisland, liep hij een jaar mis in het beroeps (cfr. verhaal Bob). Het spijbelgedrag vermindert sterk waardoor het volgend schooljaar in 1 B) relatief vlot wordt afgewerkt. Bob heeft het evenwel niet gemakkelijk om goede schoolresultaten te realiseren. In dat schooljaar is hij ook een langere periode afwezig -meerdere weken aansluitend op de paasvakantie- wegens belangrijke familiefeesten in het thuisland.

2.2 Het verhaal van Bob: "Zonder diploma: geen werk en geen geld."

Bij het overlopen van zijn **schoolloopbaan** geeft Bob aan dat het onderwijssysteem anders is in zijn thuisland. Daar duurt het lager onderwijs langer, tot een zevende leerjaar. Hij komt bewust naar België om meer te leren, maar het onder de knie krijgen van de Nederlandse taal speelt hem parten.

Op de vraag of hij na twee jaar OKAN Nederlands verstaat en/of spreekt, antwoordt hij: *"Ja, een beetje. En twee jaar, da's kort. Een beetje spreken, beetje begrijpen, maar niet zoveel."* Tijdens een stage in een beroepsschool merkt Bob dat daar veel van zijn Bulgaarse vrienden zitten. Dit **motiveert** hem om zich daar ook in te schrijven, maar dat loopt mank. Bob: *"Ik was in school X en wou me daar inschrijven. Maar een mevrouw zei me dat ik op dinsdag moest komen voor een afspraak. Ik zei dat ik niet kon omdat ik dinsdag naar Bulgarije vertrok voor vakantie. Ik vroeg of alleen mijn mama en mijn papa konden komen voor de inschrijving. Maar die mevrouw zei : "Neen, jij moet hier zijn, want wij gaan u vragen stellen." Ik zei dat het niet ging omdat de bus dinsdag vertrok."* Voor Bob is het duidelijk dat hij anders reeds in BSO op school 3 zat in de plaats van in 1B op school 2.

Bob worstelt met het feit dat hij wegens familiefeesten een tijd afwezig is. Hij beseft ten volle dat dit problematisch is en tracht er een oplossing voor te vinden: "*En misschien ik ga met mijn mama met de directeur praten want ik ga problemen krijgen want ik was al 14 dagen afwezig van school en nu nog 20, da's 34 dagen en politie enz. Vorig jaar is de politie bij mij thuis gekomen voor die afwezigheden en dat wil ik niet nog een keer".* Door zijn **familiale situatie** is Bob genoodzaakt terug te reizen naar zijn land mee met zijn ouders. Hij kan hier als 14-jarige niet alleen achterblijven. *"Maar ik moet gaan want ik kan hier niet alleen blijven. Mijn mama blijft tot augustus in Bulgarije. Mijn papa en ik komen terug naar België want mijn papa moet werken en ik moet naar school gaan*."

Bij het bespreken van de **schoolresultaten** geeft Bob aan wat daarin voor hem van belang is. Naast het 'begrijpen wat er gezegd wordt', volgt het feit dat hij nu graag naar school gaat: "*Ik ben hier graag… ik ken alle leerkrachten hier…."* Bob brengt vervolgens in dat er op school heel veel landgenoten zitten, van Turks-Bulgaarse origine. Hij problematiseert dat als volgt: "*Wanneer ik in OKAN zat, , was ik niet braaf, echt, met Bulgaren in de klas zo, grapjes maken, altijd binnen uur strafstudie krijgen enz. Maar nu doe ik niets in de klas: veel beter luisteren en studeren. Want vorige jaren echt veel Bulgaren in de school, echt. Nu niet zoveel meer*." Dat hij veel afgeleid wordt door de overwegend vrouwelijke medeleerlingen omschrijft hij zo: "E*n mijn hoofd zo, ik kan niet studeren, lezen… Da's normaal, elf meisjes in de klas, ik ben de enige jongen (lacht)…."*

Bob legt ook de link tussen **de klassamenstelling** en het beperkt Nederlands spreken op school: *"de leerkrachten zeggen mij altijd: je moet in de klas Nederlands spreken. En op de speelplaats ook. Ik begrijp dat en in de klas probeer ik Nederlands te spreken maar in de speeltijd? Dat kan niet, want mijn vrienden die hier allemaal OKAN doen en nog niet goed Nederlands kunnen, spreken Bulgaars-Turks. Da's niet goed, ja." Bob* herhaalt de mentaliteit in OKAN: *" …in OKAN, met zoveel Bulgaren, wij leren niet echt Nederlands. Wij zeggen: Nederlands, allez (foertgebaar)."*

Opmerkelijk in het verhaal van Bob is zijn **motivatie** om hier zijn kans te grijpen. Op de vraag of hij graag in België wil blijven wonen, antwoordt Bob: *"Ja, ik wil dat graag, want in Bulgarije is het niet goed, hé. Mensen hebben geen werk en geen geld. Die mensen wachten daar voor hun winkel…."*

Bob benadrukt het belang dat hij hecht aan **een diploma***: "Maar als we 18-19 jaar zijn zonder diploma, wat gaan wij doen, later? Studeren wij niet, en nu? Zonder diploma: geen werk en geen geld. Bijvoorbeeld als ik een diploma elektromechanica heb, als ik naar garages ga: ik heb een diploma, ik wil hier werken. Ok, kom maar, maar als ik geen diploma heb. Dan, salu."*

Wat het **vervolg van zijn schoolloopbaan** betreft, hoopt Bob in de nieuwe school vooral heel duidelijke instructies te krijgen in verstaanbaar Nederlands. Hij verwoordt het als volgt: "*Als ik naar de nieuwe school ga, moeten de leerkrachten mij zeggen hoe het moet. En dan begin ik dat te leren. Dan ga ik proberen dingen alleen maken. Als dat niet kan, moet ik zeggen dat ik het niet begrijp. Maar sommige leerkrachten praten zo ander Nederlands dat ik het niet begrijp. Jij praat bijv. een beetje trager en ik begrijp u heel goed. In school X, spreken leraren zo snel. (…) Ik vind het moeilijk te zeggen als ik het niet begrijp. Ik zeg ja, ja, ik begrijp u (met gebaar van onmacht)."* Bob geeft dus duidelijk aan dat hij het niet altijd durft te zeggen dat hij de taal van de leraar niet begrijpt. Te snel spreken, dialect en vakjargon blijken voor Bob hoge drempels in de communicatie.

2.3 Het verhaal van de moeder : "Bob voelt zich niet goed, beetje stress. Bob gaat niet naar school tot mijn geld komt, dus probleem door mij."

Voor het gesprek met de moeder van Bob was een tolk voorzien vanuit de school maar op het laatste moment bleken er geen tolkuren meer beschikbaar. De moeder zou een vriendin optrommelen maar die bleek op het moment van het interview plots zonder babysit te vallen. Dan maar zonder gids toch een degelijk gesprek gehad. Tijdens het interview zal de moeder zich overigens meermaals verontschuldigen voor haar gebrekkig Nederlands.

Bij het overlopen van de **schoolloopbaan** van Bob, merkt de moeder op dat het systeem in België met de schoolwissel tussen lager en secundair onderwijs voor extra stress zorgt bij haar zoon. "*In Bulgarije is er één school van klas 1 tot 18. Op 18 jaar: klas finish en 19, nieuwe school en nieuwe kinderen, grote kinderen voor diploma, maar hier niet standaard naar Bulgaarse (normen). En voor Bob gaf dat een klein beetje stress*." Dat de **schoolresultaten het afgelopen** jaar in 1B niet zo goed zijn, wijt de moeder aan puberteitsperikelen: "*Waarom? (lacht) Puberteit. Probleem voor Bob: veel meisjes, veel op laptop, veel skype… in puberteit. Hij komt van school met 38% voor Nederlands*."

Op de vraag wat haar zou kunnen helpen in de schoolse ondersteuning van Bob antwoordt de moeder dat ze gesproken Nederlands wel verstaat, maar niet de schriftelijke communicatie vanuit de school. Bob ondersteunen bij huiswerk is onder meer daardoor problematisch (naast zijn puberaal gedrag). *"Sorry. Bob niet thuis werken, niet kijken naar agenda. Alleen komen eten, beetje skype: spreken met broer (in Bulgarije). Ok, broer ja, tot morgen en weg met vrienden naar het park. Terug naar huis en niet kijken, niet openen boek (voor school).* De moeder verwijst expliciet naar de 'papiertjes' van school die ze niet begrijpt en waarvoor ze de zoon nodig heeft voor de vertaling. Maar die geeft dus letterlijk 'niet thuis', wat zorgt voor extra frustratie bij de moeder.

Om te vermijden dat het spijbelprobleem zich herhaalt, volgt de moeder Bob kort op in samenwerking met de school: "*Ik een beetje helpen. Ik elke dag bellen naar school, naar mevrouw x (= de leerlingbegeleidster). Bob een klein beetje stress. Politie komt, schooldirecteur komt en Bob een klein beetje stress. Klein beetje niet normaal gaan, Bob direct bij directeur.*" De moeder geeft herhaaldelijk aan dat de aanklampende aanpak van de school werkt: nl. telkens bellen bij afwezigheid en het persoonlijk aanspreken van de leerling. Anderzijds wijdt de moeder de **afwezigheid** van Bob op school ook aan acuut geldgebrek. Wanneer bijv. de schoolfactuur of de boeken nog niet betaald zijn, houdt dit Bob weg van school. Stress en schaamte spelen mee: "*In september (was Bob) vier dagen afwezig omdat ik terug naar Bulgarije moest. Waarom? Niet veel geld. Probleem: als Bob niet betaalt op school, geen boeken. (…) Bob voelt zich niet goed, beetje stress. Bob gaat niet naar school tot mijn geld komt, dus probleem door mij.(…) Maar normaal komt hij elke dag naar school.*"

Beide ouders werken; de moeder overdag en de vader 's avonds en 's nachts. De moeder voelt zich niet in staat om Bob te helpen voor school, o.a. door het niveau van de geschreven taalniveau, de moeilijkheidsgraad…. Ze staat er ook meestal alleen voor. In haar openhartigheid tijdens het interview zegt de moeder hoeveel ze verdient: 800€/maand als poetsvrouw. Maandelijks gaat 300€ van het gezinsbudget naar Bulgarije om het onderhoud van een andere zoon en familie -oma en opa- daar te financieren.

De moeder is erg onzeker over de toekomst van haar zoon. Ze hoopt vurig dat het lukt hier in België, zo niet wenkt het thuisland: "*Normaal dit jaar: proberen tot 30 juni. En ik kijk of Bob niet goed is met Nederlands of andere problemen… misschien terug naar Bulgarije.(…) Goed of alles perfect, OK. Maar misschien niet goed, terug naar Bulgarije*. (…)" Als hij beter scoort voor Nederlands, is de moeder erg blij. Dat het nog vier jaar studeren is tot hij 18 jaar is, vindt ze geen probleem. Ze zal betalen in de hoop dat hij een goed diploma haalt en werk vindt. Verder benadrukt de moeder dat ze haar zoon continu motiveert opdat hij zijn best doet op school. Hij krijgt de kans om het hier te proberen. Ze is ook nuchter: alleen voor de pret naar school gaan, is voor haar onvoldoende, ze wil een diploma.
Tot slot geeft de moeder aan heel dankbaar te zijn naar de school toe. Ze looft de betrokkenheid en flexibiliteit van de leerlingbegeleidster. Op de vraag of ze tevreden is over de school volgt: "*Ja, ik voor mij veel, veel danken naar deze school.*"

2.4 Het verhaal van de leerlingbegeleidster: "Ze betrekken er ook de ouders bij door op huisbezoek te gaan om o.a. uit te leggen hoe ons onderwijssysteem in elkaar zit."

Bij aanvang van het gesprek benadrukt de leerlingbegeleidster dat er met Bob een lange, maar uiteindelijk succesvolle weg is afgelegd inzake **spijbelgedrag.** De succesfactoren daarbij zijn het

continue **contact met de ouders** waarbij een huisbezoek cruciaal is en veel praten met de leerling zelf: "*Blijven zeggen dat het belangrijk is dat hij naar school komt, want als hij niet naar school komt, kan hij de taal niet leren en dat is nodig om verder te komen met zijn schoolloopbaan. 't Is belangrijk om een diploma te halen ook. Het is belangrijk om daar te blijven op doorgaan, ook al heb je soms momenten waarop je het niet meer ziet zitten, dat je denkt: het lukt niet of het werkt niet of het leidt allemaal tot niets. Maar als je het gevoel hebt "met de ouders bijv. kan ik een stukje weg afleggen" dan probeer ik dat vast te houden. Bijv. "Uw kind is niet gekomen vandaag, we zien dat hij ziek is maar probeer dat hij morgen komt want we vinden het belangrijk, we zien hem graag komen"."*

De leerlingbegeleidster **stimuleert en ondersteunt** de moeder, o.a. door haar aan te moedigen Bob thuis Nederlands te laten praten over school. " *Ik vroeg haar bijv. als je thuis bent en je zou hem een kwartiertje of een half uurtje per dag iets kunnen laten doen voor school en nadien vragen "Wat heb je nu geleerd? Welk vak heb je gestudeerd? Vertel mij dat nu eens in het Nederlands". Ja, want de moeder zegt ook: "mijn Nederlands moet ook veel beter worden". Of ze het gaat opvolgen weet ik niet, maar ze leek me wel bereid. Ze zei: "Daar had ik zelf nog niet aan gedacht." Ge kunt het maar meegeven, denk ik dan."*

De leerlingbegeleidster pleit voor **extra begeleiding via vervolgschool- of trajectcoaches**. *"We hebben hier op school twee vervolgschoolcoaches. Zij doen trajectgesprekken met de leerlingen waarin ze bekijken welke loopbaan ze tot heden hebben afgelegd in het thuisland. Hoeveel jaar? Want in andere landen werken ze met andere schoolsystemen. Soms krijgen wij ook analfabeten binnen. Ze betrekken er ook de ouders bij door op huisbezoek te gaan om o.a. uit te leggen hoe ons onderwijssysteem in elkaar zit."* Na de gesprekken krijgen de *leerlingen voorstellen om een bepaalde richting (bijv. automechanica) te volgen. Daarop lopen ze dan snuffelstages in andere scholen. Ze gaan daar dan 2-3 weken naar de lessen waarna door de leerkracht een voorlopige evaluatie wordt gemaakt. En dan geven ze aan of ze denken dat het iets is voor die leerlingen. Ze zien dat hij bijv. helemaal niet handig is, helemaal niet geïnteresseerd is. Op basis daarvan wordt eventueel een andere school voorgesteld.(…) In de vervolgschool gaan de trajectcoaches voor de volledige klassenraad uitleggen wat de leerling allemaal kan, wat nog niet, wat zijn zwaktes en sterktes zijn. Zo kan je hem best aanpakken en opvolgen. Dat is super voor de overgang, dat doen de vervolgcoaches allemaal. Dat is hun taak, ja, en die mensen zijn daar super gedreven in - zoals iedereen hier op school."*

Tot slot wordt voorgesteld om minder theorie te geven in de B-stroom maar meer in te zetten op goed Nederlands als basis voor succes voor andere **schoolprestaties.** "*De overgang van OKAN naar B-stroom is niet evident. De Nederlandse taal is onvoldoende verworven om al gewone vakken te volgen. Gevolg: motivatie weg. Bob zei : "Het is te moeilijk voor mij, ik haak af." Daarom bleef hij plots weer thuis. In OKAN krijgen ze de hele tijd Nederlands en plots komen ze in 1 B waarin ze bijv. natuurwetenschappen hebben met allemaal nieuwe woorden. Frans: ze kunnen nog niet eens Nederlands bij wijze van spreken. Maatschappelijke vorming, ook nieuw. Ze krijgen in OKAN geen*

specifieke vakken. Wel wordt gewerkt aan specifieke termen, maar dat is nog niet hetzelfde als het vak zelf geven.(…) We moeten meer inzetten op spelenderwijs taal leren. Ik wil dat niet in de handen van de leerkrachten leggen, ze hebben al zoveel werk, ze moeten al zoveel differentiëren, ze halen al het onderste uit de kan… Dan denk ik aan een taalcoach op school. Iemand die met leerkrachten op weg gaat. Die toont hoe het op een andere manier aangebracht kan worden waar je minder energie moet insteken. Ik hoorde bijv. van mensen uit het werkveld dat scholen met hun werkingsmiddelen sinds twee jaar hebben ingezet op een brugfiguur én een taalcoach. De taalcoach stelde een boekje voor dat hij samen met de leerkracht Godsdienst en de leerlingen heeft gemaakt. Ik denk dat dit veel meer aan taalvaardigheid kan bijbrengen dan dat je het hele jaar bijv. het handboek volgt. Ik denk dat we daar meer middelen zouden moeten voor hebben. De taal is vaak de reden waarom leerlingen afhaken. Die taalcoaching, als we dat kunnen bereiken…."

2.5 Het verhaal van de leerkracht : "Ik heb twaalf leerlingen waarvan vier of vijf met zware problemen."

De leerkracht is actief in 1B. Naast het inzetten op een voldoende kennis van de Nederlandse taal wijdt ze uit over het hoog aantal leerlingen **met specifieke onderwijsbehoeften.** Voor haar is de sleutelfactor de **grootte van de klasgroep**: "*Ik heb twaalf leerlingen waarvan vier of vijf met zware problemen. Indien ik er met minder zou zitten, zou ik Bob meer aan bod kunnen laten komen, maar tegen dat ze nu alle twaalf iets gezegd hebben, is mijn uur al bijna om. Als we kleinere groepen zouden hebben, (…) zou je bij leerlingen als Bob bijna constant kunnen bijstaan. Wat we dus ook doen als we toets hebben: ik lees de vragen voor en ik ga er ook een keer bij en zeg 'Wat vraag ik nu'. En als het dan mondeling is en hij begrijpt het, kan hij het ook iets rapper zeggen dan schrijven.*" De leerkracht biedt de leerlingen dus verschillende mogelijkheden aan om te tonen wat ze kunnen. "*Ja, dat proberen we, maar ik kan natuurlijk niet bij iedereen gaan staan tijdens de toets. En als hij het mag zeggen en ik schrijf het voor hem op, dan zijn er andere leerlingen die ook zeggen: juffrouw ik wil het ook zeggen, maar je kan dat niet. Terwijl als je een kleinere groep hebt, kan je gemakkelijker differentiëren: ja, die kan het zo doen en die zo, maar ik kan ze niet alle twaalf individueel begeleiden. Dat is mijn probleem en dat zou in feite moeten worden aangepakt."*

Op de vraag wat haar als leerkracht/klastitularis zou kunnen **ondersteunen**, krijgen we volgend antwoord*: "Moest ik een aantal aparte lesuren hebben die ik met die leerlingen kan doorbrengen. Want over de middag is niet ideaal; ik moet in die 50 minuten bijles geven, ook eten, ik moet ondertussen ook op adem komen. Ik heb nu al de vrijdagnamiddag een klas waarbij ik in groepen werk, maar dat is een les waarin ik geen leerstof kan aanbrengen. Toch doe ik het dan zo – ik geef dan sommigen een opdracht over de lessen –terwijl ik anderen bijwerk. Ze vinden het ook veel leuker dat het tijdens de les is."* Die individuele begeleiding is dus echt belangrijk? *"Ja, daar ben ik echt van overtuigd. Ik heb enkele jaren geleden een klas gehad van zes leerlingen. Als ik dan kijk naar de leerstof, dan had ik het dubbel gedaan van wat ik vandaag doe met twaalf! Gewoon het feit dat die rond mij zaten zodat ik erg individueel kon werken. De ene leerling zat bijna tien lessen verder dan de*

andere. Met zes lukt dat, met twaalf niet want die kan ik niet alle twaalf rond mijn bank zetten. (…) Een ideale klasgrootte hangt natuurlijk af van de leerlingen, hé. Als ik alleen Bob als zorgleerling had, dan zeg ik aan die andere elf: Ok, jullie werken die oefening af. Maar als iedereen vragen heeft… dan kan ik niet individueel gaan werken. Ik heb er nu drie die ik zelfstandig kan laten werken terwijl de negen andere leerlingen een of andere zorg hebben. Ofwel door slordigheid, ofwel door gebrek aan concentratiemogelijkheden ofwel is het omdat ze het niet begrijpen, dus ik moet zodanig veel in de gaten houden en met zodanig veel rekening houden… Ik probeer voor iedereen hetzelfde te doen."

Reflectievragen:

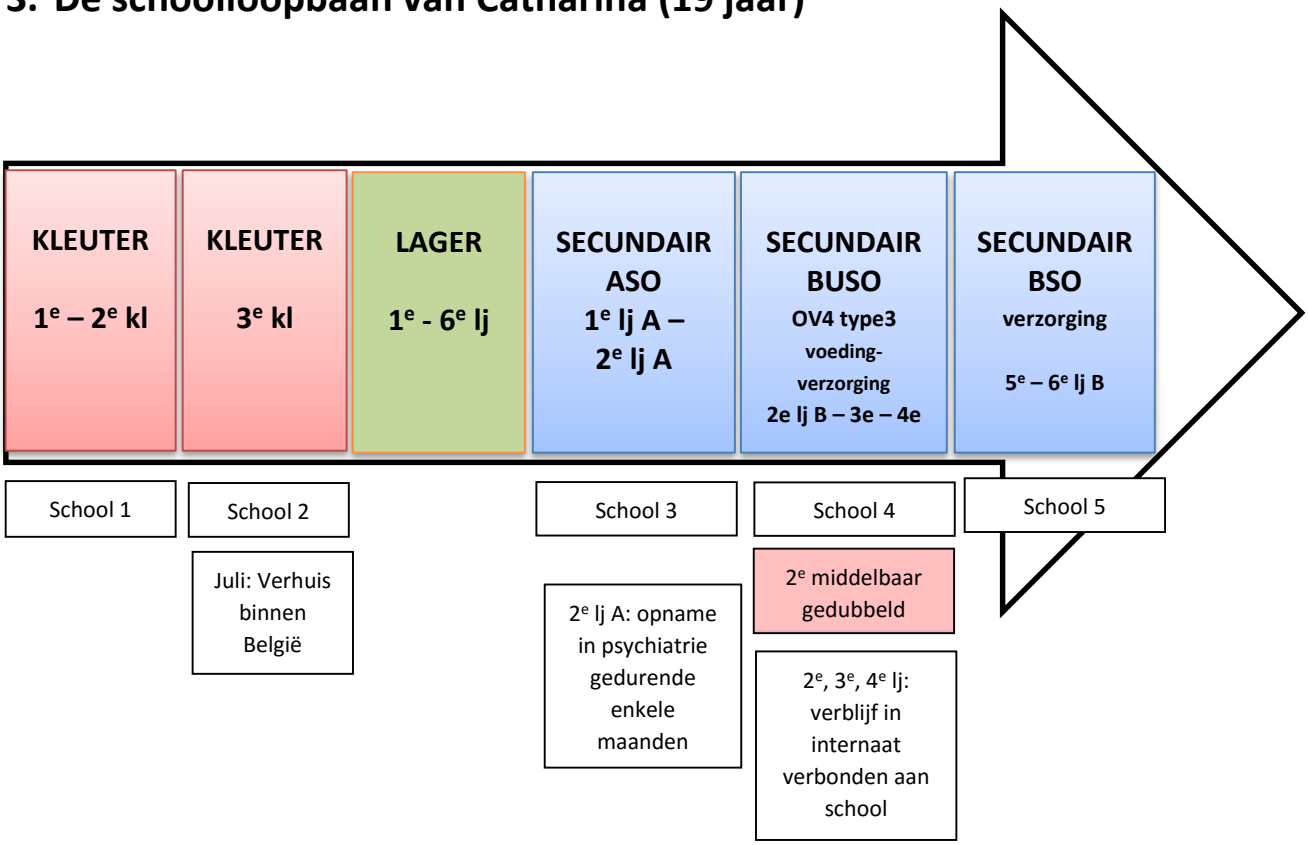
1. Hoe ga je als school om met **langere afwezigheden van anderstalige nieuwkomers**, bijv. omwille van familiale omstandigheden zoals familiefeesten in het thuisland?
2. Hoe kan afwezigheid op school vermeden worden **wanneer armoede een achterliggende oorzaak** is? Kan hierover gericht worden gecommuniceerd naar kansengroepen toe aan het eind of bij aanvang van een nieuw schooljaar, bijv. met ideeën als overgangskredieten en uitgestelde betalingstermijnen? Hoe pakt de school dit vandaag aan?
3. Hoe kan de **inschrijving** in een school worden georganiseerd én gecommuniceerd zodat rekening wordt gehouden met de culturele achtergrond van de ouders? Andere insteek: hoe anderstalige nieuwkomers optimaal informeren bij de keuze voor een school die het best bij hen past ?
4. Wat kan je **als leerkracht** doen om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, ook leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands, je taal begrijpen? Hoe wordt vakjargon aangebracht? Wat met dialect en spreektempo?
5. Op welke wijze kunnen **taalcoaches** worden ingeschakeld in het onderwijssysteem? Op schoolniveau voor de ondersteuning van leerkrachten? Op klasniveau rechtsreeks bij de leerlingen?

2.6 M-bril: Wat leren we hieruit voor toekomstige leertrajecten?

- Zijn OKAN, vervolgcoaches en taalcoaches te beschouwen als redelijke aanpassingen voor anderstalige nieuwkomers? Kan een extra jaar in de OKAN-klas beschouwd worden als een redelijke aanpassing?

- Overgang van OKAN naar 1B of het regulier onderwijs blijkt vaak problematisch. Hoe kan via taalcoaching en/of trajectcoaching hierbij extra steun worden verleend in de bestaande vervolgcoaching?

3. De schoolloopbaan van Catharina (19 jaar)



Familiale context, sociaal-emotionele begeleiding, externe hulpverlening, studiekeuze & schoolkeuze

3.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Wanneer Catharina in de tweede kleuterklas zit, gaan haar ouders uit elkaar. Ze verhuist samen met moeder en zus en start de derde kleuterklas in een andere basisschool. Het contact tussen haar moeder en vader verloopt niet goed. Vanaf het tweede leerjaar ziet Catharina haar vader helemaal niet meer. Ze vertelt dat dit een zeer moeilijke periode wordt: ze wordt mishandeld door haar stiefvader. Er zijn veel spanningen thuis en ze wordt gepest op school.

Bij de overgang naar het secundair onderwijs kiest haar moeder een ASO-school voor Catharina. Ze studeert erg veel om mee te kunnen volgen met de leerstof. Ondertussen loopt het thuis zeer moeilijk tussen moeder en Catharina. Op aandringen van haar moeder wordt Catharina in de loop van het tweede middelbaar opgenomen in een psychiatrische afdeling. "*Dat het een moeilijk kind was, moeilijk opvoedbaar, niet luisteren, ADHD, ADD en nog van alles wat maar met een A begon. En ze moest medicatie slikken en rilatine en* ..." Zo beschrijft vader de argumenten van moeder om Catharina te laten opnemen.

In deze omstandigheden lukt het Catharina niet om haar tweede middelbaar succesvol af te ronden. Ze wordt daarna naar een school voor buitengewoon secundair onderwijs georiënteerd (BUSO, opleidingsvorm 4, type 3). Ze dubbelt er het tweede middelbaar, maar dan in een BSO-richting

voeding-verzorging. Ze gaat tegelijkertijd ook op internaat. Catharina blijft drie schooljaren op deze school. In die periode zoekt ze zelf opnieuw contact met haar vader. Ze heeft het erg moeilijk op die school, maar haar vader stimuleert haar om haar vierde middelbaar Voeding-verzorging in het buitengewoon onderwijs af te maken. Catharina gaat bij haar vader en stiefmoeder wonen. Samen gaan ze op zoek naar een geschikte vervolgschool. Catharina en haar vader kiezen voor een school met BSO-richting Verzorging.
Catharina heeft daar nu met succes haar zesde middelbaar afgewerkt. Ze woont ondertussen tijdelijk in bij de ouders van haar vriendje. Er is iets ergs gebeurd tussen Catharina en haar vader waardoor ze geen contact meer heeft met hem. Ze trekt binnenkort in bij haar moeder omdat ze, naar eigen zeggen, in de huidige omstandigheden geen andere keuze heeft. Ze wil nu vooral zelf haar toekomst bepalen en kiest om verder te studeren in een zevende specialisatiejaar thuis- en bejaardenzorg.

3.2 Het verhaal van Catharina: “Mijn thuiscontext heeft mijn schoolloopbaan moeilijk gemaakt.”

Catharina is **perfectionistisch** ingesteld. Ze studeert heel veel en wil de dingen heel goed doen zodat iedereen tevreden is over haar. Ze is bang voor opmerkingen. “*Ik huil, ik ben niet te troosten wanneer ik op mijn rapport maar 70% haal.”* Haar perfectionisme maakt haar **onzeker** en geeft haar stress.
Catharina is een aantal keer in haar schoolloopbaan te weinig of zelfs **niet betrokken** geweest **bij belangrijke beslissingen.** Ze moet van haar mama starten in het ASO. Dit is te hoog gegrepen voor haar. Ze werkt heel hard voor school, maar kan niet mee. Ze zegt hierover: “*ASO wordt nog altijd als het beste bekeken, maar dat is gewoon het hoogste niveau, maar niet het beste voor elke leerling!”*
Ze wordt in de loop van het tweede middelbaar, onder invloed van haar moeder verplicht **opgenomen in een psychiatrische afdeling**. Ze voelt zich hierdoor niet geholpen, integendeel: “*Ik ben er slechter uitgekomen dan dat ik er ben in gegaan. Ik heb problemen gekregen door in de psychiatrie te zitten. Ik zat als twaalfjarige tussen 17-18-jarigen, dus ja, die zitten in een psychiatrie voor een reden, maar als twaalfjarige neemt ge dat over. Dus creëer je problemen...”* Na een verblijf van 10 maanden in de psychiatrie wordt ze georiënteerd naar het buitengewoon onderwijs. Ook daarmee heeft ze het erg moeilijk. “*Ik vond het verschrikkelijk om op school én op internaat tussen de probleemkinderen te moeten zitten.”*

Catharina besluit uit haar eigen schoolloopbaan dat het heel belangrijk is om bij een studie- en schoolkeuze **naar het kind zelf te luisteren**.
Catharina’s ijver en beleefde houding naar de leerkrachten toe worden haar bij de medeleerlingen in het BuSO niet in dank afgenomen. Ze wordt ermee gepest en voelt zich op de duur verplicht om het slechte gedrag van haar klasgenoten over te nemen. “*Als je in deze groep zelf geen grof gedrag toont, dan maken de andere leerlingen je eigenlijk kapot.”*

Bovendien vindt ze geen uitdaging meer in de leerstof. "*…voor mij was dat alsof dat ik terug in de lagere school zat. Want die studeerden echt cursussen van in de lagere school en dan in een nog lager tempo dan in de lagere school. Ik deed helemaal niks meer."*

Catharina vertelt hoe ze zich **gesteund en geholpen** voelde in een aantal scholen in haar schoolloopbaan. Ze kon altijd terecht bij directie of bij bepaalde leerkrachten. Ze luisteren naar haar verhaal. Ze zoeken samen met haar naar oplossingen. Ze zijn oprecht **geïnteresseerd** en willen echt **helpen**.

De ruzies, spanningen en druk in haar **thuiscontext** hebben een grote impact op haar schoolloopbaan en verklaren voor haar de problemen die ze ervaart.

3.3 Het verhaal van de vader: "Kies een school op maat van je kind."

Aanvankelijk verstuurde de school informatie over oudercontacten en rapporten zowel naar de moeder als naar de vader van Catharina. Op een bepaald moment is die tweevoudige communicatie gestopt. Vanaf dan is vader niet meer op de hoogte van de schoolloopbaan van zijn dochter. Hij heeft in die periode ook geen inspraak bij de school- of studiekeuzes van Catharina. Hij benadrukt het **belang van tweevoudige communicatie** bij gescheiden ouders. "*Een school mag op dat moment niet luisteren naar één ouder. Een school dient onafhankelijk te zijn en, sorry, deze info aan beide partijen mede te delen. Dat vind ik vanuit elke school heel belangrijk; gewoon onafhankelijkheid en beide ouders inlichten en informeren over de gang van zaken op school."*

Catharina's vader vindt het ook erg belangrijk dat je als ouders en school **luistert naar je kind** bij het kiezen voor een school of studierichting. "*Ik had daar weinig of geen invloed op. En Catharina zelf ook niet, die mocht ja-knikken en voor de rest niets."*

Hij is van mening dat ouders samen met hun kind moeten kiezen voor een school die past bij hun kind. "*Er is nu maar naar één school gegaan, school X (ASO school), voor de rest is er niet gekeken. Stel dat ze dus wel ASO had gedaan, maar op een heel ander type school; kleiner, compacter, dan was dat misschien heel anders gelopen. Ik zal nu niet zeggen dat het wel of goed of fout was gelopen, maar het was anders gelopen."*

Het is volgens hem cruciaal dat je met je zoon of dochter naar een aantal verschillende scholen gaat kijken. "*Zie hoe jouw kind is op dat moment. Lees je kind op dat moment. Lees hoe die op dat moment met leerkrachten aan het babbelen is, met leerlingen die daar zijn, en daar haal je al zoveel uit. Jij moet niet gelukkig zijn op dat moment, het is je kind die moet gelukkig zijn op school."*

Catharina's vader vertelt dat ze erg **perfectionistisch** is. "*…ze is nooit tevreden met haar cijfers*...." Ze wil altijd meer halen. Ze verwacht dat perfectionisme ook van anderen. Op haar stageplek had ze het hierdoor soms moeilijk. Ze heeft het ook moeilijk met feedback krijgen. *"Zij ziet dat sneller als negatieve feedback in plaats van positieve feedback. Maar natuurlijk, als ze dat dan in de periode dat ze bij mijn ex gewoond en geleefd heeft, nooit heeft gekregen, of heel weinig, dan is dat moeilijk om te accepteren ook natuurlijk."*

Volgens vader is Catharina één van de weinige of zelfs enige **gemotiveerde leerlingen** in haar BSO-klas: "*Ze voelt zich wel heel goed in die klas maar ze kan wel eens zeggen: "gaan die nu niets voor 't school doen? Zulke slechte cijfers en die verwachten dan nog werk te zullen vinden"."*
Voor Catharina is het vooral belangrijk dat ze bij iemand **terecht kan** op school. "*… dat ze zo met een leerkracht ook eens een keertje kan babbelen. Dat is eigenlijk wat haar volgende school ook moet hebben."*
*We hadden in dit onderzoek geen gesprek met de moeder van Catharina omdat Catharina dit niet wou.

3.4 Het verhaal van de leerkracht: "Catharina heeft een warme, zorgzame school nodig, waar elke leerling als individu benaderd wordt."

De leerkracht beschrijft Catharina als een plichtsbewuste, stipte en respectvolle leerlinge. "*Het is positief bedoeld hoor, maar het is zo een strevertje*." Ze haalt zeer goede resultaten en hoort bij de beste van de klas. Haar streven naar perfectie verklaart de leerkracht als een manier om **aandacht** te krijgen, zowel van de leerkrachten als van haar ouders. De leerkracht vertelt dat Catharina een erg moeilijke thuissituatie heeft. "*Ik merk dat haar vader verwacht dat ze zeer veel studeert*. *Hij legt de lat heel hoog voor haar waardoor Catharina dat ook voor haarzelf doet."*
Haar doorgedreven flinke en perfectionistische gedrag naar leerkrachten toe maakt haar helemaal **niet populair in de klas**. De leerkracht probeert Catharina hier ook wat in af te remmen door haar vooral positief te bevestigen. "*Ik denk dat ik daarom echt een BSO-leerkracht ben, ik zeg heel vaak "Je doet het goed. Je doet het supergoed." Ik heb ook tegen Catharina proberen duidelijk maken dat ze niet zo perfectionistisch moet zijn…"*
Catharina heeft op school iemand nodig waar ze haar verhaal aan kwijt kan. De leerkracht wil vooral **eerste aanspreekpunt** zijn voor haar leerlingen. "*Weet je, ze blijft altijd hangen na de les en ze stapt altijd met mij naar beneden en dan doen wij ons babbeltje."* Catharina heeft het op sociaal-emotioneel vlak erg moeilijk door haar onstabiele en **moeilijke thuissituatie**. Ze vraagt zeer veel aandacht in de klas. Als leerkracht bots je soms op de grenzen van je mogelijkheden. Na een intens schooljaar is het voor de leerkracht duidelijk dat Catharina nood heeft aan professionele sociaal-emotionele begeleiding buiten de school.
Een aantal keer per jaar voert de leerkracht met elke leerling een **positief-motiverend gesprek** over wat ze goed doen, waar ze sterk in zijn, hoe ze zich voelen in de klas, wat er hen interesseert, wat mogelijke werkpunten zijn… Ze gebruikt die informatie om haar leerlingen beter te begrijpen en begeleiden. Ze bespreekt dan ook met de leerling van "hoe gaan we dat werkpunt aanpakken? Waarin kan ik jou helpen? Wat kan je zelf doen in eerste instantie?" De nadruk ligt hier op het positieve. De leerlingen kunnen maar maximaal drie werkpunten aangeven. Veel van haar leerlingen kampen namelijk met een laag zelfbeeld.

De leerkracht voelt zich erg verantwoordelijk voor de toekomst van haar leerlingen. Ze maakt zich zorgen of ze de intense individuele begeleiding die een leerling zoals Catharina nodig heeft, zal

kunnen blijven bieden. Toch vindt ze dat ze **als klasleerkracht het best geplaatst** is om **eerste aanspreekpunt** te zijn voor haar leerlingen. "*Het bijzonderste voor mij is die klassen minder groot maken… twintig leerlingen, dat is al een prestatie als je die klassen kunt in de hand houden. Ik ben al blij als ik kan lesgeven, laat staan dat ik kan individualiseren. Dat is het pijnpunt, de grootte van die klassen en extra middelen om die leerlingen individueel te kunnen begeleiden. Wij hebben een grote maatschappelijke functie. Als wij die leerlingen niet vooruit trekken... dan zijn het vogels voor de kat."*

3.5 Het verhaal van de leerlingbegeleidster: "Deze problematiek is eigenlijk té complex voor onze school."

De leerlingbegeleidster omschrijft Catharina als een verstandige leerlinge die goede resultaten haalt. Ook op stage doet ze het vrij goed. Ze heeft baat bij een stagebegeleider die haar goed kent. Uit haar gesprekken met Catharina leidt ze af dat ze geen gemakkelijke thuiscontext heeft. "*Je voelt zo onderhuids dat er daar zoveel speelt. Dus bij moeder is het niet ok, maar bij vader is het ook niet ok."* Haar schoolloopbaan is een **complex verhaal**: "*ze is gestart in ASO, is dan opgenomen in de psychiatrie en doorverwezen naar het BuSO. Ze is bij ons in het BSO pas terecht gekomen in de derde graad."* Door haar overgang vanuit het buitengewoon onderwijs kan Catharina tijdelijk rekenen op GON-begeleiding. Die is oorspronkelijk bedoeld voor begeleiding bij het plannen en structureren van de leerstof, maar het blijkt al snel dat ze daarbij geen begeleiding nodig heeft. Ze heeft vooral nood aan een uitlaatklep. "*Soms is dat, zeker met leerlingen die het emotioneel zo moeilijk hebben, dat dat aan het overlopen is, en het staat op ontploffen en dan moeten ze gewoon ergens het even kunnen leeglaten."*
Ze kan gelukkig wekelijks terecht bij de **GON-begeleidster** om haar verhaal te doen over haar moeilijke thuissituatie. "*Dus eigenlijk die GON-begeleiding is voor haar een plek waar dat ze kan vertellen."*

De leerlingbegeleidster vertelt dat Catharina echt **professionele hulp** nodig heeft om te verwerken wat ze thuis meemaakt. "*Deze problematiek is té complex voor onze school*. *Ook voor die GON-begeleidster zijn dat zeer heftige verhalen, dat voel ik wel."* Het advies van psychotherapie hebben ze al verschillende keren voorzichtig proberen aanbrengen bij Catharina en bij haar vader, maar dat blijkt voorlopig onaanvaardbaar. In afwachting van externe begeleiding doet de school er alles aan om haar zo goed als mogelijk te begeleiden.

"Normaal gezien had ze dit schooljaar geen recht meer op GON-begeleiding maar omdat dat de enige plek was waar ze eigenlijk terecht kon, heeft de GON-begeleidster er voor gezorgd dat ze nog een beetje restuurtjes kon gebruiken voor haar. Eigenlijk is dat niet ideaal, dat is geen persoon die daarvoor geschoold is. Catharina heeft meer nodig dan iemand waaraan ze het kan vertellen."
Om te vermijden dat Catharina alle aandacht van de leerkracht opeist, heeft ze het best één plek op school waar ze met haar verhaal terecht kan. Het moet duidelijk zijn voor Catharina in welke context

ze haar zorgen kan ventileren. "*Daarna helpen we haar ook om terug naar de dingen van de dag over te gaan, zodat ze zich kan focussen op het leren. Anders zou ze teveel blijven hangen in haar problemen.*"

De leerlingbegeleidster geeft aan dat **duidelijke communicatie** tussen leerkrachten, leerlingen, GON-begeleiders en ouders zeer belangrijk is. "*In zulke moeilijke situaties moet je eigenlijk allemaal heel goed weten waar je naartoe wilt, op voorhand overleggen en dat samen bespreken, daar is het een beetje misgelopen vorig jaar.*"

Ze wil als leerlingbegeleidster graag nog meer overleg en afstemming met haar collega-leerkrachten, maar door **tijdstekort** lukt dat niet. "*… gewoon om te kijken van "is het nog haalbaar voor jou?" of "wat heb je nodig?". Om samen te zoeken naar "ze staat daar bijvoorbeeld iedere keer na de les bij jou voor een babbel, hoe ga je daar best mee om?". Alhoewel dat de leerkrachten heel capabele mensen zijn, die dat heel goed doen, daar ben ik wel van overtuigd. Ik wil hen ook het gevoel kunnen geven van "ik zie het wel dat jij dat allemaal op jou neemt", dat is een beetje zorgen voor de leerkrachten.*"

Reflectievragen:

1. Catharina kon een aantal keer in haar schoolloopbaan niet mee beslissen over school- of studiekeuzes. Hoe zorg je er als school voor dat een leerling inspraak krijgt bij de keuze voor een studierichting of school?
2. Catharina werd gepest omwille van haar flinke, beleefde gedrag in de klas. Volgens haar vader is ze de enige gemotiveerde leerling in de klas. Hoe kan je ervoor zorgen dat een gemotiveerde leerling in de klas kan uitkomen voor zijn of haar motivatie om te leren, zonder risico op pestgedrag?
3. Catharina wordt aan het begin van het tweede middelbaar opgenomen in een psychiatrische afdeling. Na een aantal weken mag ze de afdeling overdag verlaten om naar school te komen. Ze heeft het echter bijzonder moeilijk om zich te concentreren op school. Hoe kan je een leerling ondersteunen die wisselend aanwezig is op school door een opname in een externe voorziening?
4. Catharina heeft volgens haar leerkracht en leerlingbegeleidster nood aan sociaal-emotionele ondersteuning. Hoe ver kan je gaan als school in het begeleiden van je leerlingen op sociaal-emotioneel vlak? Vanaf wanneer is externe hulpverlening aangewezen of noodzakelijk? Wat kan je doen wanneer ouders en/of leerling externe begeleiding weigeren?

3.6 Duiding door de onderzoeker: is de school één van de weinige zekerheden in Catharina's leven?

Het verhaal van Catharina is een complex verhaal. Dat voelden we al van bij de eerste gesprekken. Dankzij verschillende verhalen van verschillende betrokkenen krijg je langzaam een beeld van de complexiteit van Catharina's schoolloopbaan. We beseffen dat we hier als onderzoeker in een bevoorrechte positie staan om iets van het 'totale' plaatje te zien. Het vraagt echter veel tijd om diepgaande gesprekken te voeren en de gegevens daaruit te ordenen en een betekenis te geven. Tijd die een leerkracht of leerlingbegeleider niet altijd heeft.

We stellen vast dat alle vier de respondenten benoemen hoe belangrijk het is voor Catharina om een informele babbel en goede band met leerkrachten te hebben. Voor de leerkracht en leerlingbegeleidster is het echter duidelijk dat hier ook professionele ondersteuning nodig is, gezien de ernst van Catharina's behoeften op sociaal-emotioneel vlak. Vader en Catharina zelf geven nergens aan dat deze informele ondersteuning op de school niet genoeg is om Catharina te helpen.

In de loop van het schooljaar blijkt Catharina heel wat te hebben meegemaakt thuis. We respecteerden Catharina's wens om niet met haar moeder in gesprek te gaan en om geen tweede gesprek te hebben met haar vader. Hierdoor kunnen we van hen geen of maar een zeer beperkte kijk op de schoolloopbaan van hun dochter meegeven.

Wat opmerkelijk is, is dat Catharina ondanks de moeilijke omstandigheden toch blijft naar school komen. Uit haar verhaal blijkt dat ze eigenlijk altijd wel graag naar school is gegaan, ondanks het pestgedrag van klasgenoten. Misschien is school één van de weinige of zelfs enige zekerheden in haar jonge leven?

Uit de gesprekken met de leerlingbegeleidster en leerkracht blijkt dat hun betrokkenheid ten aanzien van het welzijn van hun leerlingen zeer groot is. Ze doen alles om Catharina zo goed mogelijk te begeleiden. Met veel geduld luisteren ze naar haar verhalen, bevestigen ze haar positief en proberen ze haar een plaats te geven in de klasgroep. Ze botsen hierbij vaak op grenzen; grenzen binnen het schoolsysteem, grenzen binnen de hulpverlening en grenzen aan hun eigen kunnen. We voelen dat ze hiermee worstelen. Terugkijkend op alle gesprekken doorheen dit schooljaar stellen we vast dat de leerkracht en leerlingbegeleidster eigenlijk al van bij de eerste gesprekken voorzichtige, maar scherpe en correcte inzichten in de complexe situatie van Catharina hadden. Toen we dat bespraken in een afsluitend gesprek, merkten we dat het confronterend was voor hen om te beseffen dat ze eigenlijk al zo lang doorhadden wat Catharina nodig heeft. Het blijkt alleen niet zo vanzelfsprekend om haar dat ook te bieden.

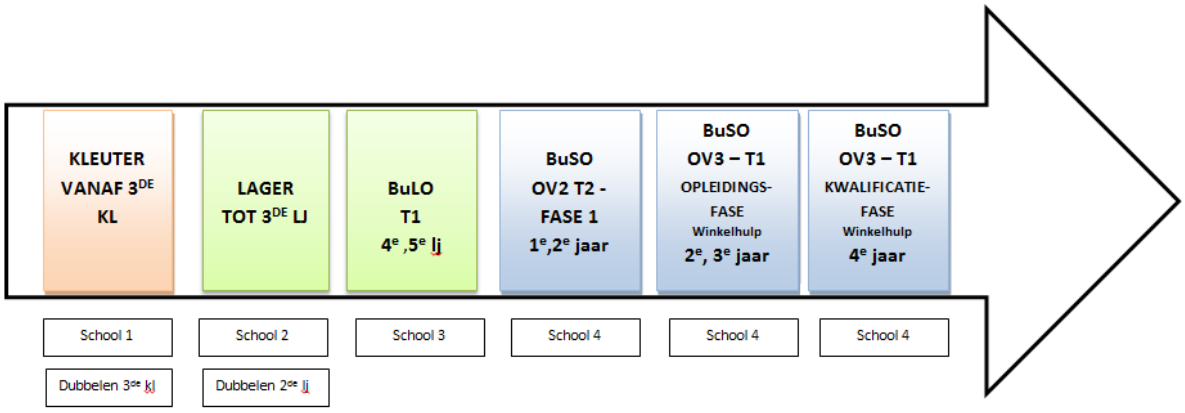
De grote zorg blijft: hoe moet het nu verder met Catharina? Behalve de school lijkt er niemand te zijn die kan opmerken dat ze het moeilijk heeft en die haar de weg kan helpen vinden naar de juiste hulp. Catharina is niet langer leerplichtig. Stel dat ze beslist om toch niet meer verder te studeren op deze school, wie zal dan haar vangnet zijn?

3.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten?

Catharina heeft recht op 1 schooljaar GON-begeleiding, omwille van de overgang die ze maakt vanuit het buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvorm 4 type 3 naar het gewoon onderwijs. Aan deze vorm van GON-begeleiding wijzigt het M-decreet voorlopig weinig. GON-begeleiders voor type 3 zijn personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs met ervaring met leerlingen met gedrags- en emotionele stoornissen. Een hervorming van het GON staat nog op het programma. In deze casus kunnen we de GON-begeleiding beschouwen als een redelijke aanpassing (in fase 2, uitbreiding van zorg in het zorgcontinuüm) om tegemoet te komen aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van Catharina.

Uit het verhaal van Catharina blijkt echter dat haar onderwijs- en ondersteuningsbehoeften op sociaal-emotioneel vlak zo specifiek zijn dat hier een begeleider vereist is met een specifieke opleiding. In welke mate kunnen we dit verwachten van GON- of andere begeleiders?
Uit dit verhaal blijkt verder dat één jaar GON-begeleiding onvoldoende is om aan Catharina's behoeften te kunnen voldoen. De school, CLB en GON zien geen andere oplossing dan via resturen toch langer dan één schooljaar begeleiding te voorzien. Hoe kunnen we een GON-begeleiding realiseren die flexibel kan ingezet worden, op maat van de noden van een individu?
De ondersteuningsbehoeften op sociaal-emotioneel vlak van Catharina zijn zo groot dat dit buiten de mogelijkheden van de school valt. Je zou kunnen zeggen dat er sprake is van disproportionaliteit: wat de school doet aan aanpassingen blijkt onvoldoende om deze leerling te helpen. Er is nood aan bijkomende externe professionele begeleiding. De school deed al verschillende pogingen om leerling en ouders duidelijk te maken dat er professionele hulp nodig is, naast wat de school al biedt. Bij wie kan de school terecht om het overleg met leerling en ouders (opnieuw) in goede banen te krijgen?

4. De schoolloopbaan van Emré (16 jaar)



Toekomstperspectief, bieden van kansen, communicatie

4.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Emré is een jongen van 16 jaar. Hij heeft als grote droom te werken in de garage van zijn vader, een droom die zijn vader steunt. Toch geven de ouders aan dat dit moeilijk wordt. Emré volgt les in het **buitengewoon secundair onderwijs** (BuSO) en dat zorgt er volgens de ouders voor dat zijn werkkansen veel kleiner zijn.

Emré is geboren in België, zijn ouders niet. Emré zet zijn eerste stappen in het Vlaamse onderwijs vanaf de derde kleuterklas. Tijdens zijn lagere schoolloopbaan wordt duidelijk dat het **gewoon onderwijs** voor hem **niet houdbaar** is. Steeds meer voelen Emré en zijn ouders aan dat er een groter verschil is in (cognitieve) vaardigheden tussen hun zoon en zijn medeleerlingen. In overleg met de school en het CLB wordt beslist om de overstap naar het buitengewoon lager onderwijs te maken. Het lager onderwijs wordt een leuke tijd voor Emré en zijn ouders. Ze voelen zich zeer goed bij de school en doen mee aan verschillende activiteiten.

De overstap naar het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) wordt gemaakt binnen opleidingsvorm 2 (OV2), type 2. Al snel wordt duidelijk dat de mogelijkheden van Emré en ook het **toekomstperspectief** van hem en zijn ouders niet overeenstemmen met deze opleidingsvorm. Werken in een beschermde werkomgeving is voor hen niet bespreekbaar. Na overleg met de ouders, school en CLB wordt beslist dat Emré in OV3 les kan volgen. Zo wordt tewerkstelling in het **gewoon arbeidsmilieu** mogelijk. Emré voelt zich nu veel beter en heeft het gevoel uitgedaagd te worden in zijn studie.

4.2 Het verhaal van Emré: “We deden steeds dezelfde opdrachten, dat was saai.”

Emré heeft het niet gemakkelijk in het gewoon lager onderwijs. Toen uiteindelijk beslist werd om naar het buitengewoon lager onderwijs over te stappen vindt hij de nodige **rust en ondersteuning** in de klas: *“We zaten altijd in dezelfde klas bij dezelfde leerlingen. Iedereen kende elkaar en iedereen speelde samen. Er was weinig ruzie en ik had er veel vrienden.”* Vooral de begeleiding door twee leerkrachten die samen aanwezig waren in de klas zorgde ervoor dat Emré graag naar school ging. *“In het laatste jaar in de lagere school waren er altijd twee leerkrachten in de klas. Er was een extra leerkracht die ons hielp wanneer we vragen hadden. Ook speelden de leerkrachten soms toneeltjes om iets uit te leggen, of gewoon om plezier te maken. … Dat was echt de max.”*

Emré volgt tijdens de lagere school les in een functionele klas. Hierbij gaat er veel aandacht naar de zelfredzaamheid en het uitvoeren van kleine (werk)opdrachten. Op basis van zijn mogelijkheden en beperkingen werd de overstap gemaakt naar OV2. Hierbij is de aandacht sterk gegaan naar het werken onder begeleiding aan een opgelegd tempo. Emré vindt dit absoluut niet leuk. *“We deden steeds dezelfde opdrachten, dat was saai. De lessen duurden echt lang en we moesten altijd maar verder doen.”* Hierdoor krijgt hij steeds meer het idee dat hij niet past binnen deze opleidingsvorm. Hij voelt zich niet goed bij de taken die hij moet uitvoeren en wil dit later absoluut niet verderzetten. Ook zijn ouders hebben een ander toekomstbeeld voor hem. Samen met zijn ouders, het CLB en de school werd, na een testafname, beslist om na twee schooljaren in OV2 de **overstap** te maken naar OV3. *“Ik vond het leuk dat dit kon. Ik wil liever werken in een kleding- of schoenenwinkel. Of in een autogarage, zoals die van mij papa.”*

Emré maakt graag deel uit van een **vriendengroep**: *“Veel vrienden hebben is belangrijk op school. Ruzie is niet leuk dan kom ik niet graag naar school.”* Emré vindt het belangrijk om geen problemen te hebben met vrienden op school*: “Ik wil geen problemen met anderen. … Als die er zijn dan zou ik ze oplossen door te praten.”* Hoewel contact met medeleerlingen belangrijk is voor Emré heeft hij het moeilijk met leerlingen van opleidingsvorm 1: *“De groepen van OV1,2 en 3 zijn altijd samen. Het zou beter zijn als OV3 en OV2 samen zijn op de speelplaats maar niet met OV1. Die leerlingen moeten apart op een speelplaats. … Ik heb geen problemen met de leerlingen van OV1 maar die komen naar andere mensen op de speelplaats, die trekken aan hun haren. En sommige meisjes zijn er echt bang van.”*
Wanneer Emré toch problemen heeft met zijn vrienden dan praat hij hier graag over met zijn **titularis**. *“Ik praat graag met mijn titularis, het is een toffe. Ze praat veel maar ze luistert ook heel veel.”*

4.3 Het verhaal van de ouders: “Ik heb het gevoel dat hij toch een stapje hoger is gegaan.”

Tijdens het lager onderwijs wordt het voor de ouders duidelijk dat het gewoon lager onderwijs niet makkelijk is voor Emré. Hij dubbelt in het tweede leerjaar en kan met een grote waarschuwing starten in het derde leerjaar. Zijn ouders proberen hem zoveel als mogelijk te helpen. “*We hebben hem tussen school 2 en school 3 extra lessen laten volgen voor taal. Dat was in een soort jeugdhuis waar men leerlingen helpt met hun huiswerk. Bij mijn dochter heeft dat geholpen maar bij Emré niet.”* De ouders begrijpen op dat moment dat het **gewoon onderwijs te moeilijk** is. *“Bij het ene kind gaat dat, bij het andere kind niet.. Ik wil ook dat mijn zoon goed leert en kan verder studeren maar als het niet gaat, dan gaat het niet. Je kan niet het zelfde verstand hebben bij elk kind. Het ene kind neemt sneller dingen op dan het andere kind hé.”*

Emré maakt de overstap van het buitengewoon basisonderwijs (BuBaO) naar OV2 in het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Emré en zijn ouders vinden na twee schooljaren dat hij niet op zijn plaats zit in OV2. *“Hij kan meer dan iemand in OV2. Hij moet niet in een beschutte werkplaats gaan werken. Ik doe in auto’s en ik zie dat hij mij graag helpt. Ik denk dat dat zijn toekomst zal zijn.”* Toch sluit de studierichting ‘winkelhulp’ in OV3 niet onmiddellijk aan bij dat **beroep**. *“We hebben het ook bekeken hier op school maar er is niks in de buurt rond carrosserie. Enkel in Z dacht ik, maar dat is te ver. Hij moet meer dan een uur in de bus zitten. Als er in Gent iets zou zijn voor auto’s dan zou ik hem naar daar sturen.”* Toch zijn de ouders **zeer tevreden** over de school*. “Hij leert hier veel bij en iedereen zorgt goed voor hem. Hij komt echt graag naar school.”* Voor de kans die Emré kreeg in OV3 zijn ze zeer dankbaar. *“Ik zou natuurlijk het liefst gewild hebben dat hij naar een gewone school was geweest. Maar ja als dat niet gaat moet je een oplossing zoeken. Ik vind wel dat hij toch een stapje hoger is gegaan door naar OV3 te mogen gaan. Dat is zeer goed van de school.”*

De ouders zijn zeer bezorgd over het traject dat hun zoon nog zal afleggen op de school. Bovendien beseffen ze zeer goed dat Emré nooit zelfstandig zal kunnen werken. Hij zal altijd bij zijn vader moeten werken. *“Hij zal altijd hulp nodig hebben, ik kan hem dat geven. Maar hij moet dat wel willen.”* Een **oudercontact** is volgens de vader een zeer goede manier om op de hoogte gebracht te worden over Emré op school. Toch is het niet makkelijk om steeds aanwezig te zijn. *“Eén keer per jaar kom ik naar hier voor het oudercontact. Het is niet altijd gemakkelijk om te komen als je werkt. Bovendien spreekt mijn vrouw ook niet zo goed Nederlands en dan heeft ze natuurlijk liever dat ik kan meegaan.*

4.4 Het verhaal van de leerkracht: "Leerlingen die de overstap maken van OV2 naar OV3 moeten zich goed voelen in hun nieuwe klas."

De leerkracht vindt de mogelijkheid dat leerlingen de **overstap** kunnen maken van OV2 naar OV3 binnen haar school zeer positief. *"Wanneer leerlingen niet voldoende uitdaging vinden in hun studierichting dan is er iets mis. Dan moeten we kijken hoe we hen kunnen motiveren om school verder te zetten. Voor Emré was dat de overstap naar OV3." "Ik zou die leerling toch eerst een dag laten meedraaien in de klas. Zo kan hij of zij weten hoe het is in de klas. Ook een gesprek tussen de leerkracht en de leerling, of een kennismakingsgesprek met de andere leerlingen is belangrijk.* De visie van de school is echter dat leerlingen onmiddellijk een overstap moeten maken. Een dag "meedraaien" is slechts een momentopname. De leerkracht is het hier niet mee eens en geeft volgende reden: *"Die leerling komt dan gewoon in je klas, je weet niet hoe hij of zij is en hoe de andere leerlingen gaan reageren. Ik wil mijn les geven maar wil die leerling ook welkom heten."*
Emré stapt over bij de aanvang van het schooljaar. De leerkracht vindt dit uiterst positief voor Emré*: "Hij had meer uitdaging nodig. Hij vond deze niet meer in OV2 en nu in OV3 is dit veel beter."* Door de latere instap merkt de leerkracht een kleine achterstand op voor zowel de theorie als de praktijkvakken. Een aanpak met **individuele begeleiding** is nodig*. "Men zou individuele begeleiding moeten voorzien. De leerlingen een aantal uren extra uit de GASV, LO of crea halen zodat ze hulp kunnen vragen bij problemen. Zowel voor problemen met de leerstof als problemen met andere leerlingen, thuis, … ."*

Het **gedrag** van Emré is tijdens de eerste jaren van het buitengewoon secundair onderwijs minder goed. Hij is zeer opstandig en weigert bepaalde lessen te volgen. Eenmaal hij de overstap naar OV3 maakt, ervaart men een positieve evolutie*. "In OV2 was hij heel opstandig. Hij deed niet mee, wou niet opletten, je gaf hem een taak, hij deed ze niet. En in OV3 is dat eigenlijk een voorbeeldleerling. Hij wil in alles de beste zijn en doet altijd goed mee, of probeert dat toch. Hij maakt ook altijd zijn taken."*

Een belangrijke verklaring voor de verandering in zijn gedrag is volgens de leerkracht de goede **klassfeer**. *"Een goede klassfeer is zeer belangrijk. Als titularis heb ik hier veel aandacht voor. Ik denk dat een titularis die veel bezig is met zijn leerlingen er ook voor zorgt dat de sfeer goed is in de klas. En de leerlingen er zich ook goed voelen. Dit verhoogt ook hun welbevinden."* De leerkracht probeert elke week een aantal **individuele gesprekken** te hebben met haar leerlingen. *"Met Emré is het wel zo dat je hem heel zacht moet aanpakken. Want er geven verschillende leerkrachten aan dat hij niet goed naar hen luistert. Als je hem daar op een niet directe manier over aanspreekt dan geeft hij dat ook toe. Hij zal ook zeggen bij welke leerkrachten hij al dan niet zal luisteren. Begin je met een beschuldiging dan vertelt hij niks."* "*Je moet dus eerst zijn vertrouwen winnen."*

Nadat Emré en zijn ouders samen met de school hebben beslist om de overstap te maken is er nog weinig contact met hen. De ouders zijn moeilijk bereikbaar en komen niet opdagen op het

oudercontact. De leerkracht vindt het toch belangrijk om de ouders verder op de hoogte te houden. *"Er is heel weinig communicatie. Ik ga proberen om op een ander moment een oudercontact aan te bieden. Misschien gaan ze daar dan wel op in. Maar Emré heeft al gezegd dat zijn ouders maar één keer per jaar naar school komen en dat is in juni."*

4.5 Het verhaal van de leerlingbegeleider: "Op zoek naar een opleiding met een toekomst."

De leerlingbegeleider geeft aan dat het gedrag van Emré niet altijd even goed is tijdens de eerste twee schooljaren in het BuSO*. "De twee schooljaren dat Emré in OV2 zat zijn moeilijk geweest. Het waren moeilijke schooljaren in die zin dat hij rebelleerde. Hij had het moeilijk met het aanvaarden van gezag van vrouwelijke leerkrachten, hij werkte niet goed mee tijdens de lessen, weigerde opdrachten te maken."* Het **gebrek aan uitdaging** is een belangrijke reden volgens de leerlingbegeleider*: "Hij gaf aan dat het te gemakkelijk voor hem was, andere taken wilde, dat hij het al allemaal kon."* Dit zorgde ervoor dat er regelmatig tussenkomsten nodig waren door de leerlingbegeleider. *"Door zijn koppigheid had hij conflicten met leerlingen in zijn klas, liepen interacties met de leerkracht moeilijk, weigerde hij deel te nemen aan de lessen. Hij kon zeer koppig zijn, als hij iets niet wou doen dan kon je nog op je kop gaan staan hij deed het niet. Hij was niet meer te motiveren."*

De overstap van OV2 naar OV3 komt er uiteindelijk na twee jaar zwoegen. De leerkrachten en de leerlingbegeleider zagen in dat Emré zijn technieken goed beheerste en maakten zich bedenkingen bij zijn gedrag. *"Misschien interpreteerden we zijn gedrag toch verkeerd en zocht hij op die manier meer invulling dan het aanbod dat hem gegeven werd." "Er kwam dus een verandering in ons denken over de leerling. Dit vormde de aanleiding om verder te onderzoeken wat zijn mogelijkheden zijn."* Volgens de leerlingbegeleider is het belangrijk om ruimer te leren kijken naar bepaald **gedrag**, men moet de **oorzaak** zoeken*. "Verveelt deze jongen zich gewoon in zijn klas?"*
Bovendien moet men aandacht hebben voor het **toekomstperspectief** van een leerling binnen een bepaalde opleiding*. "Men moet de vraag stellen; Waar wordt deze leerling beter van? Zal hij de opleiding volhouden of afhaken als hij 18 jaar is?".*
Een **ideale opleiding** is volgens de leerlingbegeleider: *"Een opleiding die meer op maat is van de leerling waardoor men zich uitgedaagd voelt en men zich kan bewijzen."* Ook de doelgroep van een opleiding is zeer bepalend: *"Ook de groep, de medeleerlingen die meer in elkaars leefwereld functioneren. Want het is natuurlijk een ander publiek, leerlingen van OV2 of van OV3."*

Wanneer er beslist wordt om een overstap te maken van opleidingsvorm moet de school zorgen voor een goede **informatieoverdracht**. *"Ik denk dat het belangrijk is dat er een goede overdracht is van de titularis van OV2 naar OV3. En misschien is daar nog wel werk aan."* Op de vraag hoe de leerlingbegeleider dit zou organiseren zegt ze: *"Wanneer de overstap midden in het schooljaar gebeurt zou de titularis van OV2 naar de eerstvolgende klassenraad van OV3 kunnen gaan. Ik denk*

dat we dan van een ideaal plaatje spreken. Maar misschien is er wel nog een gebrek aan opvolging daarna. Deze zou dan opgenomen kunnen worden door het CLB, de leerlingbegeleiding of de titularis. Ik denk dat we dit nog goed moeten bespreken, het is een werkpunt."

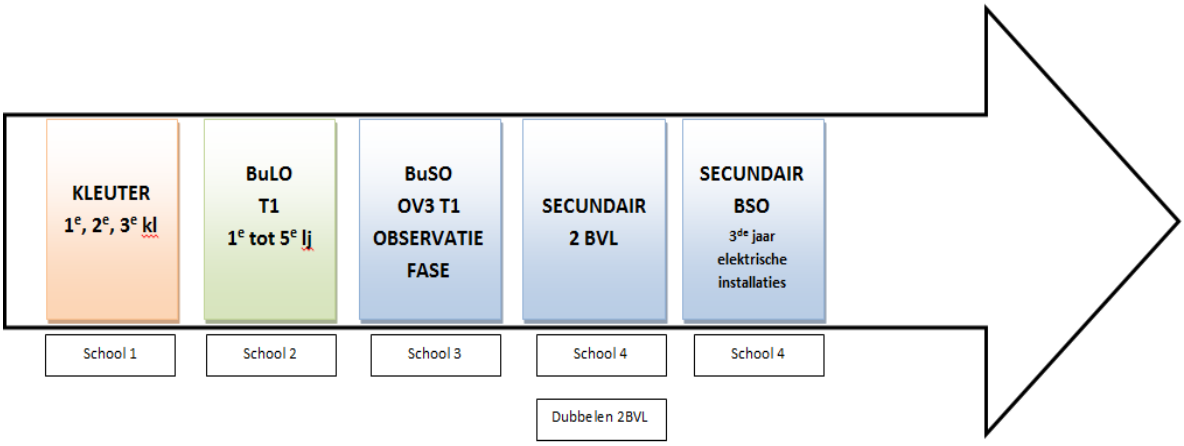
Reflectievragen:

1. **Leerling:** "De groepen van OV1, 2 en 3 zijn altijd samen. Het zou beter zijn als OV3 en OV2 samen zijn op de speelplaats maar niet met OV1." Hoe kan je ervoor zorgen dat leerlingen elkaar leren aanvaarden zoals ze zijn?
2. **Ouders:** "We hebben het ook bekeken hier op school maar er is niks in de buurt rond carrosserie." Vaak sluiten opleidingen in het buitengewoon onderwijs niet aan bij de wensen of het toekomstperspectief van de leerling. Hoe kan een samenwerking met het gewoon onderwijs een oplossing bieden?
3. **Leerkracht:** "Men zou individuele begeleiding moeten voorzien. De leerlingen een aantal uren extra uit de lessen halen." Welke maatregelen zijn er op school nodig zodat leerlingen die een overstap maken een goede begeleiding krijgen?
4. **Leerlingbegeleider:** "Misschien interpreteerden we zijn gedrag toch verkeerd en zocht hij op die manier meer invulling dan het aanbod dat hem gegeven werd." Welke mogelijkheden zijn er op school om het problematisch gedrag van leerlingen te doorgronden en ermee om te gaan? Wat moet een leerkracht weten en kunnen wanneer gedragsproblemen domineren in een klascontext?

4.6 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten?

In het verhaal van Emré wordt duidelijk dat het krijgen van uitdagingen en een toekomstperspectief zeer bepalend kunnen zijn voor het welbevinden en het volhouden van een bepaalde opleiding.
Wanneer leerlingen nu de overstap van OV3 naar type 2 OV2 willen of moeten maken (omgekeerde beweging dan Emré) omdat ze door hun beperking niet voldoende tot leren komen in OV3 dan zal dit niet eenvoudig zijn. Wanneer een leerling bijvoorbeeld sterk beperkt wordt door een autismespectrumstoornis en hierdoor niet kan functioneren in het gewone arbeidsmilieu dan kan hij de overstap naar type 2 OV2 niet maken wanneer zijn IQ gelijk aan of hoger is dan 65.
Hoe kunnen we ervoor zorgen dat deze leerlingen toch nog tot leren komen? Dat ze voldoende uitgedaagd worden maar ook niet boven hun kunnen belast worden?
Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook zij een 'toekomstperspectief' hebben?
Is het hanteren van een IQ-score om toegang te krijgen tot type 2 OV2 (werken in een beschermd werkmilieu) de aangewezen methode?

5. De schoolloopbaan van Hassan (15 jaar)



Overgang buitengewoon – gewoon, gedrag, leerkrachtstijl

5.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Hassan is een jongen van 15 jaar. Hij is geboren in België. Zijn ouders zijn van allochtone afkomst. Hassan spreekt moeizaam Nederlands, maar begrijpt wat er gezegd wordt. Thuis spreekt hij enkel Turks met zijn moeder. Zijn vader is vaak afwezig waardoor alle contacten tussen school en thuis via de moeder verlopen.

Na de derde kleuterklas maakt Hassan de overstap naar het buitengewoon basisonderwijs. Volgens zijn moeder komt dit vooral door zijn beperkte kennis van het Nederlands. Ze is ervan overtuigd dat het buitengewoon onderwijs goed is voor hem. Hassan voelt zich goed op de school, heeft veel vrienden en voelt zich niet anders dan zijn leeftijdsgenoten uit de buurt. Ook zijn moeder voelt zich goed bij de school en is aanwezig op verschillende activiteiten die georganiseerd worden voor de ouders.

Toch voelt Hassan zich absoluut niet goed meer bij het buitengewoon onderwijs wanneer hij de overstap naar het secundair onderwijs maakt. Hij kiest een studierichting Schilder binnen opleidingsvorm 3 type 1 die hem minder interesseert dan verwacht. Hij gaat absoluut niet graag naar school. Hij stelt volgens zijn moeder zeer negatief gedrag en vraagt haar meermaals om naar de school voor gewoon onderwijs te mogen gaan dichter in de buurt van zijn woonplaats.

Nadat Hassan helemaal niet meer te motiveren is om naar school te gaan, beslist zijn moeder dat Hassan het volgende schooljaar mag starten in zijn school naar keuze. Hij start in het Beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL) en gaat opnieuw graag naar school. Hij maakt er snel vrienden in de klas maar ervaart toch moeilijkheden om de leerstof op te nemen.

Na zijn eerste jaar BVL adviseert de school om opnieuw de overstap te maken naar het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Dit wordt door zijn moeder overwogen maar uiteindelijk start Hassan opnieuw met het BVL en deze keer met een beter resultaat. Hij maakt daarna de keuze om verder te gaan in de studierichting Elektriciteit.

5.2 Het verhaal van Hassan: “Ik wou naar deze school komen voor mijn vrienden uit de buurt.”

Hassan beleeft een zeer leuke tijd in het buitengewoon basisonderwijs (BuBaO). *“De leerkrachten waren echt zeer leuk in school 2. Ik heb veel met hen moeten lachen, ze waren echt goed. Ook de vrienden in mijn klas waren tof.”* Over de lessen zelf weet Hassan niet zoveel meer. Hij is echter wel vol lof over de activiteiten die georganiseerd worden buiten de school. *“We hadden verschillende activiteiten tijdens het schooljaar. Naar de cinema, gaan zwemmen, naar de winkel, … Dat was tof, het was iets anders dan altijd maar op school zijn.”* Voor Hassan is het belangrijk dat er een goede **afwisseling is tussen tijd op school en activiteiten buiten de school**. Iets wat hij mist in het secundair onderwijs. *“Nu doen we dat niet meer. Dat is spijtig want het is dan eens iets anders dan les volgen.”*
Het BuBaO is een positieve ervaring voor Hassan. Bij de overstap naar het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) verwacht hij dan ook geen problemen. In school 3 kiest hij voor de studierichting Schilder en die ligt hem minder goed. *“We moesten de hele tijd kuisen, de gangen en soms de lokalen. Dat is mijn ding niet.”* Ook het schilderen viel tegen. *“Dat schilderen was echt niet leuk, ik ben graag met mijn handen bezig maar niet om te schilderen. We leerden er niks bij.”*
Daarna maakte Hassan de overstap naar school 4 in het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL). *“Ik wou heel graag naar school 4 gaan. Ik wil elektricien worden.”* Wanneer er verder gevraagd wordt naar de reden voor de keuze van net deze school antwoord Hassan: *“Omdat mijn **vrienden uit de buurt** naar deze school komen.”*

Het eerste jaar in het gewoon secundair onderwijs is niet makkelijk voor Hassan. Hij moet het BVL opnieuw doen wanneer hij op de school wil blijven. Hassan wil absoluut niet terug naar het BuSO. Hij zal dan wel 20 jaar zijn wanneer hij zijn diploma haalt. *“Ik vind dat normaal. Ik wil mijn diploma halen op deze school. Ik ga volhouden.”*

Het **gedrag** van Hassan is tijdens zijn eerste en tweede jaar van het BVL niet goed. Hassan is een aantal jaar ouder dan zijn klasgenoten en gaat hier niet altijd goed mee om. *“Het is jammer dat ik altijd de oudste ben in de klas. Die andere leerlingen zijn klein en doen vanalles dat niet mag. Ik moet dan van de leerkracht tonen dat ik groot ben maar dat is niet leuk.”*

Na enkele blijvende incidenten, waar Hassan liever niet over praat, krijgt hij een gedragskaart op school. *“Die **gedragskaart** is een goede oplossing voor mij. Ik moet flink zijn op school want anders kunnen ze me buiten smijten.” “Om de twee weken praten ze over mijn gedragskaart samen met mijn moeder. Dat is oké voor mij. Ik doe nu goed mijn best, ik wil naar het derde jaar kunnen gaan.”*

De gedragskaart helpt Hassan om zijn gedrag verder onder controle te houden. Na het overzitten van het BVL maakt hij de overstap naar het derde jaar, studierichting Elektriciteit. *“De leerkracht elektriciteit is echt tof. Hij laat ons dingen maken die we kunnen meenemen naar huis. Ik doe dat echt graag. Ik wil graag elektricien worden.”*

5.3 Het verhaal van de moeder: “Ze plaagden hem dat hij “een BuSO” was.”

De overstap van het gewoon naar buitengewoon onderwijs vond plaats bij de overgang van het kleuter naar het lager. De moeder van Hassan vindt de overstap zeer goed, ze begrijpt dat de **Nederlandse taal** een belangrijke factor is. *“Omdat zijn Nederlands niet zo goed was hebben ze hem doorverwezen naar die school, het was een goede beslissing. Het heeft geen zin als het niet lukt en hij constant blijft zitten.”*

School 2 is een zeer goede school volgens de moeder. *“De leerkrachten waren goed, de school was goed. Het systeem was natuurlijk anders maar het was een zeer goede school.” “Hassan had geen rapporten met punten en de klassen zijn anders maar voor de rest lijkt het op een gewone school.”* Moeder vertelt dat het **contact** tussen haar en de school zeer vlot verloopt, ze voelt zich echt goed bij en op de school. *“Als mijn kind een probleem had dan nodigden ze mij uit of schreven ze iets in de agenda. Er was dus wel een goed contact.”* “*Ze organiseerden schoolfeesten of bijeenkomsten voor ouders en daar ging ik altijd naartoe. Ik hielp dan ook mee.”*

De overstap naar het BuSO (school 3) verliep niet goed. Hassan voelde zich er niet goed en stelde negatief gedrag. Zijn moeder beslist uiteindelijk dat Hassan naar de school voor gewoon onderwijs kan gaan in de buurt. *“Hij ging niet graag naar school omdat het zijn ding niet was. Hij zocht altijd smoeskes om niet te moeten gaan. Hij vertelde dingen over de leerkracht die niet waar waren.” “Ook de **schoolbus** vond hij niet leuk. Hij weigerde nog op te stappen wanneer ze hem ophaalden. De laatste maanden heb ik hem met een vriend meegestuurd maar zelfs toen wou hij niet meer gaan.”*

Moeder is zeer positief over school 3 en vindt dat Hassan daar het best geholpen kan worden. *“Ik wou heel graag dat hij daar bleef gaan maar ik kon hem moeilijk forceren. Elke dag probeerde hij iets om niet te moeten gaan. Elke dag was er een probleem. Hij was zeer blij dat hij naar school 4 (school voor gewoon secundair onderwijs) kon komen want hij had hier veel vrienden. Maar ik wou dat eigenlijk niet.”*

Als reden voor de moeilijkheden die Hassan ervaart met het BuSO geeft zijn moeder het volgende aan: *“Ik denk dat het komt door de omgeving, zijn **vriendenkring**. Ze plaagden hem dat hij “**een BuSO**” was. En ook, ze zagen dat hij met de bus ging dus plaagden ze hem.”.*

“Ik wil dat hij hier naar school blijft gaan, als hij zijn gedrag nu nog eens een beetje kan aanpassen dan kan het nog goed komen.” “Ik ben het eigenlijk een beetje moe om de hele tijd te moeten praten over Hassan op school.” Moeder verwijst hierbij naar de gedragskaart die Hassan heeft gekregen, ze komt nu tweewekelijks naar school om hierover te praten. *“Ik vind het niet vervelend om over hem te praten maar misschien is het leuker om ook over positieve dingen te praten.”*

"Ik doe mijn best om Hassan te helpen. Ik praat elke dag met hem. Er gaat geen dag voorbij, zelfs als ik mijn schoenen aandoe om te gaan werken. Ik moet hem blijven helpen. Het is voor zijn toekomst, natuurlijk ben ik ermee bezig." "De leerkrachten zijn altijd zo vriendelijk, ik wil dat Hassan zich goed gedraagt naar hen toe. Het is een beetje wederzijds respect."

5.4 Het verhaal van de leerkracht: "Je kan niet alle leerlingen redden."

Wanneer we de **schoolloopbaan** van Hassan bespreken blijkt de leerkracht in het gewoon secundair onderwijs hier weinig kennis over te hebben. *"Het lijkt misschien bizar, maar mijn ervaring leert mij dat het eigenlijk niet zoveel uitmaakt of je de schoolloopbaan van een leerling kent. We hebben zeer veel ex-OKAN-leerlingen waarvan we niet weten waarvan ze komen. Dus voor mij maakt het niet veel uit."*
"Volgens mij had Hassan het advies gekregen om naar een eerste beroeps te gaan maar door zijn leeftijd heeft hij kunnen inschrijven in BVL." "Maar eigenlijk had hij het eerste beroeps eerst moeten doen. Want nu was de overstap zo zwaar dat het BVL te moeilijk was voor hem."

De leerkracht begrijpt dat leerlingen die overstappen vanuit het BuSO niet te veel achterop willen geraken op hun leeftijdsgenoten maar heeft er toch zijn bedenkingen bij. *"Ik vind het wel oké dat leerlingen doorgestuurd worden vanuit een OV3 maar ik vind dan wel naar een eerste jaar beroeps. Daarna kunnen we beter inschatten wat ze al dan niet gaan aankunnen van richting."*

Voor de leerlingen die de overstap vanuit het BuSO maken wordt een **toelatingsklassenraad** georganiseerd na 10 dagen in het gewoon onderwijs. Dit is volgens de leerkracht vaak een te korte periode. *"Mijn oplossing is om die toelatingsklassenraden niet meer te organiseren. Ik vind dat al heel raar dat je ook op basis van leeftijd naar het derde jaar kunt gaan. Leerlingen die dat doen haken vaak af. Ze geraken niet tot het zevende jaar."*

Het feit dat Hassan op basis van leeftijd naar het BVL gaat en negatief gedrag stelt tijdens de pauzes zorgt er onder andere voor dat hij moet overzitten. *"De minder goede punten en dan ook nog het puberaal gedrag in BVL, maakt dat hij zijn tweede jaar opnieuw moest doen. Ben nu echt blij dat hij het doet."*

Het overzitten heeft een positief effect op Hassan. *"In de klas luistert hij beter omdat hij weet dat het belangrijk is. Wat vorig jaar niet zo was. Hij had vorig jaar veel gemist omdat hij niet luisterde en ook hij was het niet gewoon om in grote groepen te zitten. De groepen in het BuSO zijn vaak kleiner. Voor jongens die uit BuSO komen is het vaak zeer druk omdat ze opeens met 14 in de klas zitten. En van de 14 zijn er 6 tot 8 OKAN, 2 uit BuSO en 6 gewone BSO."*

De leerkracht verwijst hierbij naar het belang van een doordachte **klassamenstelling**. *"Als er te veel leerlingen van eenzelfde bevolkingsgroep bij de elkaar zitten kan dat negatief zijn. Hassan heeft dat*

*vorig jaar ook gehad. Hij is van Turkse origine en zat met veel Turkse jongens in de klas, dat was negatief. Dit jaar is het een vrij goede mengeling en de **groep is homogener** waardoor hij nu iets minder aansluiting heeft en beter zijn best doet."*

Naast een goede klassamenstelling is ook het aantal leerlingen in een klas zeer belangrijk voor de leerkracht. *"Het zijn vaak grote groepen, nu heb ik 14 leerlingen. Als je een goede klas hebt dan gaat dat om je leerlingen goed op te volgen. Maar als je er zo 4 of 5 hebt die het moeilijk hebben en steeds negatief gedrag stellen dan moet je soms jongens laten gaan. Je kan niet 90% van je energie in 10% van de leerlingen steken. Je kan dat niet en je wilt dat niet. Ik wil mijn tijd steken in leerlingen die echt vooruit willen. Je kan niet alle leerlingen redden."*
Als mogelijke oplossing voor het omgaan met de grote groepen van leerlingen stelt de leerkracht **co-teaching** voor. *"Ik heb nog dubbel gestaan met een collega en dan hadden we een klas van 20 en dan stonden we effectief dubbel en dan hadden we nooit problemen. Er was altijd een leerkracht op de juiste plaats op het juiste moment. Het was soms druk maar het was haalbaar druk." "Maar de vraag is: zijn er daar investeringsmogelijkheden voor? Want als ze besparen, dan besparen ze. Ook in een school."*

De laatste jaren ervaart de leerkracht een grote verandering in zijn 'taak als leerkracht'. *"Iets bijleren is niet meer de hoofdzaak in het onderwijs. Zeker in het beroepsonderwijs wordt het steeds meer **opvoeden**. Dat is moeilijk. Sommige leerkrachten kunnen dat vanuit hun ervaring met kinderen, anderen niet. Ik weet niet tot hoever je kan vragen aan een leerkracht om opvoeder te zijn? Je moet ondertussen ook nog lesgeven.*

5.5 Het verhaal van de leerlingbegeleider: "We moeten het zelf allemaal ontdekken en vaak is het kwaad al geschied."

Voor leerlingen die de overstap maken vanuit het BuSO wordt een **toelatingsklassenraad** georganiseerd. Na 10 dagen moeten de leerkrachten inschatten of een leerling al dan niet op zijn 'plaats' zit. Deze termijn is volgens de leerlingbegeleider veel te kort om een correcte inschatting te maken. *"Het was in het duister kijken bij Hassan omdat de periode zo kort was. We willen de leerlingen vaak een kans geven en in de loop van het schooljaar bijsturen indien nodig. We hebben dat ook bij hem gedaan."*

Een goede kennis van de **schoolloopbaan** geeft vaak meer informatie. *"De voorgeschiedenis is zeer belangrijk. Die leerlingen komen hier toe op 1 september en starten op basis van leeftijd. Bij de inschrijving proberen wij zo goed mogelijk een beeld te krijgen van de schoolloopbaan, maar vaak duurt het al zeer lang voor we echt goed weten wat er in hen omgaat, wat er in hun rugzakje zit. Vaak hebben die leerlingen al een groot parcours afgelegd, zijn er al veel stappen genomen in hulpverlening en ondersteuning, maar is het bij ons niet gekend. We moeten het zelf allemaal ontdekken en vaak is het kwaad al geschied. We zijn dan maanden verder en de leerling zit niet op zijn plaats."*

Hassan heeft het BVL moeten overdoen. Na zijn eerste jaar werd het **advies** gegeven om terug te keren naar het **BuSO**. *"Hassan heeft een C-attest gekregen en we hebben het advies gegeven voor BuSO. Er is ook een gesprek geweest met het CLB, maar de ouders zijn niet ingegaan op ons advies. Ze hebben er even over nagedacht want hij was nog niet onmiddellijk terug ingeschreven. Op het einde van de zomervakantie hebben ze dit toch gedaan."*

Toch blijkt het **overzitten** voor Hassan een goede keuze te zijn geweest. *"In vergelijking met vorig jaar doet hij het nu veel beter. Het doet hem deugd om zijn jaar opnieuw te doen, zijn resultaten zijn beter. En ook zijn gedrag binnen de lessen valt zeer goed mee." "Vorig jaar was hij wel meer afwezig, hij is nu regelmatiger op school en ik heb ook het gevoel dat hij liever naar school komt. Dat kan natuurlijk ook te maken hebben met het feit dat zijn resultaten nu beter zijn. Als hij beter mee kan, dat hij liever naar school komt."*

De leerlingbegeleider wijst op het belang van een '**goede leerkracht'**. Leerlingen zoals Hassan bij wie er zowel gedrags- al leerproblemen zijn, vragen een grote inzet van de leerkrachten. Ze willen de leerlingen iets bijbrengen maar ook kansen geven wanneer het moeilijk voor hen gaat.
*"Ik denk dat de manier waarop hier les gegeven wordt toch anders is dan in sommige scholen. Leerlingen krijgen hier kansen. Ze kunnen hier soms rapper mee met de leerstof door de vele ondersteuning (o.a. logo) waar ze elders misschien sneller uit de boot zullen vallen. Niet dat ik wil zeggen dat ons niveau niet goed is. Maar de manier waarop er les gegeven wordt, de cursussen worden opgesteld, is toch anders. De leerlingen worden veel **individueler** aangepakt dan op andere scholen."*

Het feit dat de school gekend is om zijn individuele aanpak zorgt er volgens de leerlingbegeleider voor dat je een bepaald publiek van leerlingen aantrekt. "*Anderzijds wil je ook eens gasten binnen waar je iets minder werk aan hebt. Maar als je gekend bent voor de vele zorg die je geeft aan leerlingen dan komen die niet meer. Maar we hebben onze leerlingen graag hoor. Het zou voor onze leerkrachten gewoon ook eens leuk zijn om er 10 te hebben waar ze minder 'werk' aan hebben."*

Leerlingen met bepaalde **zorgvragen** hebben nood aan voldoende **ondersteuning**. De school levert een grote inspanning om samen te werken met stagiairs en studenten van verschillende opleidingen maar dit is nog niet voldoende. *"In een ideale wereld zou 80% van onze leerlingen logo en ondersteuning van orthopedagogen kunnen gebruiken, maar helaas moeten we kiezen en kiezen is altijd verliezen." "We krijgen graag steun van externen. Dit zoveel als mogelijk. Als het maar geen budget voor de school vermindert."*

Reflectievragen:

1. **Leerling:** "*Die gedragskaart is een goede oplossing voor mij. ik moet flink zijn op school want anders kunnen ze me buiten smijten."* Hoe kan je ervoor zorgen dat maatregelen die genomen worden voor leerlingen met gedragsproblemen door hen als positief worden ervaren?
2. **Ouder:** *"Ik ben het eigenlijk een beetje moe om de hele tijd te moeten praten over Hassan op school."* Hoe kan je ouders constructief betrekken bij zowel de positieve als de negatieve gebeurtenissen tijdens de schoolloopbaan van de leerling?
3. **Leerkracht:** *"Iets bijleren is niet meer de hoofdzaak in het onderwijs. Zeker in het beroepsonderwijs wordt het steeds meer opvoeden."* Kunnen we van leerkrachten verwachten dat ze de opvoedkundige taken kunnen uitvoeren? Wat met leerkrachten die zich hier niet tot toe in staat voelen?
4. **Leerlingbegeleider: "***We moeten het zelf allemaal ontdekken en vaak is het kwaad al geschied."* Hoe kan je er als school voor zorgen dat je voldoende informatie hebt i.v.m. je leerlingen wanneer een toelatingsklassenraad georganiseerd moet worden?

5.6 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten?

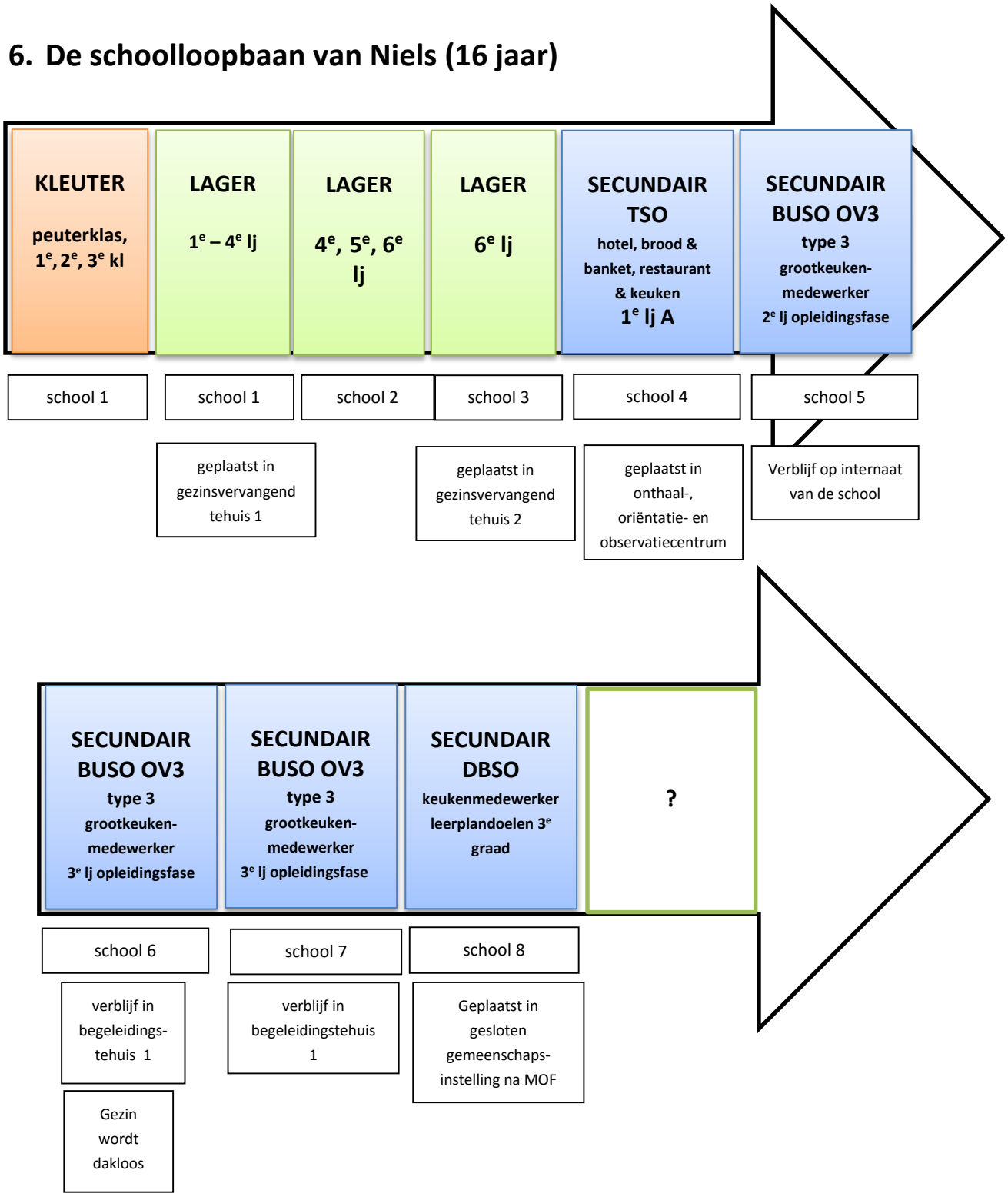
Hassan maakte de overstap van het buitengewoon secundair onderwijs naar het gewoon secundair onderwijs. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs hebben, als het gevolg van het M-decreet, recht op een inschrijving in het gewoon onderwijs. Scholen voor gewoon onderwijs kunnen deze leerlingen niet weigeren. Men moet aantonen dat een inspanning wordt geleverd om deze leerlingen te onderrichten.

Door de effectieve verschuivingen in leerlingenaantallen van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs voorziet de overheid in het schooljaar 2015-2016 een 'pre-waarborgregeling'. Hierbij brengt men de expertise vanuit het buitengewoon onderwijs binnen in het gewoon onderwijs.

Voor het basisonderwijs wordt er gestart met een pilootproject waarbij enkele scholen voor buitengewoon basisonderwijs hun expertise zullen binnenbrengen in basisscholen voor gewoon onderwijs aan de hand van co-teaching.

1. Op welke wijze zou je als leerkracht buitengewoon onderwijs je expertise willen delen in het gewoon onderwijs? Is co-teaching een middel hiervoor?
2. Welke meerwaarde zie je om met twee leerkrachten voor de klas te staan? Wat zijn aandachtspunten?

6. De schoolloopbaan van Niels (16 jaar)



Onstabiele thuiscontext, gedragsproblemen, geschorst op school, bijzondere jeugdzorg

6.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Niels groeit op in een bijzonder onstabiele, moeilijke thuiscontext. Wanneer hij zes is, worden hij en zijn zussen voor het eerst geplaatst in een gezinsvervangend tehuis. Daarna volgen nog verschillende plaatsingen in gezinsbegeleidende voorzieningen. Tussendoor woont Niels telkens thuis bij zijn vader

en moeder, maar dit in vaak schrijnende situaties. Op school gaat het relatief goed tot in het vierde leerjaar. Dan wordt hij omwille van problematisch gedrag op school buitengezet. Dat gebeurt opnieuw in het midden van het zesde leerjaar. Niels brengt de laatste maanden van zijn lager onderwijs door in een andere school.

Hij start het secundair in een school voor TSO. Hij droomt ervan kok te worden. Het loopt in dat schooljaar echter zo fout, zowel thuis als op school, dat hij door de jeugdrechter geplaatst wordt in een Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentrum (OOOC). Na een aantal weken observatie wordt Niels naar het buitengewoon onderwijs type 3 georiënteerd. Hij verblijft er ook in het internaat van de school. Omwille van gedragsproblemen wordt hij echter ook in deze school geschorst. Hij komt hierna nog in twee andere BuSO-scholen terecht waar hij telkens buitengezet wordt. Uiteindelijk kan Niels, na overleg met CLB, starten in een school voor deeltijds beroepsonderwijs. Hij wordt er ingeschreven onder ontbindende voorwaarden. Wanneer na een aantal weken blijkt dat Niels zich houdt aan de gedragsvoorwaarden wordt hij definitief ingeschreven. Hij heeft er ondertussen zijn certificaat voor keukenmedewerker behaald en kan nu doorstromen naar de opleiding hulpkok. Op het einde van het schooljaar echter wordt Niels geplaatst in een gesloten gemeenschapsinstelling, dit omwille van een misdrijf dat hij pleegde bij de start van dit schooljaar.

6.2 Het verhaal van Niels: “Eén kans kan zoveel veranderen!”

“Mijn schoolresultaten waren wel in orde. Het was alleen maar mijn gedrag en mijn attitude. Omdat ik dat eigenlijk verkeerd heb uitgewerkt… door die problemen thuis vooral heb ik dat ook een beetje uitgewerkt op school en zo ben ik verkeerd beginnen reageren tegenover de leerkrachten. Daardoor ben ik daar buiten gesmeten.” Zo verklaart Niels dat hij een aantal keer uit de school is gezet. Hij vertelt dat hij vooral veel in discussie ging met leerkrachten en koppig volhield om zijn gelijk te halen. Omwille van de negatieve thuissituatie werd Niels verschillende keren geplaatst. Hij had het daar echt moeilijk mee: “*…maar voor mij hielp dat niet echt. Dat was gewoon zo van “die nemen mij af van mijn ouders en dat wil ik niet.” Daarom wou ik niet dat ik weg was van mijn ouders, want het zijn tenslotte toch nog altijd mijn ouders en je bent liever thuis op jonge leeftijd.”* Hij zegt ook nog: *“ik kon er niet mee leven dat ik in een instelling zat, het was gewoon zo. Ik zou nog liever voor mijn eigen gezorgd hebben, dan dat ik in een instelling zat.”*

Bij de start van het secundair onderwijs begint Niels met nieuwe moed. Hij wil graag kok worden en heeft daar zo zijn redenen voor: *“er gaat een keer een punt komen dat ik voor mijn eigen moet zorgen en ik dacht toen van “waarom zou ik niet naar de keuken gaan? Ik leer daar kuisen. Ik leer daar koken voor mijn eigen. Ik leer daar alles doen zodanig dat ik voor mijn eigen kan zorgen, waarom niet”.”*

Niels verwoordt helder wat hem motiveert: *“Mijn doel vanaf mijn middelbaar is eigenlijk gewoon mijn diploma halen. Dat zit er nog altijd in en ik wil dat vooral doen zodanig dat, ondanks wat er allemaal is gebeurd thuis en zo, iedereen toch nog trots kan zijn op mij.”*

Het gedrag van Niels is echter dan zo problematisch dat hij in een OOOC terechtkomt en vervolgens wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs type 3 (voor leerlingen met gedrags- en emotionele problemen). Niels kan niet geloven dat hij thuishoort in het BuSO omdat hij op cognitief

vlak geen enkel probleem heeft op school. "*Ik wist eigenlijk niet goed wat dat was. Ik wist wel dat dat was dat je ook bij uw leeftijdsgenoten de stempel kreeg van "gij zijt anders, gij hoort niet meer bij ons"."* Niels vindt dit een verschrikkelijke beslissing: "*Dus eigenlijk, ik zie het zo dat zij mijn volledige schoolcarrière verpest hebben voor mij, want ik kreeg opeens een stempel toegedrukt van buitengewoon onderwijs."* Ook zijn doel komt hiermee volgens hem in het gedrang: *"En ook ja, ge kunt daar geen diploma mee halen."*

Hij beseft wel dat hij zelf ook schuld heeft, door zo'n negatief gedrag te stellen. Op de vraag wat hem had kunnen helpen zegt hij: *"Niet echt veel. Ik kreeg vaak sancties ook van de leerkrachten omdat mijn gedrag niet gepast was." (En hielp dat?) "Neen, eigenlijk niet. Niets hielp op dat moment*. *Ik had beter mijn gedrag… wat dat thuis gebeurde, thuis gelaten en op school gewoon iemand anders geweest. Maar dat was wel ook moeilijk als jongen van nog maar 12."*

Niels voelt zich niet op zijn plaats in het buitengewoon onderwijs. Hij heeft het gevoel dat leerkrachten hem 'anders' behandelen. Hij voelt er zich cognitief niet uitgedaagd. "*BuSO is ook individueel dat ze u gaan bekijken, alhoewel... Ze gaven mij de moeilijkste oefeningen dat ze daar hadden, maar dat was nog niet genoeg voor mij. Het was gewoon… het niveau lag gewoon veel lager dan dat ik ooit had gezien."*

Hij probeert de CLB-medewerker duidelijk te maken dat hij niet thuishoort in het BuSO. *"Ge zit tussen een, hoe laat ik het zeggen, een ander soort mensen. Jongeren die anders reageren dan dat ge gewend zijt eigenlijk. En dan zit ge daar ook zo van "ik wil hier toch nog vrienden hebben, ik wil er toch nog bij horen" en dan automatisch ga je ook mee beginnen doen."*

CLB houdt vol, zo vertelt Niels, dat hij eerst moet bewijzen dat hij zich kan gedragen in het BuSO vooraleer hij kan terugkeren naar het gewoon onderwijs. *"… maar ik kon daar niet mee leven en niemand deed er iets aan."* Niels ziet geen andere oplossing en begint weg te lopen van school: *"ik ben toen veel, ik denk 48 keer of zo, weggelopen."*

Niels kan echter thuis niet terecht. Zijn ouders zijn dakloos op dat moment. Na een politie-interventie wordt hij opgenomen in een begeleidingstehuis. Het is de eerste voorziening waar Niels positief over spreekt: "*Die hebben mij echt een stuk geholpen*." Hij had er geen opgesloten gevoel, kreeg zakgeld dat hij zelf kon beheren, kon deelnemen aan activiteiten die hem interesseerden, er was een zekere vrijheid, enzovoort.

Na drie BuSO-scholen kan Niels na een gesprek met CLB en met zijn individueel begeleidster van het begeleidingstehuis bekomen dat hij wordt ingeschreven in het deeltijds beroepsonderwijs. Hij beschrijft het als een verademing: *"Ik had terug het gevoel dat er normaal met mij werd omgegaan. Ja, ik heb de kans gekregen. Ik heb terug leerkrachten die op een normale manier met mij omgaan."*

Op basis van een screening wordt Niels aan de meest uitdagende groep toegewezen. Hij voelt zich opnieuw aangesproken en uitgedaagd op zijn niveau. Hij doorloopt er een aantal fasen van het deeltijds onderwijs (van een persoonlijk ontwikkelingstraject, naar een brugproject, naar werken) en behaalt een aantal deelcertificaten*. "Als ge uw eerste jaar in het normaal secundair onderwijs doet en direct vier attesten krijgt, denk ik wel dat ge trots moogt zijn op uzelf."*

De attesten die je in het BuSO kan behalen zijn voor Niels minder waard: *"Als ge er zelf zit, gaat ge blijven denken dat BuSO wel een stempel is, en dat gij gewoon anders zijt als gij daar zit. En dan zou*

je er zelf ook beginnen in geloven dat ge anders zijt, omdat ze dat zo hebben gemaakt. (En dat je dus minder kan?) Ja! En, dan … als ge zelf het gevoel hebt dat ge anders zijt, dan denk ik niet dat een attestje veel gaat zijn voor u."

Het laatste gesprek met Niels vindt plaats in de gesloten gemeenschapsinstelling. Hij is aangedaan. Hij beseft dat hij gestraft wordt voor zijn daden, maar vindt het jammer dat dit net nu gebeurt. Hij vertelt dat er thuis 'niets goed liep' en dat hij geen zin meer had in school. Hij heeft een periode in de loop van het schooljaar veel gespijbeld. Gesprekken met zijn individuele begeleidster en met zijn vriendin hebben hem doen inzien dat school echt belangrijk is voor hem, zeker gezien zijn moeilijke thuiscontext. Net toen hij zich 'herpakt' had op school, kwam de beslissing van de jeugdrechter. Hij stelt zich de vraag of deze maatregel echt dient om hem 'te beschermen'. Als er iets is wat we uit zijn schoolloopbaan kunnen leren, zegt hij, is het: "*Dat ge niet direct een jongere moet doorverwijzen (in onderwijs) naar iets veel lagers zonder dat je hem geholpen hebt om zich te bewijzen."*

Niels vindt het belangrijk dat we leerlingen kansen geven: *"…want kansen kunnen motiverend werken. Eén kans kan zoveel veranderen!"*

6.3 Het verhaal van de individueel begeleidster: "Het is altijd met vallen en opstaan."

De ouders wilden geen gesprek hebben met ons over de schoolloopbaan van Niels. Niels regelde in de plaats daarvan een gesprek met zijn individueel begeleidster. Zij begeleidt Niels sinds 'school 6' op de tijdslijn. Ze leerde hem kennen als een uitdagende, impulsieve jongen. **Een kleine, hevige jongen met een grote mond.** In het begin was Niels nog niet in staat om zijn eigen aandeel in de feiten te zien. Het kostte haar tijd om hem te kunnen benaderen. "*In het begin geven wij hen de tijd om gewoon te worden aan de situatie, want dat is iets heel ingrijpends voor hen, in zo'n voorziening terecht te komen, verplicht dan ook nog, je hebt geen keuze".* Het komt er volgens haar op aan **er onvoorwaardelijk te zijn voor** een jongere. "*Want dat zei Niels ook altijd: ge hebt mij gerespecteerd, in mijn tijd. … en dat ik dan ook een stap terugzette, maar dat ik bleef terugkomen naar hem."* Van zodra hij het gevoel had dat er echt naar hem geluisterd werd, stond hij open voor begeleiding.

Ze kan bevestigen dat Niels zich niet op zijn plaats voelde in het buitengewoon onderwijs. *"Hij vond dat niet de plek voor hem. Die waren te streng. Hij heeft het ook altijd benoemd van 'die gaan met ons niet om hoe ze moeten omgaan.' Die zijn daar veel te ruw voor ons, die hebben geen respect voor ons."* Ze kan hem hierin een stuk volgen. Niels kan zichzelf niet zijn op deze scholen (school 5, 6 en 7). Hij krijgt er heel weinig **kansen**. *"Ik moest daar als begeleidster precies ook vechten voor hem, als ik het zo mag noemen, van "bekijk die jongere a.u.b. ook op een andere manier"."*

Toch probeert ze hem ook te confronteren met **zijn verantwoordelijkheid**: *"Hebben ook zij ooit wel een kans gekregen om naar jouw verhaal te luisteren? Want je ging direct tegen hun schenen schoppen, tegen de regels daar schoppen en eigenlijk heb je hen ook geen kans gegeven, terwijl je dat zelf vraagt."* Volgens haar speelde in één van deze scholen ook mee dat zowel de jongste zus als de vader van Niels op die school (negatieve) ervaringen had. *"Niels zei: "die moet mij niet, die heeft*

vooroordelen, want mijn zus zit hier. Die kent mijn familie”.” Hij schaamt zich voor zijn gezin. Niels worstelt ook erg met de loyauteit naar zijn ouders toe.

Tegelijkertijd kent de begeleidster Niels als een jongen die van zichzelf vindt dat hij de sterkste en de slimste is. En op dat vlak botste het vaak met leerkrachten. *“Die was zo **vol van zichzelf**, en daar werd hij ook een beetje op gepakt op school. Zo van “ja maar, gij zegt dat ge dat zo goed kunt en toch kunt gij nog geen patat schillen”. En dat was voor Niels als olie op het vuur, als een rode lap op een stier... “Ze geloven niet in mij”, dat geeft hij eigenlijk aan als een rode draad “**luister naar mij en geloof in mij**” dat is altijd als een rode draad bij Niels, zo heb ik hem toch ervaren. “Neem me hoe ik ben”.”*
Het **contact tussen school en ouders** loopt vaak moeizaam. De begeleidster merkt dat scholen sneller enkel haar contacteren. Ze probeert op haar beurt Niels’ ouders zoveel mogelijk te betrekken. *“Want scholen hebben soms zo de neiging om dan alleen mij als gesprekspartner te betrekken, terwijl ik vind dat ouders daar belangrijk in zijn.”* Ze erkent dat het niet eenvoudig is om samen te werken met ouders zoals die van Niels. Ze laten zich bijvoorbeeld vaak negatief uit over Niels en over zijn mogelijkheden in onderwijs. De begeleidster merkt ook dat ze zich niet capabel voelen om juiste beslissingen te nemen voor hun zoon. Toch zou de school ook rekening moeten houden met hun perspectief. De begeleidster beschrijft een gesprek tussen school, Niels en de ouders dat helemaal fout liep.

“Ik zie ons daar nog binnen komen. Wij moeten daar in een heel klein kot wachten. Dat kan voor mij, maar dan in één keer worden wij daar binnengeleid en daar zit acht man. Dat is als het hol van de leeuw binnenstappen. Dat is de hel binnen voor die ouders. Niemand stelt zich daar voor en er werd direct gezegd dat er eigenlijk al beslist was dat het daar op school niet meer verder ging. En Niels had al direct iets van “voilà zie, ik heb gelijk zie, hier wordt niet naar mij geluisterd”. En dan neemt de vader het gesprek over en dan is het zo voorbij. Dan moet je het ook stopzetten, dat eh… dat heeft geen zin.”

De begeleidster heeft ondervonden dat het Niels helpt als hij bij iemand zijn verhaal kan doen. Hij moet kunnen uitleggen waarom hij negatief gedrag gesteld heeft, bijvoorbeeld omdat er thuis of in de instelling iets gebeurd is. Het traject dat zij loopt met Niels beschrijft ze zo: “*Ik geef dat toe, gaandeweg ben ik heel fier op die jongen geworden, maar het is altijd met vallen en opstaan.”* Ze begrijpt dat scholen niet alle tijd hebben om leerlingen zoals Niels intens te **begeleiden**. “*Altijd stap per stap. En dat vraagt veel, en dat versta ik dat scholen dat niet kunnen.”* Tegelijkertijd stoort het haar dat zelfs type 3 BuSO-scholen geen ervaring lijken te hebben om met een jongen zoals Niels om te gaan. Hij krijgt bijvoorbeeld al van de eerste schoolweek een spijbelcontract, zonder dat ze echt hebben geobserveerd wat er nodig is voor hem. *“… daar gaf die leerlingbegeleidster toe “daar is hier geen tijd voor, we hebben die mogelijkheden hier niet”. Maar dan denk ik: “dat komt toch niet de eerste keer voor, daar zijn toch nog moeilijke thuissituaties, moeilijke jongeren, jongeren met gedragsproblemen, dat is toch allemaal niet nieuw? Maar die hebben zich zo precies afgeschermd van “ok, nu gaan we hier een soort contract opmaken, we steken hem hier direct in en voilà”.”*

In het deeltijds beroepsonderwijs gaat het goed met Niels. Hij ziet nu in dat hij school nodig heeft om zijn **doel van een diploma** van hulpkok te behalen. Hij is echt volwassen geworden, zo vertelt ze. In de leefgroep van het begeleidingstehuis is het ondertussen echter helemaal geëscaleerd. Niels kan zich moeilijk beheersen, eist alle aandacht op, is onbeleefd en reageert erg opstandig bij de kleinste opmerking. Er wordt beslist dat Niels terug naar huis gaat en enkel nog ambulant begeleid wordt.
De individuele begeleiding houdt in dat ze bijvoorbeeld samen overlegmomenten met school, CLB, … voorbereiden. Ze bespreekt met Niels wat zijn doel is en wat hij nodig heeft om dat te kunnen bereiken. Ze probeert zijn ouders te informeren. Ze gaat met hen mee bij contacten met de school. Ze probeert hen te laten zien wat er niet goed loopt, maar vooral ook wat Niels wel goed doet op school. Ze erkent dat het vertrouwen winnen van de ouders veel tijd kost en dat het nog steeds broos is. Ze probeert ook de grote lijnen van het verhaal van Niels te schetsen aan een school, met respect voor zijn privacy, zodat zij er rekening kunnen mee houden. Ze twijfelt soms of dit het gewenste effect heeft: "*Ik vraag me soms af of ze er wel iets mee doen, met wat wij zeggen."*

6.4 Het verhaal van de leerkrachten: "Het is een broos evenwicht tussen succesvol afstuderen en het verkeerde pad opgaan."

We spreken met drie leerkrachten van Niels uit het deeltijds beroepsonderwijs. Twee daarvan zijn leraar algemene vorming, één geeft beroepsgerichte vorming. Ze beschrijven Niels als een zeer **verstandige en leergierige jongen**. *"En je merkt dat ook wel aan de vragen die hij stelt. Dat hij soms toch wel een stapje verder denkt dan de meeste leerlingen. … Het is leuk om Niels in de klas te hebben*."

De uitdaging voor de leerkrachten is Niels' honger naar nieuwe kennis te blijven stillen. "*Eén van de dingen waar je sowieso moet voor zorgen bij hem is dat hij niet stil valt, dat hij hem niet begint te vervelen. Want als hij hem begint te vervelen, dan heb je prijs."* Gebrek aan infrastructuur (zoals computers of tablets) en te grote klasgroepen maken het niet gemakkelijk om elke leerling op zijn niveau aan te spreken. "*Want wij moeten ook afstappen van het klassikaal onderwijs, wij zitten met veel diverse leerlingen. Alles klassikaal doen is voor ons echt geen optie meer, maar wij hebben niet altijd de middelen om* ***voldoende gedifferentieerd*** *te kunnen werken. Dat is het probleem."*
Bij de start op deze school heeft Niels zijn **plaats** moeten zoeken **in de klasgroep**. *"Er zitten negen jongens in die groep. Er zijn er acht die fitnessen. Er zitten dus wel wat "peten" tussen. Vorige week is hij dus ook beginnen fitnessen. Hij zit dus wel nog met dat…, het is een puber, ik denk dat iedere puber dat heeft. Hij wil er een beetje bij horen ook."* De leerkrachten vertellen dat Niels zich vooral probeert te profileren in de klasgroep via zijn kennis en inzicht, want daar is hij sterk in. Af en toe dreigt hij zichzelf te verliezen in oeverloos discussiëren, dan moeten ze hem wat temperen. *"Hetgeen waarvoor we hem ook een beetje moeten behoeden is dat hij te vlug wil gaan en teveel wil uitpakken met zijn kennis, en het feit dat hij wel slim is."* Alle drie hebben ze ondervonden dat Niels gevoelig is voor feedback. "*Je mag hem niet voor de groep bekritiseren. Als je hem zou bekritiseren voor de groep als er iets fout loopt, dan is hij daar zeer gevoelig voor."*

Op deze school werken ze met een competentiechecklist waarbij de **competentiegroei** van een leerling via kleuren weergegeven wordt. Voor elke opleiding zijn er deelcertificaten die leerlingen op eigen tempo kunnen behalen. De leerkrachten hebben de indruk dat dit sterk motiverend werkt, ook voor Niels. "*Hij is meer naar de les gekomen, heeft zich meer ingezet en hij heeft vooral voor zijn eigen beslist van "ik wil dat behalen, ik wil dat certificaat behalen en in die sector wel iets opbouwen"*." Tegelijk botsen ze ook op een **kloof tussen** de visie van leren in de **opleiding** en die op de **arbeidsmarkt**. *"Ja, wat hier het belangrijkste is, pedagogisch gezien, is niet het eindproduct maar wel het proces. Terwijl op de werkplek het eindproduct het belangrijkste is, want het eindproduct wordt verkocht en de klant beoordeelt de zaak op het eindproduct."* Ook positieve bekrachtiging gebeurt erg weinig in de keukens waar hun leerlingen stage lopen. *"Er is een mooie opbouw van de fasen in het deeltijds beroepsonderwijs, alleen is de laatste stap naar het werkveld té groot."*
De leerkrachten vrezen dat de **ouders** Niels niet (voldoende) kunnen stimuleren om zich in te zetten voor school of bewust te maken van het belang van een diploma. *"Ik vrees dat hij thuis geen context heeft die hem uitdaagt. … Ik denk dat die aandacht daar ook een rol speelt, want thuis kunnen zijn ouders hem geen aandacht geven op zijn niveau. Dus hij compenseert dat een beetje, denk ik, door zich op school zo te profileren en te tonen van "ik heb wel veel in mijn mars". Maar dat is voor ons wel positief."* Niels zoekt volgens hen ook zelf naar extra intellectuele uitdaging, bv. door te rappen in een hiphop-groep.

Een leerling zoals Niels heeft nood aan: "***een leerkracht die*** *het individu ziet en niet alleen bepaalde elementen van het gedrag. Iemand die hem met de mantel der liefde wat ruimte geeft om zijne zeg te doen. Iemand begripvol, die ook grenzen stelt. Iemand die de noden van zijn leerling ziet en er probeert aan tegemoet te komen… En humor!"*
Bij een tweede gesprek op het einde van het schooljaar vertellen de leerkrachten dat Niels sinds het vorige gesprek heel vaak afwezig is geweest op school. Ze geloven dat Niels een leerkracht moet hebben met wie hij een persoonlijke band kan opbouwen, maar dat vraagt bij iemand zoals Niels veel tijd en energie. *"Als je u er persoonlijk mee bezig houdt, dan lukt het wel, maar dat gaat praktisch niet, je moet je aandacht verdelen over al je leerlingen."* Om het werkbaar te houden voor leerkrachten is het de leerlingbegeleidster die leerlingen belt of thuis opzoekt bij afwezigheid, maar die mist soms de persoonlijke band met de leerling om daar het verschil te kunnen maken.

6.5 Het verhaal van de leerlingbegeleidster en CLB-medewerker: "Wat er goed gaat? Het feit alleen al dat hij hier nog steeds zit op school…"

Ook de leerlingbegeleidster en CLB-medewerker beschrijven Niels als *"… een intellectuele, slimme gast… met veel cognitieve mogelijkheden."* In de opleiding tot keukenmedewerker werkt elke leerling op eigen tempo aan zijn competentielijst. Dit is nodig omdat jongeren op verschillende momenten in het schooljaar beginnen. Het individueel werken is bovendien ook motiverend voor hun leerlingen, ondervinden ze op deze school. Elke les wordt die competentiegroei visueel gemaakt met de leerling. In de fase van een persoonlijk ontwikkelingstraject is de begeleiding intensief en is er ongeveer

maandelijks overleg met de leerling en zijn begeleider. *"Ik denk gewoon dat de persoonlijke inslag van al deze gesprekken belangrijk is, dat dat niet over de hoofden heen gaat, maar dat het echt over Niels gaat."*

CLB schat in dat Niels deze aanpak op maat zeer belangrijk vindt: *"En ik denk dat Niels vanuit zijn intelligentie daar echt wel gevoelig voor is, en dat echt wel weet. En dat hij ook recht heeft op dingen die hij nodig heeft. Hij zal dat zelf nooit zo zeggen, maar dat gaat eigenlijk over respect om hetgeen hij nodig heeft en hetgeen hij kan."*

Toch verloopt zijn traject in het deeltijds onderwijs niet altijd vlot. Ze leren Niels kennen als een jongen die snel opstapt of niet meer komt opdagen, zeker in moeilijkere situaties. *"Het is ook wel typisch voor hem om veel te veranderen en dingen op te blazen als hij denkt "ah, dat gaat beter zijn"."* Zijn zelfinzicht is soms nog onvoldoende. Bij beslissingen denkt hij vaak te weinig na over de gevolgen op lange termijn. "*Hij stopt bv. ineens zijn persoonlijk ontwikkelingstraject (met een engagement van één jaar) om drie dagen op het filmfestival te kunnen werken".*

De leerlingbegeleidster weet dat een informele, aanklampende aanpak het beste werkt: "*heel veel laten weten dat je ermee bezig bent. Dat hij niet denkt "och, ik ben maar ééntje in de hoop"."* Als je dicht bij de leerling staat kan je kort op de bal spelen en komt de leerling ook sneller zelf naar je toe bij problemen. Zeker voor Niels is het belangrijk om die begeleiding zo informeel mogelijk te doen. *"Niels is dood-ge-hulpverleend. … Het meeste bereik je gewoon aan de schoolpoort of tussendoor in de gang. Wel heel doelbewust maar toch informeel. Of je gaat de les binnen voor iets anders en ondertussen vraag je "hoe is 't' en hoe was dat van vorige week?"."* Die informele sfeer is kenmerkend voor de hele school, ook tijdens de theoretische lessen. *"Ik hoor vaak van jongeren dat ze vinden "ah, jullie doen tof tegen ons". Ze voelen zich meer op hun gemak in zo een sfeer, meer informeel."*

Deze begeleiders geloven in Niels: *"Ik denk dat Niels iemand is die veel in zijn mars heeft, en dat hij ondanks de vele obstakels die hij in zijn leven al is tegengekomen, dat hij kan behalen wat hij kan behalen."* Maar ze beseffen dat het om een zeer broos evenwicht gaat. *"Het is gewoon zeer fragiel, denk ik. Er moet soms maar iets kleins gebeuren waardoor het ook, bij wijze van spreken, een beetje om zeep kan zijn."* Volgens CLB komt het er nu op aan om Niels zo snel mogelijk terug op school en op een werkplek succes te laten ervaren. *"We mogen hem nu niet laten aanmodderen. Als het te lang duurt, vergeet hij dat het ook goed kan lopen."*

CLB geeft aan dat het niet eenvoudig is om jongeren met een complex verhaal zoals Niels te begeleiden. *"Er is op school zoveel te doen dat we soms vergeten wat de hoofd- en bijzaken zijn. Alle leerlingen hebben iets van een probleem. Soms hebben we er te weinig zicht op wie de leerlingen zijn die op onze* ***prioriteitenlijst*** *moeten komen. Leerlingen die zelf geen hulp komen vragen, zoals Niels, die dreigen we anders te vergeten."* Het zou misschien kunnen helpen om nog **bewuster na te**

denken over de taakverdeling, de inzet van omkadering, enzovoort in de **leerlingbegeleiding**. CLB zou samen met de leerlingbegeleiding een aantal keer per schooljaar een lijst kunnen opmaken van leerlingen die prioritair door CLB begeleid worden. De andere leerlingen worden dan door de leerlingbegeleiding begeleid. *"Ik zou als CLB'er liever een langer, intenser traject met een leerling kunnen afleggen, dan zo versnipperd bezig te zijn met heel veel grote en kleine dingen van heel veel leerlingen."*

Wat de begeleiding ook moeilijk maakt is dat je vaak informatie mist over welke maatregelen al genomen werden. *"Een CLB-dossier is iets statisch, soms bel ik dus wel eens naar de vorige CLB'er, maar ik kan dat niet voor elke leerling doen."* Wat we nodig hebben is een **'rode-draad' persoon**, iemand die het overzicht bewaard. *"Eigenlijk zou je een instantie of een dienst moeten hebben die in die dossiers de rode draad is en die ook altijd meegaat, als een soort buddy. Puur al op schools vlak. Volgens mij zijn er scholen waar hij zo kort gezeten heeft dat ze hem niet kenden. Iemand die ook zo een beetje de go-between is tussen alle verschillende diensten. Dat is anders dan in een dossier. Met zo'n persoon kan je ook gewoon eens bellen."* Nu is het elke keer bijna opnieuw beginnen.

Reflectievragen:

1. Niels verklaart zijn gedragsproblemen op school als het afreageren van de negatieve thuissituatie. Hoe kan je in de klas en op school het best omgaan met gedragsproblemen van leerlingen met een moeilijke thuissituatie?
2. Je krijgt in het midden van een schooljaar een leerling in je klas die werd buitengezet op de vorige school. Hoe bouw je een band op met die leerling? Kan die leerling bij jou met een schone lei beginnen? Hoe pak je dit aan?
3. In de opleidingen ligt het accent op het leerproces. In bepaalde sectoren van de arbeidsmarkt is echter het resultaat of het product belangrijker dan het proces. Op welke manier kan je als school de brug slaan tussen opleiding en arbeidsmarkt? Hoe kan je je leerlingen voorbereiden op de arbeidsmarkt? Hoe kunnen we de arbeidsmarkt voorbereiden op onze leerlingen?
4. Een aantal van je leerlingen worden ook buiten de school begeleid, bv. door een thuisbegeleider of door een consulent van het ondersteuningscentrum jeugdzorg. Op welke manier kan je afstemmen met die externe begeleider over schoolse zaken? Hoe kan deze samenwerking helpen om in te spelen op wat je leerling nodig heeft?

6.6 Duiding door de onderzoeker: Niels heeft een enorme strijd gevoerd, met zichzelf,… maar vooral ook met leerkrachten en scholen

De kennismaking met Niels en met zijn schoolloopbaan laten je niet onberoerd. We zien een jongen die gevormd en getekend is door wat hij thuis en op school meegemaakt heeft. Wat opmerkelijk is, is het sterke inzicht waarmee hij naar zijn ervaringen kijkt. Hij verklaart zijn opstandige, negatieve gedrag op school als een manier om een evenwicht te vinden tussen het grote verschil tussen thuis en op school. Een zeer aannemelijke verklaring. Schrijnend is het dat hij maar één oplossing ziet om zich niet meer te moeten afreageren op school: ouder worden en leren om wat er thuis gebeurt en wat er op school gebeurt mooi van elkaar gescheiden te houden. Wat kunnen wij als school bieden aan leerlingen voor wie school en thuis totaal andere, onverzoenbare werelden lijken?
Niels en zijn individueel begeleidster beschrijven allebei hoe het keer na keer fout liep op school en hoe Niels telkens weer buitengezet werd. Deze jongen heeft een enorme strijd gevoerd of voert die nog steeds, met zichzelf, met zijn thuissituatie, maar vooral ook met leerkrachten en scholen.

Om te overleven in een thuissituatie als die van Niels heb je kracht nodig. Niels is slim en rad van tong en dat zijn duidelijk zijn sterktes. Thuis worden die sterktes misschien niet vaak genoeg opgemerkt of gewaardeerd, maar op school krijgt hij hier wel reactie op. Met uitspraken zoals “ik weet het allemaal”, “ik kan het allemaal” en “ik ben de beste” probeert Niels zichzelf een plaats te geven in de klasgroep. Zo compenseert hij dat hij het op andere vlakken veel moeilijker heeft dan klasgenoten, bv. thuis. De reacties die Niels hierop krijgt, zijn jammer genoeg zelden positief. Het gebeurt vaak dat Niels, “die gedragsmoeilijke klasverstoorder”, op zijn plaats gezet wordt door een leerkracht met uitspraken zoals ‘als jij het toch allemaal zo goed weet, bewijs dan nu maar eens…’. Hoe vaker hij het gevoel heeft dat iemand niet gelooft in hem, hoe meer Niels gaat uitpakken en pronken met zichzelf. Dat lijkt zijn strategie om te overleven. Je kan je voorstellen hoe leerkrachten zo keer op keer in een negatieve spiraal terechtkwamen met hem. En toch ben je als leerkracht de enige professional in de leerling-leerkrachtrelatie. Hoe kan je als leerkracht, als school professioneel handelen in dergelijke situaties?

We vrezen dat Niels’ overlevingsstrategie van ‘ik ben de beste’ ook zijn motivatie om te leren gekleurd heeft. Hij wil kost wat kost zijn diploma van keukenmedewerker en zelfs hulpkok behalen, om te bewijzen tegenover thuis en de wereld dat hij het wel kan. Dat is op zich een zeer begrijpelijke motivatie, maar het kost Niels misschien zoveel energie om zich te bewijzen tegenover al die ongelovigen, dat er te weinig overblijft om ook gewoon iets te leren. Hoe kunnen we elke leerling kansen geven om gemotiveerd te leren? Want, om met de woorden van Niels af te sluiten: “kansen kunnen motiverend werken”.

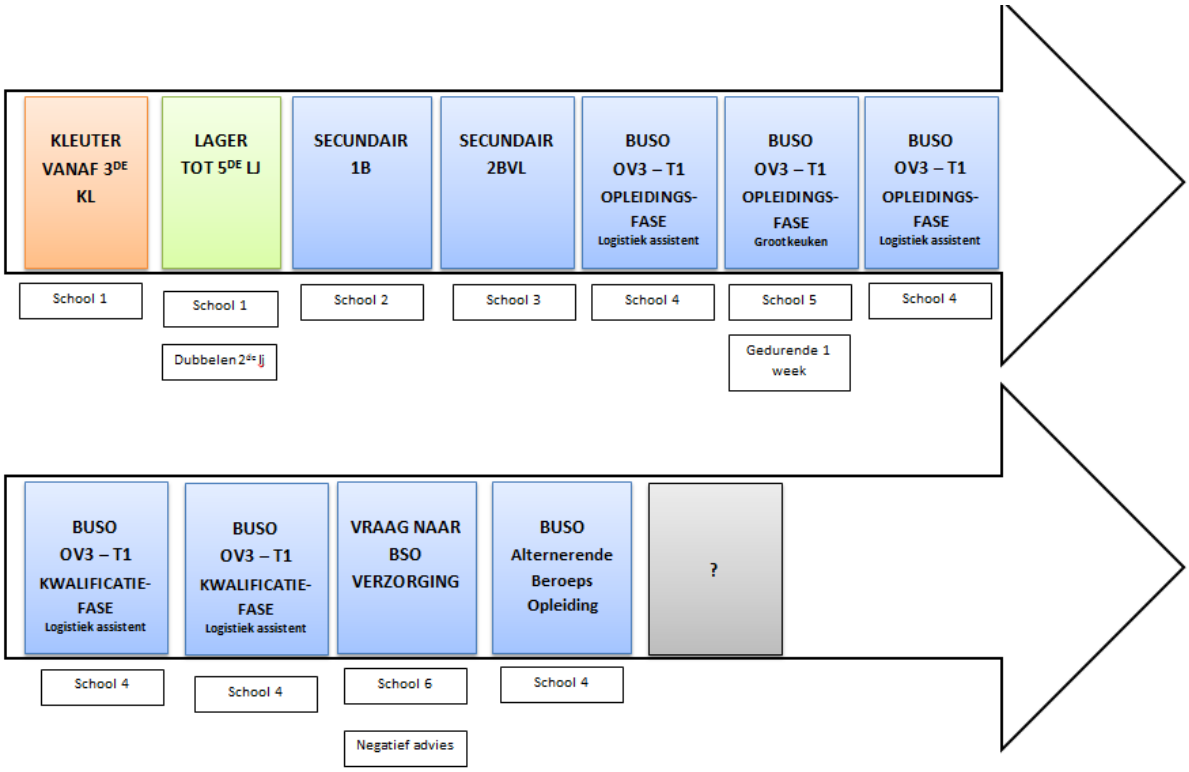
6.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten?

Niels wordt omwille van gedragsproblemen georiënteerd naar het buitengewoon onderwijs type 3. We kunnen ons afvragen of voor Niels alle fasen van het zorgcontinuüm doorlopen werden, vooraleer hij op een school geschorst werd of vooraleer hij naar het buitengewoon onderwijs werd doorverwezen. Het formuleren van de onderwijs- of ondersteuningsbehoeften bij leerlingen met gedragsproblemen is misschien minder vanzelfsprekend dan bij leerlingen met bijvoorbeeld een leerprobleem of een zichtbare beperking. Behalve een spijbelcontract kregen we geen zicht op welke redelijke aanpassingen er besproken en genomen werden om tegemoet te komen aan Niels onderwijs- en of ondersteuningsbehoeften. We kunnen ons afvragen of er in de scholen waar Niels werd geschorst sprake was van disproportionaliteit. Mogelijk waren de redelijke aanpassingen onvoldoende om Niels vooruit te helpen.

In de scholen leeft onder andere de vraag of leerlingen met complexe zorgvragen, zoals een problematische opvoedingssituatie, eerder doorverwezen zullen worden naar het type basisaanbod wanneer zij niet de juiste diagnose kunnen krijgen die toegang geeft tot een type 3. Mocht dat het geval zijn, dan moeten we ons afvragen of type basisaanbod dan wel het juiste antwoord is op de onderwijs- of ondersteuningsbehoeften van Niels. Stel dat leerlingen zoals Niels toch in type basisaanbod terechtkomen, hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook zij voldoende uitdaging vinden om te leren?

Het M-decreet legt sterk de nadruk op de samenwerking tussen school, leerling en ouders (en andere partners), bijvoorbeeld in het overleg over redelijke aanpassingen, in het motiveren van uitbreiding van zorg of een individueel aangepast curriculum. Hoe realiseren we deze samenwerking met de ouders van Niels? Deze ouders geven aan dat ze zelf niet bekwaam zijn om hierover beslissingen te nemen.

7. De schoolloopbaan van Stefanie (19 jaar)



Overgang , begeleidingsstijl, betrokkenheid

7.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Stefanie is **19 jaar.** Haar schoolcarrière loopt op zijn einde. Stefanie is geboren in België. Ze spreekt op school voornamelijk Nederlands, maar thuis Turks. Haar vader spreekt vloeiend Nederlands. Haar moeder is geboren in Turkije. Ze begrijpt en spreekt weinig Nederlands. Vandaar dat haar vader het meeste contact heeft met de school.

Stefanie beleeft een leuke tijd tijdens het basisonderwijs. Ze heeft veel vriendinnen en een goede band met haar leerkrachten. Ze dubbelt het tweede leerjaar en maakt de overgang naar 1B (SO) na haar vijfde leerjaar. Ze maakt op die manier de overstap samen met **leeftijdsgenoten**. In het eerste middelbaar loopt alles vlot, vanaf het tweede jaar gaat het minder door de **grote invloed van medeleerlingen**. Spijbelen, weinig interesse tonen tijdens de lessen en mindere schoolprestaties zijn hiervan het gevolg.

Na een testafname door het CLB in het beroepsvoorbereidend leerjaar wordt de overstap gemaakt naar het **buitengewoon onderwijs**. De test is volgens Stefanie geheel onaangekondigd, waardoor ze geen idee heeft van de mogelijke gevolgen. Hoewel de overstap niet evident is door de onbekendheid van de BuSO-school, is Stefanie er nu tevreden. Omdat een andere studierichting meer aansluit bij haar interesse komt er, na één schooljaar in het BuSO, een verandering van school. Deze wissel duurt slechts één week. Stefanie komt op de nieuwe school namelijk terecht in een klas

met enkel jongens, wat haar vader onaanvaardbaar vindt. Ze keert vervolgens terug naar de vorige BuSO-school.
De Alternerende Beroepsopleiding (ABO) die Stefanie nu volgt, moet haar op weg helpen naar werk. Het combineren van studeren en werken is niet evident, maar zorgt volgens Stefanie wel voor een beter **toekomstperspectief** voor leerlingen uit het BuSO.

7.2 Het verhaal van Stefanie: "De eerste maanden in het BuSO waren de hel voor mij."

Wanneer we de overgang van het gewoon naar het buitengewoon secundair onderwijs bespreken, verwijst Stefanie in de eerste plaats naar de **testafname** die gebeurt in het tweede jaar SO. Deze is volgens haar zeer bepalend voor haar verdere schoolloopbaan. *"Daarna is er iemand van het CLB naar mij gekomen, maar ik wist niet dat die test voor het buitengewoon onderwijs was. Die mevrouw zei wel: "Doe eens dit en doe eens dat.". Maar ik wist niet dat het zo een test was. Pauze was voor mij belangrijk en toen het speeltijd werd, heb ik die test zo rap rap gedaan. Ik heb dat dan zo afgegeven. Die mevrouw zei nog: "Controleer het nog een keer", maar ik zei dat het goed was."*
Stefanie weet dat haar gedrag en schoolresultaten onvoldoende zijn, maar ze heeft er geen idee van dat de test, afgenomen door het CLB, zo beslissend is: *"Pas toen ik bij die mevrouw van het CLB kwam, hebben ze me gezegd dat ze een test gingen afnemen. Ik heb nog gevraagd voor wat, maar ze zei dat het enkel was om te kijken wat ik al kon en wat niet. Ik vond dat erg hé, ik zweer het u. Moest die tijd daar terug komen, dan zou ik goed opletten."*

In samenspraak met het CLB en haar ouders is er beslist om de **overstap** te maken naar het BuSO. Maar Stefanie heeft het **zeer moeilijk** met het feit dat ze nu naar een school gaat waar er ook leerlingen zijn met een fysiek zichtbare beperking. Stefanie verwijst naar deze leerlingen met de term 'OV1'*: "Toen ik in de BuSO- school kwam inschrijven, was ik aan het wenen en aan het zeggen van: "Ik wil niet, ik wil niet.". Mevrouw H heeft toen gezegd dat er geen 'OV1'en' zijn. Dus ik heb gezegd: "Oké, dat moet me wel lukken.". Maar de eerste dag dat ik hier kwam liepen die leerlingen al achter mij. Ik zei: "Wat is dat nu?". Ik zie dat de eerste keer in mijn leven. Ik zeg tegen mijn vader dat ik daar niet wou blijven, maar mijn vader zei: "Neen gij gaat op de school blijven omdat het gratis is plus omdat het dichtbij huis is."."*

Stefanie vindt het BuSO tijdens haar eerste jaar helemaal niets: *"De BuSO-school was iets slechts voor mij. Zoals hemel en hel: BuSO was hel voor mij in het begin."* Nu bevindt ze zich op het einde van haar schoolloopbaan in het BuSO. Na alle moeilijkheden bij aanvang is het **BuSO** toch een **positief verhaal** voor haar: *"Het beeld dat de mensen hebben van het BuSO, dat is niet juist. Na mijn tweede middelbaar wist ik niet wat BuSO was. En nu weet ik het, het is totaal iets anders dan ik dacht. Iedereen denkt 'BuSO' dat is OV1 hé, want het BuSO dat is een gehandicaptenschool". Maar nu zie ik dat iedereen hetzelfde is. Hier geven ze een beetje meer tijd en meer uitleg, vind ik."*

7.3 Het verhaal van de ouders: “Het buitengewoon onderwijs is goed voor Stefanie.”

De ouders van Stefanie ervaren de overstap naar het buitengewoon onderwijs niet zo ingrijpend als hun dochter. Ze zien de overstap als een **weloverwogen keuze** van de school en het CLB. Ze stellen hun beslissing niet in vraag: *“Stefanie had problemen en dan heeft de school iets opgeschreven voor het CLB. Zij hebben ons dan gezegd dat buitengewoon onderwijs goed zou zijn voor haar. Ik heb gezegd: “Mij maakt het niet uit, jullie weten wat het beste is.”.”* Bovendien zijn er volgens de vader ook veel mogelijkheden voor zijn dochter na het buitengewoon onderwijs: *“Ik heb veel vrienden gehad die naar het buitengewoon onderwijs zijn geweest. De ene is hulptrainer, de andere is conducteur, de andere ambulancechauffeur. Misschien kijk ik wel breder, mijn bazin zegt dat toch dat ik breder kijk naar de dingen. Hoe breder, hoe beter, dus ik doe dat.”*

Stefanie krijgt van haar ouders de **vrijheid** om zelf een BuSO-school te zoeken met een opleiding die haar interesseert. Hierbij staat ze volgens haar vader niet stil bij de **doelgroep** van de BuSO-school en wordt haar keuze sterk gestuurd door **vriendinnen**: *“De vriendinnen vertelden aan elkaar: “Als jij daar bent ingeschreven dan ga ik mij daar ook laten inschrijven.” Maar ze dachten niet dat die school ook gehandicapte mensen of zieke mensen had.”* Stefanie gaat niet graag naar school: *“Ze dacht dat andere mensen haar gingen uitlachen, dat ze ook gehandicapt is en zo. Ik heb gezegd dat ze daar niet moet op letten.”* Toch blijft het moeilijk voor haar: *“Daarna heeft ze vanalles geprobeerd om toch buiten die school te staan. Maar ik liet het niet toe. Het was er goed voor haar.”*
Wanneer we vragen waarom de ouders het zo goed vinden op school verwijzen ze voornamelijk naar de inzet van de **brugfiguur**: *“Nu gaat alles goed. En als mevrouw B (brugfiguur) hier niet zou zijn, echt waar dan was er heel iets anders gebeurd met mijn dochter. Ze ging eerst stoppen, dan deeltijds, … . Ze zegt ook vaak: “Mevrouw B heeft dit gezegd , mevrouw B heeft dat gedaan, …”. Dat vind ik heel goed.”*

Het is vooral de sterke **betrokkenheid**, de **laagdrempeligheid** en het regelmatig **contact** met de school die voor de ouders belangrijk zijn. *“De leerkrachten van deze school zijn zeer goed. En zeker mevrouw B. Ze zijn allemaal zeer vriendelijk en ze lopen veel achter de leerlingen. Ze zijn niet zo van: “Ah ja die leerling is afwezig, we gaan hem laten, we zullen morgen wel zien.” Niks van. Afwezig? Ik krijg baf telefoon. Ook als er iets gebeurt of zo. En dat vind ik ideaal. Die school echt, dat is gelijk familie. Die steunen elkaar. Ze gaan niet zeggen: “Het is een stoute leerling, dus we gaan hem zo laten.” Dat is niet zo op deze school. Spijtig dat het voor Stefanie haar laatste jaar is.”*

7.4 Het verhaal van de leerkracht: “Motiveren en het bieden van kansen is belangrijk.”

Stefanie is nu zeer tevreden in de alternerende beroepsopleiding, maar bij het begin van het schooljaar is het niet eenvoudig om haar te **motiveren**. De combinatie van leren en werken is volgens haar overbodig. Ze wil vooral gaan werken en meer geld verdienen dan de ABO-premie die ze nu op het einde van het schooljaar ontvangt.
Hoezeer de leerkracht, die nieuw was, ook zijn best doet om Stefanie te motiveren voor de opleiding, hij vindt niet onmiddellijk de juiste manier om tot haar door te dringen. Wanneer we vragen naar een mogelijke oplossing voor dit probleem antwoordt de leerkracht: *“Misschien dat we in het begin van het schooljaar moeten gaan samenzitten, zodat we met de leerkrachten van elke klas kunnen bespreken van “kijk dit zijn onze leerlingen”, “wat weet jij daar al over”…”* Toch is het volgens de leerkracht niet onmogelijk om zonder **achtergrondkennis** over de leerlingen met hen aan de slag te gaan: *“Ik ben zelf ook nog nieuw. De leerkrachten die in ABO staan die kennen die leerling natuurlijk al iets langer. Maar ik denk niet dat het onmogelijk is om met leerlingen te werken zonder dat je iets van hen weet. Maar het is gewoon mooi om extra te weten.”*

De schoolloopbaan van Stefanie verloopt in haar huidige school niet zonder problemen. Naast de aanvaardingsproblemen zijn er ook op vlak van gedrag en schoolprestaties soms **moeilijkheden.** Toch blijven de leerkrachten in haar **geloven** en bieden ze **kansen**: *“Het is belangrijk dat je leerlingen kansen geeft. Hier zie je vaak dat er eens iets misloopt maar dat je toch altijd als school, als groep leerkrachten en directie gaat kijken van “Oké het is nu fout gelopen maar we gaan vooruit kijken.” We geven de leerling een nieuwe kans.”.*

De leerkracht ziet een nieuwe kans als: *“Gewoon de leerling niet afschrijven voor het minste. Bij ons gaat het nu niet zozeer om goeie punten halen. Maar je hebt natuurlijk wel scholen waar het wel daarover gaat. En als de punten niet goed genoeg zijn dan moet de leerling maar naar een andere school.”* Het ideaal **evaluatiesysteem** wordt door de leerkracht dan ook omschreven als: *“Een evaluatiesysteem waardoor de leerlingen het gevoel hebben van het gaat goed, het is niet voor niets dat we naar school komen. Het moet niet altijd focussen op het negatieve.”*

7.5 Het Verhaal van de leerlingbegeleider: “Leerlingen en ouders moeten zich goed voelen bij de school.”

Stefanie heeft het tijdens haar eerste schooljaar moeilijk met de **diversiteit aan beperkingen** bij de leerlingen op de school en de strikte regels die er gelden. Het zorgt er onder andere voor dat ze de overstap maakt naar een **andere school** (cfr. tijdslijn school 5). Toch komt Stefanie na één week terug en verzoent zich met de doelgroep en de regels van de school. De leerlingbegeleider geeft er de volgende reden voor aan: *“Het feit, maar dat is een veronderstelling, dat zij is teruggekeerd naar*

onze school is omdat ze zich hier goed voelde op school. En een vorm van vertrouwen had." Die vorm van vertrouwen blijkt er vooral te zijn door de **kleinschaligheid**: *"Ook de kleinschaligheid was belangrijk voor haar. Als je kijkt naar school 5 (BuSO), en dat is geen verwijt, dat is toch heel anders. Alleen al het feit van de grote campus. Dat is voor sommige leerlingen al van: "Oei waar kom ik hier terecht?". Terwijl ze hier op school weten waar ze terecht kunnen. Dat alleen al kan voor rust bij de leerling zorgen."*

Stefanie bevindt zich nu op het einde van haar schoolloopbaan binnen deze school. Hoewel ze overweegt de overstap naar het gewoon onderwijs te maken, kiest ze er uiteindelijk toch voor haar ABO-jaar te volbrengen in het BuSO. Stefanie geeft aan dat ze alsnog de **stap naar het gewoon onderwijs** zal maken: *"Haar motivatie om de overstap naar het gewoon onderwijs te maken is zeker voldoende. Ze informeerde zich al bij verschillende scholen en ook aan haar titularis liet ze weten dat dit haar droom is. Ik denk dat je met motivatie al heel ver kan komen. En zeker als ze dan ook ondersteuning krijgt vanuit de BuSO-school in haar nieuwe school."*
Op de vraag welke vorm van **ondersteuning** er dan geboden moet worden antwoordt de leerlingbegeleider: *"Wat ik wel belangrijk vind is dat ze GON-begeleiding zou krijgen door iemand die ze al kent. Het moet iemand zijn die betrokken is geweest bij haar traject hier op school, iemand waar ze al les van gekregen heeft. Ik denk dat het wel belangrijk is dat Stefanie iemand in vertrouwen kan nemen en dat heeft zijn tijd nodig bij haar."*

Als leerlingbegeleider en meer specifiek als brugfiguur heeft men grote aandacht voor de **betrokkenheid van de ouders** bij het schoolgebeuren. De ouders van Stefanie geven aan niet van alle aspecten in de schoolloopbaan van hun dochter kennis te hebben, maar gaan steeds uit van de **deskundigheid van de school**. De leerlingbegeleider stelt het volgende voor: *"Wat ik misschien wel een beetje mis, en ik weet niet of het mogelijk is, is de aanwezigheid van ouders op klassenraden. Het mee denken over hoe we hun zoon of dochter kunnen begeleiden, over wat we nog kunnen aanbieden. Het mee bedenken van een bepaalde aanpak zou toch een meerwaarde zijn."*

7.6 Duiding van de onderzoeker

De bereidwilligheid van alle betrokken partijen tijdens deze interviews is hartverwarmend. Allen waren zeer bereid om hun verhaal te delen. Hoewel de verhalen vaak afwijken van de vooropgestelde onderzoeksvragen, blijkt de context vaak zeer bepalend te zijn. Het is als onderzoeker dan de kunst of de moeilijkheid om alle verhalen aan elkaar te linken.

Stefanie is zeer blij om haar verhaal te mogen delen. Ze hoopt dan ook vurig dat al haar opmerkingen en verbetervoorstellen gehoord of gelezen worden door de juiste personen. Tijdens haar verhaal wordt het duidelijk dat de overstap naar het buitengewoon onderwijs sterk gelinkt is aan het CLB. Voor Stefanie is deze instantie de 'schuldige'. Wanneer we dit zien in het licht van het M-decreet zal dit een belangrijk aandachtspunt blijven.

Hoewel Stefanie in het begin van haar schoolloopbaan zeer sceptisch is ten opzichte van het BuSO geeft ze op het einde toch aan tevreden te zijn op haar school. Belangrijk is de goede opvolging door de leerkrachten en het contact met de brugfiguur. Deze laatste persoon is ook voor de ouders zeer belangrijk. Doorheen hun verhaal wordt duidelijk dat ouders, van vreemde origine, vaak heel veel vertrouwen hebben in de school. Ze gaan uit van hun deskundigheid en gaan beslissingen niet in vraag stellen. Gaan we zo naar het principe van opvoeding als collectief gebeuren?

De leerkrachten en de leerlingbegeleider doen er alles aan om leerlingen die in het buitengewoon onderwijs 'moeten' les volgen zo goed mogelijk te ondersteunen. Ze hebben enorm veel geduld en geven ontelbare kansen aan leerlingen. Ze beseffen dat dit niet mogelijk zal zijn voor scholen gewoon onderwijs. De vraag is dan: hoe zullen deze leerlingen die de overstap maken naar het gewoon onderwijs en hun leerkrachten daar de nodige ondersteuning en opvolging krijgen?

Reflectievragen:

1. **Leerling:** "Stefanie had er geen idee van dat de test van het CLB zo beslissend was." Hoe bereid je leerlingen zo goed als mogelijk voor op onderzoek dat de schoolloopbaan fundamenteel kan bepalen? En wie neemt hierin welke rol op?
2. **Ouder:** "Stefanie liet haar schoolkeuze bepalen door de aanwezigheid van vriendinnen." Hoe kan je ouders begeleiden bij het maken van een school- en studiekeuze in het buitengewoon onderwijs?
3. **Leerkracht:** "We moeten in het begin van het nieuwe schooljaar samen zitten om leerlingen te leren kennen." Wat moet je, bij aanvang van het schooljaar, weten van nieuwe leerlingen? Welke informatie heb je nodig?
4. **Leerlingbegeleider:** "Het mee bedenken van een aanpak door ouders zou een meerwaarde zijn". Hoe kan een school ouders betrekken bij het bedenken van een aanpak en/of redelijke aanpassingen die nodig zijn voor de leerling?

7.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten?

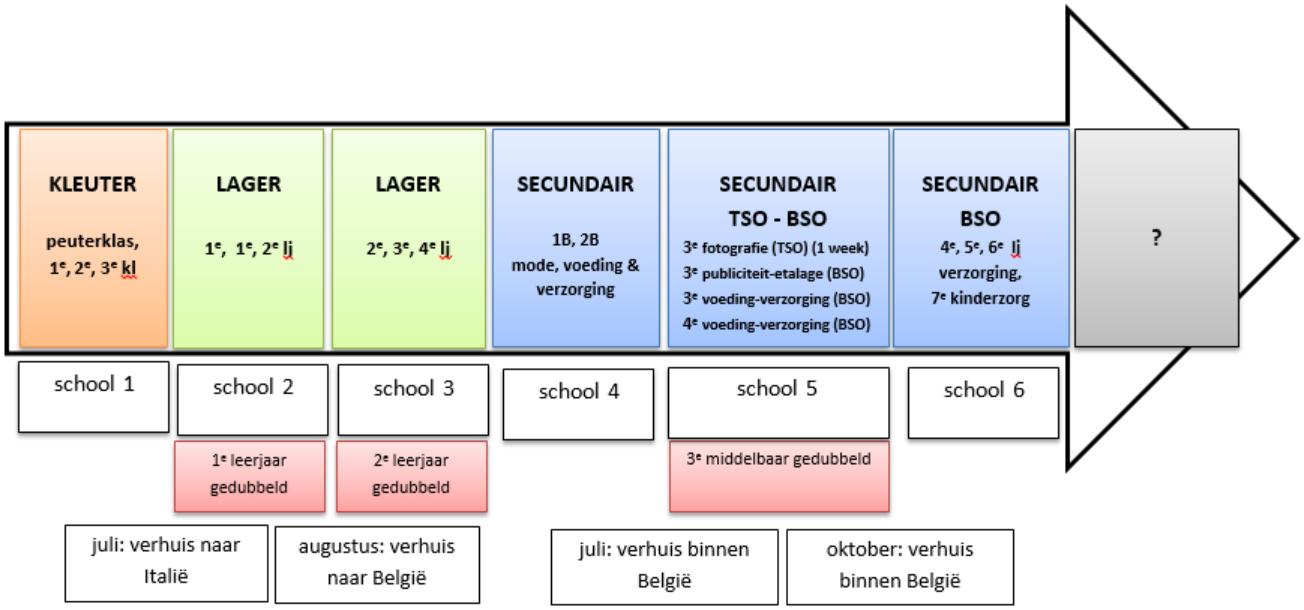
Met het M-decreet hebben leerlingen en hun ouders de mogelijkheid om zich met een verslag buitengewoon onderwijs in te schrijven in het gewoon onderwijs. Deze leerlingen worden onder ontbindende voorwaarden ingeschreven. Dit wil zeggen dat de klassenraad na een redelijke periode zal beslissen of de leerling al dan niet het gemeenschappelijk curriculum kan volgen mits redelijke aanpassingen. Wanneer de klassenraad beslist dat dit niet mogelijk is kunnen leerlingen een individueel aangepast curriculum krijgen. De ouders en de leerlingen kunnen hiermee akkoord

gaan of kiezen voor een andere school voor gewoon onderwijs of een school voor buitengewoon onderwijs.

Leerlingen en hun ouders die het advies krijgen van het CLB om de schoolloopbaan verder te zetten in het buitengewoon onderwijs ervaren vaak aanpassingsproblemen. Leerlingen uit het gewoon onderwijs kennen het buitengewoon onderwijs niet.

Hoe kunnen we leerlingen die de overstap maken naar het buitengewoon secundair onderwijs voorbereiden op de werking en de doelgroep van een school voor gewoon onderwijs?
De schoolwissel kan echter ook omgekeerd zijn. Het M-decreet voorziet dat leerlingen (type basisaanbod) na de opleidingsfase in het buitengewoon onderwijs mits het krijgen van een gunstig advies van de klassenraad de overstap naar het gewoon onderwijs kunnen maken.
Deze beslissing is niet evident voor de personen van de klassenraad. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de klassenraad in het gewoon en buitengewoon onderwijs voldoende geïnformeerd is over de verwachtingen en de eigenheid van de verschillende onderwijsvormen?

8. De schoolloopbaan van Valerie (20 jaar)



Verhuizen, onstabiele familiale context, dubbelen, leerkracht-leerlingband

8.1 Beschrijving van de schoolloopbaan

Valerie is net 20 geworden en is afgestudeerd in een zevende specialisatiejaar Kinderzorg. In haar schoolloopbaan is ze verschillende keren verhuisd en veranderd van school. Ze heeft ook drie leerjaren gedubbeld. Het argument hiervoor was telkens dat ze de taal onvoldoende beheerste, zo herinnert Valerie het zich.

Net voor de overgang naar het eerste leerjaar verhuist ze met haar moeder en twee zusjes naar Italië. Ze start daar in het eerste leerjaar en krijgt extra taalonderwijs om het Italiaans onder de knie te krijgen. Het kost haar veel moeite om zich aan te passen aan een nieuwe taal, een andere omgeving, nieuwe leerkrachten, een ander onderwijssysteem… De school daar adviseert Valerie om het eerste leerjaar te dubbelen. En zo gebeurt het ook.

In de zomervakantie na het tweede leerjaar keert het gezin terug naar België. De school raadt Valerie aan het tweede leerjaar opnieuw te doen omdat ze merken dat zij haar Nederlands verleerd is, zo vertelt moeder ons. Na het vierde leerjaar mag ze, gezien haar leeftijd, overgaan naar 1B. Vermoedelijk oordeelde de basisschool toen dat het voor Valerie niet haalbaar was de eindtermen van het lager onderwijs te behalen.

Ze kiest voor een secundaire school met een B-stroom in Mode, voeding en verzorging. Op het einde van het tweede middelbaar verhuist het gezin halsoverkop naar een andere provincie. Valerie

verandert noodgedwongen van school en kiest voor de richting Publiciteit en etalage. Ze vindt het vreselijk voor de zoveelste keer haar vrienden en familie te moeten achterlaten.
Ze wil eigenlijk al heel lang iets met fotografie doen en krijgt de kans van de nieuwe school om haar derde middelbaar in de TSO-richting Fotografie te starten. Vanaf dag één voelt ze zich echter minderwaardig in de klas omdat ze een BSO-leerlinge is. Na één week weigert ze nog naar school te gaan. Ze verandert naar een BSO-richting in dezelfde school, nl. Publiciteit en etalage. Ze haalt dat schooljaar onvoldoende resultaten en moet haar derde middelbaar dubbelen.

Ze kiest nu voor de richting Verzorging-voeding en slaagt deze keer wel. Ondanks alles voelt Valerie zich geleidelijk aan echt goed op deze school, zo vertelt ze. Ze ontwikkelt er haar eigen persoonlijkheid en voelt er zich aanvaard door klasgenoten. In de maand oktober, ze is net gestart met het vierde middelbaar, moet ze alweer verhuizen. Het gezin keert nu terug naar zijn oorspronkelijke woonplaats. Valerie en haar zussen moeten snel op zoek naar een nieuwe school. Zij komt dan terecht in haar huidige BSO-school en studeert er succesvol in het vierde, vijfde, zesde en zevende jaar.

8.2 Het verhaal van Valerie: “ik heb heel mijn leven moeten verhuizen.”

Valerie vertelt hoeveel moeite het haar gekost heeft zich zo vaak te moeten aanpassen aan een nieuwe omgeving, nieuwe mensen, een andere taal, een andere school… . Hoe ouder ze wordt, hoe moeilijker het voor haar is.
*“Ik ben constant moeten **verhuizen**, ik heb mij constant moeten aanpassen, heel mijn leven lang en dat heeft er eigenlijk niet echt voor gezorgd dat mijn schoolcarrière gemakkelijk verliep. … Als je klein bent, dan gaat dat gemakkelijk want je beseft het eigenlijk niet zo goed en ge moet uw moeder volgen. Maar vanaf de leeftijd van 15 jaar-16 jaar, besef je dat maar al te goed.”*
Over de derde verhuis zegt ze: “*Ik was dus enorm boos op mijn moeder omdat ik zoiets had van: we hebben het hier enorm goed, waarom moet jij nu zo ineens verhuizen.”* Valerie vertelt dat ze het toen niet meer zag zitten. Ze voelde zich depressief en kon er moeilijk over praten met haar moeder. Dat schooljaar slaagt ze dan ook niet. Veel later pas krijgt ze te horen dat ze zo halsoverkop vertrokken waren omdat het **gezin** anders **op straat** zou gestaan hebben.

“Moest mijn moeder mij toen verteld hebben waarom dat het eigenlijk specifiek was dat we zo dringend naar daar moesten verhuizen, dan had ik het misschien beter kunnen plaatsen maar zij had mij gewoon totaal niets gezegd. Mijn moeder is zo iemand die, hoe moet ik het zeggen, al heel veel problemen heeft van jongs af aan, van voor ons. Ze is daar altijd heel gesloten over, omdat ze haar daar eigenlijk voor schaamt tegenover ons, en ze wilt dat niet open geven.”

Op het einde van het vierde leerjaar wordt Valerie **doorverwezen naar 1B**. Ze vindt dit achteraf gezien niet zo positief: “*Nu teruggezien, was dat een goede keuze? Ik weet dat eigenlijk niet. Omdat ik in het vijfde en het zesde veel basisdingen heb gemist, zo alles juist van wiskunde. Formules die ik*

dan in het eerste middelbaar kreeg die had ik dan eigenlijk nooit gezien vroeger, waardoor dat voor mij in het middelbaar toch extra moeilijk was." Het heeft er ook voor gezorgd, volgens haar, dat ze geen kunstrichting kon volgen.

"*Eigenlijk wilde ik vroeger altijd al muziek of fotografie doen, maar doordat ik mijn vijfde en zesde leerjaar niet gedaan heb, was ik verplicht om BSO te volgen. Wat ik wel altijd heel jammer gevonden heb, want uiteindelijk was dat een kans die ze mij afgenomen hadden."*
Die gemiste kans heeft Valerie toch gekregen, al was het maar voor even, bij de start van het derde middelbaar: "*Ja, dat was in het begin van het schooljaar. Ik heb uitgelegd aan de directie en leerlingbegeleiding dat ik echt graag fotografie wou doen. Ze zeiden dan van "we kijken naar jouw punten en naar jouw mogelijkheden en als jij ons kan bewijzen dat je het kan, dan willen we je de kans geven om het toch te proberen." Ik vond dat eigenlijk wel een stimulans om het beter te doen, omdat ze u eigenlijk een kans geven die je vroeger nooit hebt gehad."*

Ze start die eerste september dus onverwacht in een TSO-richting. Ze voelt zich echter onmiddellijk vanuit **vooroordelen** bekeken door haar klastitularis. *"De eerste dag bv., wij zaten in de klas en ze vroeg "ja, wie heeft het moeilijk met wiskunde?". Ik stak als enige mijn hand op en dan zei zij: "ah ja, maar ja, jij kwam toch maar van het BSO" en ze keek zo naar de rest en ik stond daar zo."*

Op andere momenten in haar schoolloopbaan heeft ze vooral goede contacten met haar **leerkrachten**. Ze verklaart dit vanuit haar goede attitude in de klas en op studievlak: "*Ik ben altijd wel die rustige en ik zorg altijd dat ik mijn taken op tijd af geef."* Valerie is van nature eerder afwachtend en zelfs terughoudend. Ze vindt het heel fijn wanneer leerkrachten naar haar toe komen en haar proberen te betrekken bij alles wat in en buiten de school gebeurt. Over een schoolmusical zegt ze: *"Ik doe dat enorm graag, maar ik dacht van 'ja, ik ga de eerste stap niet zetten om naar daar te gaan, want het gaat toch al te laat zijn. En dan plotseling kwamen ze toch naar mij om het mij te vragen, omdat ze er mij echt bij wouden... en dat gaf mij gewoon een gewaardeerd gevoel ook."*
Valerie vindt niet gemakkelijk aansluiting bij haar **klasgenoten**. Ze voelt zich volwassener dan de rest. *"Ik voel mij daar niet altijd op mijn gemak, maar ja. Ik redeneer wel zo "het is mijn laatste jaar, ik zit daar voor mijn diploma, niet voor hen eigenlijk"."* Ze vertelt dat ze zich ook in eerdere scholen af en toe alleen voelde. Soms werd ze gepest: *"Soms, doordat ik zo goed overeenkwam met de leerkrachten, kregen de leerlingen een ander beeld van mij. "Oh, Valerie weer!"."*

Op het einde van haar zevende specialisatiejaar Kinderzorg lijkt Valerie haar **motivatie** ineens kwijt te zijn. "*Ik diende mijn taken in op het laatste moment, ik begon er te laat aan… ik weet wel dat ik veel beter kan, maar ik had er geen zin meer in. Het niveau van de leerstof lag nu ook wel hoger, en ik kon het niet meer opbrengen."* Volgens Valerie was de band met haar leerkrachten vorige schooljaren beter. *"Ik mis die band wel. Dit jaar voelde je die afstand tussen leerling en leerkracht."*
Ook haar laatste stage-ervaring was minder positief. Ze twijfelt nu zelfs aan haar studiekeuze. Ze ziet zich voorlopig niet aan het werk gaan in de kinderzorg.

8.3 Het verhaal van de moeder: “ik ben heel tevreden van die school nu.”

Moeder beschrijft hoe fijn het is om voor een **voorbeeldige leerlinge** als Valerie naar het oudercontact te gaan. “*…dat ze een voorbeeld voor de klas was. En dat was eigenlijk wel altijd tof om te horen. Op een gegeven moment zei de juf tegen mij “ik zou allemaal Valerietjes willen klonen, allemaal Valerietjes in mijn klas, dat zou de max zijn”.”* Moeder beseft dat het voor Valerie niet vanzelf gaat. “*Het enige dat ze wel heeft, is dat ze echt goed moet studeren om goede punten te halen. Ze doet er ook heel veel voor, om haar opdrachten op tijd af te hebben en zo. Dat is altijd in orde.”*

Valerie is volgens haar moeder ook erg **sociaal** en maakt vlug vriendjes. “*Nu heeft ze vrienden overal, (lacht). Het is een heel sociale ook. Ze heeft ook zo haar eigen mening. Ze is niet verlegen, buiten bij mij. Bij mij was dat allemaal een ramp (lacht), dat komt gewoon van zelf bij haar,…”* Valeries moeder is erg tevreden over de huidige school. *“Ik vind dat een heel goede school. Ook die **communicatie**; als Valerie er niet is en ik vergeet te bellen bv. dat ze afwezig is, dan bellen ze zelf naar mij. Ik heb nog nooit gehad dat ze niet gebeld hebben. Ik vind dat wel belangrijk.”* Bij een probleem op de stageplek kan Valerie ook op **begeleiding** vanuit de school rekenen: “Z*e laten ze niet zitten met dat probleem. Ze wordt echt wel begeleid en geholpen… . En door met die stagebegeleider een gesprek te gaan voeren, zijn ze dan gaan kijken van “wat kunnen we doen zodat het beter loopt”.”* Ook de uitnodiging voor het oudercontact waardeert moeder. *“Wat ook nog tof is, nu dat ze achttien gepasseerd is, dat ge toch nog uitgenodigd wordt voor het oudercontact.”*

Moeder zou soms zelf nog meer willen doen voor Valerie: “*Misschien wat meer lessen opvragen? Maar ik heb mijn studies niet volbracht eigenlijk. Ik ben niet zo een studiehoofd, waardoor... Mijn kinderen zijn slimmer op dat vlak. Dus ja, soms was het ook wel moeilijk. Rekenen dat is compleet mijn ding niet. Dan is het ook een stuk moeilijker om **bij hun huiswerk te helpen**.”* Ze vindt ook dat leerlingen en ouders zeker ondersteund moeten worden bij het maken van belangrijke keuzes zoals over studierichtingen.

8.4 Het verhaal van de leerkracht: “met meer begeleiding had Valerie niet in het BSO gezeten.”

De leerkracht is erg lovend over Valerie: “*Je zal dat zien, dat is **een sterke leerling qua visie**, qua persoonlijkheid, qua maturiteit. … Er gaat eigenlijk heel veel goed bij Valerie. Zij heeft zeker de theoretische, de cognitieve mogelijkheden om de theorie op een diepgaande manier te verwerken. Ze legt de lat voor zichzelf dus ook wel hoog. Ze werkt voor haar studie en haar hart ligt er ook wel bij. Het is iemand van wie ik, als er referenties gevraagd worden uit de klas, die zeker zou opgeven.”* Voor de leerkracht is Valerie **geen ‘typische’ BSO-leerlinge**. “*Ja, ze weet wat ze wil bereiken en ze kan echt voor zichzelf doelen stellen. Ze is meer intrinsiek gemotiveerd eigenlijk, wat wij niet zo vaak*

zien bij onze leerlingen." De leerkracht weet dat Valerie het moeilijk heeft met de kansen die ze misschien gemist heeft door de overgang naar 1B. De leerkracht gelooft zelf ook dat ze met meer ondersteuning en andere keuzes een andere schoolloopbaan had kunnen hebben.

Af en toe maakt de leerkracht zich toch zorgen over Valerie. Ze is **vaak afwezig**. Wanneer de leerkracht haar hierover aanspreekt, blijft ze vaag en terughoudend. De leerkracht denkt dat er misschien wel meer aan de hand is. *"Daar spelen waarschijnlijk ook wel wat persoonlijke problemen op de achtergrond, of op familiaal vlak."* Haar afwezigheid is wel steeds gewettigd en ze haalt de gemiste leerstof meestal snel in. Bij langdurige afwezigheid omwille van een relatiebreuk (meer dan een week) belt de **leerkracht** Valerie en **moedigt haar aan** om terug naar school te komen. *"Ik heb toen vooral gezegd "Ja, Valerie, dat is heel erg, wat er nu met je gebeurt, maar je had ook nog een ander plan in je leven, dat mag je nu echt niet laten vallen."*

De leerkracht zoekt naar verklaringen voor Valeries **afzijdigheid en afwezigheid in de klasgroep**. "*Ik denk dat zij ook wel wat moeite heeft met de sfeer in de klas, dat zij de anderen soms een beetje kinderachtig of soms zelfs een beetje dom vindt… Ja, ze gaat daar wel mee om, maar ergens zal haar dat ook wel raken en mist ze soms een beetje een gelijkgestemde ziel in de klas."* Anderzijds merkt de leerkracht toch wat **onzekerheid** bij Valerie*. "Ondanks dat ze het zo goed doet, is ze daar zelf nog altijd niet 100% van overtuigd. Je merkt wel ergens zo die basisonzekerheid van "gaat dat wel goed komen hier?".* De leerkracht bevestigt haar dan ook expliciet telkens als ze iets goed gedaan heeft.
Ze hoopt verder dat klasleerkrachten ruimte kunnen krijgen in hun opdracht om eerste aanspreekpunt te zijn voor hun leerlingen. "*Een extra lesuur bijvoorbeeld, dat helpt wel, het geeft u ten eerste wat ruimte in je opdracht, om daar tijd voor te maken. Het is ook een stuk erkenning van uw positie als titularis."*

Toch vindt de leerkracht dat Valerie in vergelijking met klasgenoten veel minder 'een leerkracht-coach' nodig heeft of zelfs wenst. "*Bij de meeste leerlingen, in BSO zeker, heb je naast uw rol als leerkracht ook echt een rol als coach. Je moet die leerlingen heel nabij zijn. Valerie heeft dat minder nodig. Zij is op dat vlak ook sterker. Zij gaat altijd vriendelijk en beleefd zijn en zo, maar zij houdt dat toch ook graag wat gescheiden. Ze houdt je ook bewust wat af hoor."*

8.5 Het verhaal van de leerlingbegeleider: "Het is immens belangrijk dat leerlingen weten dat we samen met hen op zoek gaan…"

De leerlingbegeleider bevestigt dat Valerie een flinke leerlinge is, die momenteel geen extra leerlingbegeleiding nodig heeft. *"Ik ken haar een beetje vanop afstand omdat eigenlijk alles goed loopt. Dus het feit dat ik haar bijna niet hoor, wil zeggen dat het eigenlijk heel goed met haar gaat."* Hij beschrijft haar als **een leerlinge die competent is** voor de richting Verzorging. "*Ze heeft wel het sociale aanvoelen, wat hier enorm nodig is. In de richting Verzorging is dat noodzakelijk om te kunnen*

voor mensen zorgen." Uit haar leerlingendossier blijkt dat Valerie epilepsie heeft, maar dit blijkt op deze school althans geen impact te hebben op haar schoolresultaten.

Hij vertelt dat het niet vanzelfsprekend is dat Valerie zich niet laat meeslepen door haar klasgroep. *"Het is een heel rustige leerling. Ze zit sinds het vijfde in geen evidente klas, dus met een mix van leerlingen met veel individuele complexe problematieken, maar ze functioneerde daartussen wel goed. Sommige leerlingen laten zich meeslepen, wat zij niet deed."*

De leerlingbegeleider legt uit hoe **klasleerkrachten** op deze school **de eerstelijnszorg** opnemen. "*Leerkrachten investeren, zeker in BSO, heel veel in individuele gesprekken.*
"Ik denk dat leerlingen dan het gevoel hebben dat leerkrachten in hen geloven. Bij leerlingen kan soms een gesprek heel veel doen. Leerlingen verschieten soms als ze merken dat leerkrachten zien dat ze het moeilijk hebben. En dat ze ook samen gaan zoeken van 'wat kunnen we daarmee doen', dat is immens belangrijk. Die leerkracht meldt het aan ons als het voor hen te moeilijk wordt, als ze denken van "dit is te complex"."

Op deze school wordt er ook expliciet geïnvesteerd in de leerkracht-leerlingrelatie. "… *omdat dat heel belangrijk is dat leerlingen zich goed voelen in een klas. Het is gewoon zo dat als leerlingen een goede band hebben met leerkrachten, dan gaan ze meer gemotiveerd zijn en gaan ze meer naar school gaan, gaan ze zich ook anders gedragen dan als het niet klikt in de klas."* Zowel leerkrachten als stagebegeleiders proberen leerlingen duidelijk te maken dat ze altijd bij iemand terecht kunnen. Volgens de leerlingbegeleider zijn dit essentiële ingrediënten in de begeleiding: *"Vooral de warmte en het gevoel dat een leerkracht mee op pad gaat. Ik denk ook aan eerlijke communicatie. Een leerkracht die kan confronteren."*

De grote zorg blijft echter of leerkrachten dit kunnen realiseren binnen hun opdracht. Hij pleit voor **een uur extra voor klastitularissen** in de BSO-richtingen. *"…maar met de nieuwe regering ziet het ernaar uit dat het juist de andere richting uitgaat dan dat het nu is. Maar als die ruimte zou kunnen gecreëerd worden, dat leerkrachten een klein beetje meer ruimte hebben om ook naast hun lesopdracht daarin te kunnen investeren. De leerkrachten worden nu overstelpt met van alles."*

Reflectievragen:

1. Valerie geeft door haar afzijdig gedrag en uitgesproken stijl de indruk dat ze een sterke, onafhankelijke persoon is. Toch stellen we vast dat ze erg onzeker is en een betrokken leerkracht waardeert. Hoe kan je als leerkracht alert zijn voor het feit dat er achter een sterke façade toch veel onzekerheid en kwetsbaarheid kan zitten? Hoe ga je hiermee om?
2. De motivatie van een leerling wordt in belangrijke mate bepaald door de leerkracht-leerlingrelatie. Wat doe je indien het met één leerling niet 'klikt'? Hoe kan je vermijden dat een leerling hierdoor zijn motivatie verliest?
3. Hoe betrek je ouders van (meerderjarige) leerlingen bij het ondersteunen van de schoolloopbaan van hun zoon of dochter? Wat verwacht je van ouders naar begeleiding toe? Hoe bespreek je dit met ouders? Hoe kan je ouders hierin begeleiden?
4. Hoe kan je een leerling die omwille van keuzes of beslissingen doorheen de schoolloopbaan niet op zijn plaats lijkt te zitten toch gemotiveerd houden/maken?

8.6 Duiding door de onderzoeker: "Telkens weer over de drempel van een nieuwe school stappen…"

De eerste gesprekken met de leerkracht en leerlingbegeleider doen ons als onderzoekers onmiddellijk twijfelen of Valerie wel een geschikte casus voor dit onderzoek is. Het is een voorbeeldige, stipte en intelligente leerling. Ze wordt omschreven als 'geen typische BSO-leerling', wat dat ook kan betekenen. Afgaand op de eerste gesprekken lijkt Valeries moeilijke, zeer wisselende schoolloopbaan te eindigen in een 100% succesverhaal, wat fijn is om te lezen.

Haar hele schoolloopbaan lang kan ze een ijverige studiehouding en sterke motivatie opbrengen. Mogelijk hebben die positieve kenmerken haar net geholpen om zich telkens weer aan te passen aan een nieuwe situatie, in elke nieuwe school opnieuw. Het is dan ook erg jammer om bij het laatste gesprek te horen dat ze haar motivatie en inzet kwijt is geraakt naar het einde van dit schooljaar toe. Het is zelfs zo ver gekomen dat ze twijfelt aan haar studiekeuze. Ze wil (voorlopig?) niet meer in de verzorgingssector werken.

Hoe zouden we deze wending kunnen verklaren? Zou het kunnen dat haar moeilijke plaats in de klasgroep of het niet vinden van een gelijkgestemde ziel uiteindelijk toch een grotere negatieve impact heeft op Valeries gevoel dan ze zelf vermoedde?
Een tweede, bijkomende mogelijke verklaring is het feit dat haar band met de klasleerkracht dit schooljaar minder persoonlijk is dan vorig schooljaar, zoals ze zelf vertelt. Uit een analyse van de gesprekken merken we op dat Valerie zich terugtrekt of dichtklapt wanneer ze zich niet op haar gemak voelt bij iemand of wanneer iemand geen initiatief neemt naar haar toe. Ze laat een probleem of discussiepunt dan voor wat het is en draagt liever de gevolgen ervan, dan dat ze zelf het initiatief

neemt om erover te praten. Ze lijkt vooral nood te hebben aan iemand die haar opzoekt, iemand die contact maakt met haar, iemand die haar actief probeert te betrekken.

De huidige klasleerkracht interpreteert Valeries terughoudendheid en afzijdigheid in de groep als een bewijs dat ze een sterke persoonlijkheid is die geen 'coachende' of sterk aanklampende leerkracht nodig heeft. Wij hebben de indruk dat de leerkracht Valerie hierin overschat heeft. Er blijkt toch nog heel wat onzekerheid in Valerie te schuilen. Haar terughoudendheid is misschien maar een manier om die onzekerheid te maskeren? Zonder het zo te bedoelen, verwoordt de leerlingbegeleider scherp wat er mogelijk gaande is bij Valerie: "*Het is gewoon zo dat als leerlingen een goede band hebben met leerkrachten, dan gaan ze meer gemotiveerd zijn…"*

We stellen ook vast dat Valerie ook door haar moeder overschat wordt. Die heeft het gevoel dat haar dochter op sociaal vlak een zeer vlotte meid is die overal snel vrienden maakt. Dat blijkt in de beleving van Valerie helemaal niet het geval te zijn. We vermoeden ook hier dat Valerie haar sterke persoonlijkheid, die zich bijvoorbeeld ook weerspiegelt in de manier waarop ze zich kleedt en opmaakt, een masker is voor haar onzekerheid. Kan dit het gevolg zijn van zes scholen, drie keer dubbelen en de oriëntatie naar 1B?

Tot slot twijfelen we of alle studie- en schoolkeuzes even bewust of doordacht genomen werden in Valeries schoolloopbaan. Moeder herinnerde zich weinig van de schoolfeiten. Valerie heeft ook drie schooljaren gedubbeld, wat toch bijzonder veel is, maar moeder lijkt zich hier geen vragen bij te stellen. Het doet ons pleiten voor een nog betere begeleiding van leerlingen, ouders en ook leerkrachten bij het maken van studiekeuzes. We mogen niet onderschatten hoe complex het is voor ouders om een 'juiste' keuze te maken. Bovendien moeten we beseffen dat de vele schoolwissels niet alleen voor Valerie erg belastend zijn geweest. Valeries moeder geeft een bijzonder verlegen, zelfs onzekere indruk. Het kan ook voor haar erg stresserend geweest zijn om telkens 'over de drempel' van een nieuwe school te stappen voor haar dochter.

8.7 M-bril: Wat kunnen we uit dit verhaal leren voor toekomstige leertrajecten?

Valerie heeft drie keer een leerjaar gedubbeld in haar schoolloopbaan. Het M-decreet vraagt dat elke school een zorgcontinuüm uitbouwt. Hoe zou het zorgcontinuüm van Valerie er uitzien? Het is moeilijk om op basis van wat Valerie en moeder zich herinneren van Valeries schoolverleden een helder zicht te krijgen op de specifieke onderwijsbehoeften. Evenmin hebben we een goed zicht op de maatregelen of redelijke aanpassingen die gebeurden om tegemoet te komen aan wat Valerie nodig heeft om te kunnen leren. We kunnen ons hier de vraag stellen of het overzitten beschouwd werd als een redelijke aanpassing.

Sinds het M-decreet komen leerlingen zoals Valerie die niet mee kunnen genomen worden in het gemeenschappelijk curriculum (mits redelijke aanpassingen) in aanmerking voor type basisaanbod. Valerie zou echter pas in aanmerking komen voor type basisaanbod indien de maatregelen die nodig zijn om haar te laten overgaan naar het volgende schooljaar (in het gemeenschappelijk curriculum) disproportioneel of onvoldoende zijn. Een maatregel zoals overzitten is hier niet voldoende. Eerst zou de school dus remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen moeten treffen in de fasen 1 (verhoogde zorg) en 2 (uitbreiding van zorg) van het zorgcontinuüm. Op basis van wat we weten over Valeries schoolloopbaan lijkt dit niet gebeurd te zijn.

Het overleg tussen school, leerling, ouders en CLB is hierbij van groot belang. Het verhaal van Valerie leert ons dat we moeten bewaken dat ouders zoals de moeder van Valerie ook een stem hebben in het overleg over redelijke aanpassingen. Hoe slagen we erin hen op een juiste en begrijpbare manier te informeren en betrekken?

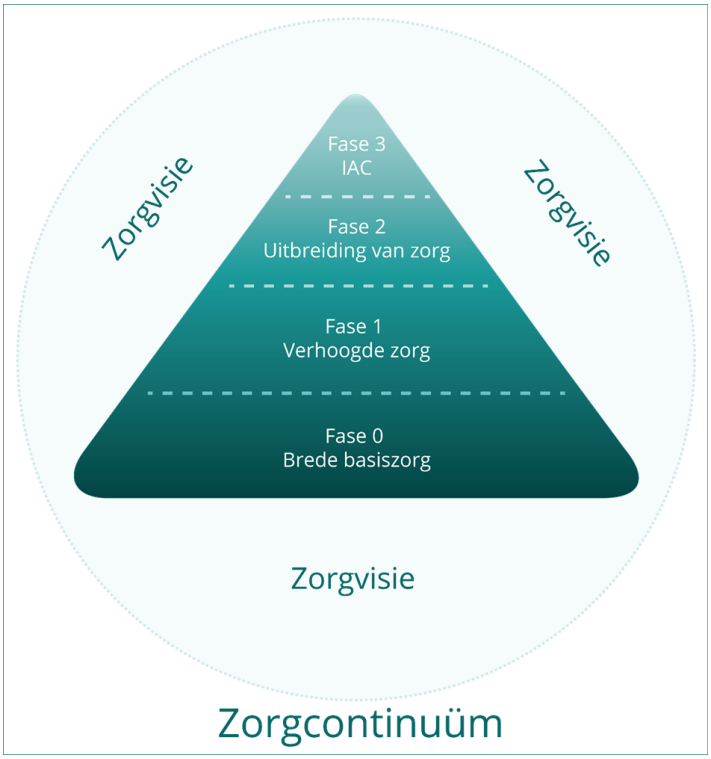
III. WAT KUNNEN WE HIERUIT LEREN VOOR TOEKOMSTIGE LEERTRAJECTEN?

Op 1 januari 2015 startte de implementatie van het M-decreet vanuit de Centra voor Leerlingbegeleiding (CLB). Sinds 1 september 2015 staan ook alle basis- en secundaire scholen voor de opdracht de bepalingen uit het M-decreet waar te maken. Het is overduidelijk dat het M-decreet heel wat teweeg brengt in scholen, CLB's, gezinnen, enzovoort . Wij stellen vast dat er op en rond de klasvloeren heel wat onzekerheid, weerstand, frustratie, ongerustheid en onwetendheid is rond wat het M-decreet zal betekenen voor de leerlingen, voor de leraren, voor de ouders. Tegelijk zien we dat er op deze scholen bewust nagedacht wordt over de redelijke aanpassingen en maatregelen die ze uitwerken, dat er gezocht wordt naar mogelijkheden en kansen, dat er met een voorzichtige trots gekeken wordt naar het verschil dat ze kunnen maken voor een leerling, dat er inspanningen geleverd worden om samen te werken met CLB, brugfiguren, pedagogisch begeleiders en competentiebegeleiders, enzovoort.

Als onderzoekers voelen wij ons aangesproken om mee op zoek te gaan met deze scholen, leerlingen en ouders. Wij onderzochten welke factoren bepalend zijn voor de kwaliteit van een leertraject van jongeren met een verhoogd risico op schooluitval en ongekwalificeerde uitstroom. We hopen hieruit lessen te kunnen trekken voor toekomstige leertrajecten, in het licht van het M-decreet. Op het moment dat we onze casussen selecteerden (oktober 2014) was het M-decreet uiteraard nog niet in voege. Het was dus vooraf niet te voorspellen in welke mate onze leerlingen en hun schoolloopbanen invloed zullen ondervinden van de bepalingen van het M-decreet. Nu we een vrij volledig beeld hebben van de acht schoolloopbanen is het wel mogelijk om ze met een M-bril te bekijken. We pasten het begrippenkader en de bepalingen waar mogelijk toe. Dankzij deze oefening komen we tot een aantal praktijkgebaseerde aandachtspunten voor de uitwerking van het M-decreet.

1. Met een M-bril kijken naar de schoolloopbanen

1.1 Het recht op redelijke aanpassingen en het zorgcontinuüm



Elke school bouwt voor haar leerlingen een continuüm van zorg uit en doet redelijke aanpassingen, zo bepaalt het M-decreet (2014). Tijdens de interviews met leerlingen, ouders, leraren en leerlingbegeleiders bleek dat het niet eenvoudig was om een zicht te krijgen op redelijke aanpassingen die in de loop van de schoolloopbaan ingevoerd werden. De minste informatie verkregen we over maatregelen in brede basiszorg (fase 0). Het leek iets eenvoudiger om voorbeelden te vinden van verhoogde zorg of uitbreiding van zorg. Dit kunnen we als volgt verklaren:

Fig zorgcontinuüm www.prodiagnostiek.be

1) Het is mogelijk dat heel wat maatregelen of aanpassingen in brede basiszorg als vanzelfsprekend worden toegepast, zonder ze bewust te bespreken of op papier te zetten. Misschien worden aanpassingen of maatregelen binnen brede basiszorg weinig expliciet besproken met leerlingen en ouders. Maatregelen binnen verhoogde zorg of uitbreiding van zorg worden hopelijk wel consequent met ouders besproken.

2) Het is mogelijk dat deze basiszorg-maatregelen of aanpassingen wel besproken of vastgelegd worden op papier, maar dat deze weinig doorgegeven worden door ouders en leerlingen naar nieuwe scholen of leerkrachten.

Misschien hadden gesprekken met leerkrachten uit de volledige schoolloopbaan van onze casussen meer informatie opgeleverd over de aanpassingen of maatregelen die binnen een zorgcontinuüm voor een leerling werden getroffen. In wat volgt proberen we het zorgcontinuüm van de acht leerlingen te reconstrueren. Het spreekt voor zich dat het klasseren van bepaalde maatregelen onder een bepaalde fase contextafhankelijk is. De stippellijnen in het zorgcontinuüm illustreren dat de grens tussen de fasen geen scherpe grens is en zelfs onderhevig aan evoluties in het zorgbeleid van

een school. Het is dus goed mogelijk dat een bepaalde maatregel die wij hieronder onder de brede basiszorg beschrijven, in een andere context verhoogde zorg blijkt te zijn, en vice versa.

Wat zegt het M-decreet (2014) over redelijke aanpassingen en zorgcontinuüm:
"Bij het toelaten van een leerling tot het buitengewoon onderwijs moet ook rekening gehouden worden met de maatregelen die al in het gewoon onderwijs zijn genomen om de leerling te laten functioneren binnen het gemeenschappelijk curriculum en aangetoond worden dat de fasen van het zorgcontinuüm voor de leerling werden doorlopen, tenzij de leerling zijn onderwijsloopbaan start in het buitengewoon onderwijs".
"… een decretale verankering in de opdrachtomschrijving van het gewoon onderwijs van de verplichting tot het doen van gepaste en redelijke aanpassingen, waaronder het inzetten van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen".

1.2 Redelijke aanpassingen in fase 0 – Brede basiszorg

Het aanbieden van **een krachtige leeromgeving** is cruciaal in fase 0 van het zorgcontinuüm, in brede basiszorg. Dit staat voor: *"Leersituaties die sterk uitdagend zijn, doe-activiteiten, probleemsituaties die aangepast zijn aan het niveau van de leerling, leerrijke inhouden, leerlingen die zich maximaal betrokken voelen, een positief, veilig en rijk leerklimaat, betekenisvol leren en een rijke ondersteuning en interactie."* (Vademecum Zorg basisonderwijs, Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Uit dit onderzoek blijkt dat het realiseren van een krachtige leeromgeving in de realiteit niet vanzelfsprekend is. Leerlingen ervaren in hun schoolloopbaan dat niet elke school of leerkracht hierin slaagt voor elke leerling.

Enkele voorbeelden in verband met een krachtige leeromgeving:



Bob is in de eerste OKAN weinig gemotiveerd om Nederlands te leren. Hij voelt zich **niet betrokken** bij wat er gebeurt tijdens de lessen. Hij verklaart dit zelf door de klassamenstelling (alleen maar Bulgaren; als enige jongen tussen meisjes).



Anastasia heeft op verschillende momenten in haar schoolloopbaan te maken met ernstig pestgedrag. Kan de klas of school voor haar **een veilig leerklimaat** zijn?



- Emré zit in BUSO type 2 opleidingsvorm 2 maar is zijn motivatie om naar school te gaan of om te leren volledig kwijt. Hij ziet het helemaal niet meer zitten. Hij heeft **meer uitdaging in het leren** nodig. Uiteindelijk mag hij de overstap maken naar type 1 opleidingsvorm 3 en vindt hij de uitdaging die hij zo nodig had.



- Valerie is een meisje met een zeer flinke studie-attitude maar op het einde van haar schoolloopbaan verliest ze haar **motivatie**. Ze heeft het gevoel buiten de klasgroep te vallen omdat ze de enigste is die inspanningen doet voor school. Ze heeft geen goede band met

haar klasleerkracht. Ze voelt zich erg onzeker en twijfelt bij haar afstuderen zelfs over haar studiekeuze.



- Niels voelt zich niet **intellectueel uitgedaagd** in het BUSO type 3 opleidingsvorm 4. Hij heeft het gevoel dat ze als kleine kinderen behandeld worden in de klas en dat hij niets bijleert. Hij vindt dat hij pas opnieuw **betekenisvol kan leren** in het deeltijds beroepsonderwijs.



- Catharina voelt zich evenmin intellectueel uitgedaagd in het BUSO type 3 opleidingsvorm 4. Bovendien beschrijft ze **geen veilig leerklimaat**: *"Ik moest zelf grof zijn, anders overleef je het niet in zo'n klasgroep".* Ze voelt zich later, in het beroepsonderwijs, de enige gemotiveerde leerling in haar klas.



- Hassan verliest zijn **motivatie** in een school BUSO OV3 type 1. Hij weigert nog om verder naar school te gaan.













Uit de gesprekken halen we enkele voorbeelden van maatregelen in brede basiszorg:

- Functioneringsgesprekken:
  een klastitularis houdt twee keer per jaar individuele, 'positief-motiverende' gesprekken met elke leerling (Catharina en Valerie);
  een leerkracht houdt wekelijks informele gesprekken met haar leerlingen (Emré)
- De school belt bij afwezigheid van een leerling (Bob en Niels)
- Bij een toets worden de vragen luidop voorgelezen; sommige leerlingen mogen hun antwoord mondeling zeggen in plaats van schriftelijk (Bob)
- Co-teaching: leerkrachten staan met twee voor een dubbele klasgroep, "Zo is er altijd iemand op de juiste plaats op het juiste moment aanwezig" (Hassan)
- Een beloningssysteem voor goed gedrag waarbij elke leerling start met een 10 op 10. Dat werkt meer motiverend (Hassan)
- Een huiswerkklas, zodat leerlingen de kans hebben hun huiswerk in een rustige, veilige omgeving te maken. (Hassan)

Wat zegt het M-decreet (2014) over brede basiszorg: "brede basiszorg: fase in het zorgcontinuüm waarbij de school vanuit een visie op zorg de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door een krachtige leeromgeving te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen en actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren".

1.3 Redelijke aanpassingen in fase 1 – verhoogde zorg en fase 2 - uitbreiding van zorg

Enkele voorbeelden van verhoogde zorg en uitbreiding van zorg:



- Voor Anastasia is er tijdens haar lagere schooltijd in een school maandelijks overleg tussen directie, leerkracht en moeder thuis (fase 1). De leerkracht mailde elke dag de klasagenda naar moeder (fase 1). Anastasia heeft het moeilijk met rekenen. Pas in het vierde leerjaar wordt de diagnose van dyscalculie gesteld (fase 2). Ze krijgt vanaf dan logopedie. Het is niet duidelijk welke andere maatregelen (in fase 0 en 1) er voor haar genomen werden vooraleer er uitbreiding van zorg kwam.



- Bob krijgt omwille van onderwijsbehoeften op taalvlak les in OKAN. IS OKAN ook een maatregel in fase 1 of 2?



- Niels en Bob krijgen allebei een spijbeldossier of spijbelcontract. De moeder van Bob belt dagelijks met de leerlingbegeleiding ivm zijn aanwezigheid. (fase 1?).



- Valerie krijgt bijles 'Italiaans' na de verhuis naar Italië (fase 1 of 2?).



- Hassan krijgt een gedragskaart omwille van probleemgedrag (fase 1?).



- Stefanie wordt getest door het CLB (fase 2) en wordt hierna georiënteerd naar het BUSO (fase 3 – Individueel aangepast curriculum). We kregen geen zicht op de maatregelen die er werden genomen voor haar in fase 0 en 1.



- Catharina krijgt GON-begeleiding wanneer zij de overstap maakt van BUSO OV4 type 3 naar het gewoon onderwijs (fase 2).

Op basis van de 'beperkte' informatie over aanpassingen of maatregelen uit de interviews is moeilijk af te leiden in welke mate voor onze acht leerlingen een continuüm van zorg werd uitgebouwd. We hebben onvoldoende zicht op welke maatregelen bijvoorbeeld al getroffen werden in fase 0 en 1 vooraleer er uitbreiding van zorg of een individueel aangepast curriculum werd ingezet voor een leerling.

Wat zegt het M-decreet (2014) over verhoogde zorg en uitbreiding van zorg:

verhoogde zorg: "fase in het zorgcontinuüm waarbij de school extra zorg voorziet onder de vorm van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen, en voorafgaand aan de fase van uitbreiding van zorg"

uitbreiding van zorg: "fase in het zorgcontinuüm waarbij de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verderzet en het CLB een proces van handelingsgerichte diagnostiek opstart. Het CLB richt zich daarbij op een uitgebreide analyse van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht(en) en ouders met het oog op het formuleren van adviezen voor het optimaliseren van het proces van afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de zorgvraag van de leerling. Het CLB

bepaalt in samenspraak met de school en de ouders welke bijkomende inzet van middelen, hulp of expertise, hetzij ten aanzien van de school of de leerling, al dan niet in zijn context, wenselijk is alsook de omvang en de duur daarvan"

1.4 Overzitten

We stellen vast dat heel veel leerlingen een jaar moesten overdoen in hun schoolloopbaan. Je kan de vraag stellen of een jaar overdoen ook als een redelijke aanpassing is ingezet (fase 1 of 2?), om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van een leerling.



- Anastasia doet het 1e leerjaar over.
- Bob doet het 1e jaar OKAN over.
- Catharina doet het 2e jaar secundair onderwijs over.
- Emré doet het 2e leerjaar over.
- Hassan kreeg het advies om naar het buitengewoon onderwijs over te gaan maar blijft in plaats daarvan zitten in het 2e jaar secundair onderwijs.
- Stefanie doet het 2e leerjaar over.
- Valerie doet het 1e leerjaar, het 2e leerjaar en het 3e jaar secundair onderwijs over.

De effectiviteit van een maatregel als een jaar overdoen wordt sterk in vraag gesteld. "Leerlingen moeten een jaar overdoen met dezelfde programma's die voor hen het vorige schooljaar niet werkten" (Hattie, 2009, p 180-182). Follow-up onderzoek toont geen verschil tussen de prestaties van zittenblijvers en die van leerlingen die mochten overgaan. Bovendien blijkt dat een jaar overzitten de kans verdubbelt dat een leerling de school niet zal afmaken. Deze wetenschappelijke bevindingen bevestigen nogmaals dat de leerlingen uit dit onderzoek duidelijk tot een risicogroep voor ongekwalificeerde uitstroom behoren.

1.5 Type basisaanbod (Fase 3 – Individueel aangepast curriculum)

Bij de start van dit onderzoek leefden er ook vele vragen over de concrete uitwerking van type basisaanbod en de impact hiervan op de leerlingen. Type basisaanbod werd daarom een bijzondere focus van dit onderzoek.

Casus Stefanie, Emré en Hassan kregen een deel van hun schoolloopbaan les in het buitengewoon onderwijs opleidingsvorm 3 type 1. Sinds 1 september 2015 wordt deze onderwijsvorm geleidelijk aan omgevormd tot een type basisaanbod. Wat kan deze verandering betekenen voor onze

leerlingen? Voor toegang tot type basisaanbod is geen medische diagnose vereist. Leerlingen krijgen toegang tot deze vorm van buitengewoon onderwijs omwille van ernstige specifieke onderwijsbehoeften. Type basisaanbod is 'tijdelijk' bedoeld. Na twee schooljaren type basisaanbod in het basisonderwijs of na de opleidingsfase in het secundair onderwijs wordt geëvalueerd in welke mate het mogelijk is voor een leerling om onderwijs te volgen met een gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum in het gewoon onderwijs.

In welke mate werd een overgang van type basisaanbod naar het gewoon onderwijs overwogen voor onze casussen?



- Er wordt voor Stefanie op een bepaald moment, na de kwalificatiefase in BUSO OV3 type 1, overwogen om de overgang te maken naar het gewoon beroepsonderwijs. Na een verkennend gesprek met de nieuwe school en CLB blijkt dat Stefanie zich te onzeker voelt over haar mogelijkheden om de overstap naar het gewoon onderwijs te maken. Ze blijft in het buitengewoon onderwijs en kiest voor een alternerende beroepsopleiding.



- Emré maakt al een vrij uitzonderlijke overstap van opleidingsvorm 2 type 2 naar opleidingsvorm 3 type 1. Hij zit ondertussen in de kwalificatiefase van de opleiding winkelhulp. In principe moet sinds 1 september 2015 ook voor Emré de afweging gemaakt worden of een overstap naar het gewoon onderwijs mogelijk is.



- Hassan is een goed voorbeeld van een leerling type basisaanbod die de overgang maakt naar het gemeenschappelijk curriculum in het gewoon beroepsonderwijs. Hij maakt de overgang echter al na de observatiefase, in plaats van na de opleidingsfase. Die overgang verloopt voor hem niet vlot. Hassan doet daarom zijn 2e beroepsvoorbereidend leerjaar over. Had een extra opleidingsfase in het buitengewoon onderwijs hem beter kunnen voorbereiden op deze overgang?



- Valerie heeft drie schooljaren overgedaan. Mogelijk waren haar onderwijsbehoeften dermate groot dat het haar niet lukte om samen met haar klasgenoten over te stappen naar het gemeenschappelijk curriculum van het volgende leerjaar. De betrokken scholen kozen telkens voor het overdoen van haar jaar. We kunnen ons de vraag stellen of een maatregel als 'een jaar overdoen' voldoende is om Valerie te laten leren. We hebben geen zicht op eventuele andere getroffen maatregelen zoals remediëren, differentiëren, compenseren en dispenseren. Het is mogelijk dat scholen die wel genomen hebben, maar dat wij ze binnen het bestek van dit onderzoek onvoldoende konden verzamelen. Zou een leerling zoals Valerie sinds 1 september 2015 in aanmerking komen voor type basisaanbod? Hadden we voor Valerie het overdoen van drie schooljaren kunnen vermijden met een tijdelijke ondersteuning in het buitengewoon onderwijs type basisaanbod?

Wat zegt het M-decreet over type basisaanbod:

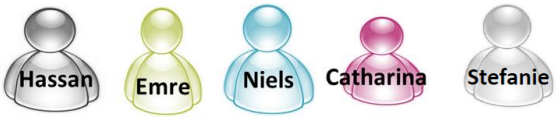
1° type basisaanbod: "voor kinderen voor wie de onderwijsbehoeften dermate zijn en voor wie al tijdens het gewoon kleuteronderwijs of tijdens het gewoon lager onderwijs aantoonbaar blijkt dat de aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te kunnen blijven meenemen in een school voor gewoon onderwijs."

"Een inschrijving in het type basisaanbod buitengewoon basisonderwijs is maximaal twee schooljaren geldig. Een inschrijving in het type basisaanbod buitengewoon secundair onderwijs is maximaal geldig tot het einde van de opleidingsfase. Aan het einde van deze periode volgt een evaluatie door de klassenraad en het CLB."

1.6 Overstap

Het is realiteit dat bepaalde leerlingen meerdere overstappen maken in hun schoolloopbaan. Uit onze casussen leiden we af dat die overstappen cruciale maar ook zeer kwetsbare momenten in een schoolloopbaan kunnen zijn. Het begeleiden van leerlingen (en ouders) bij die overstap is erg belangrijk.

Leerlingen maken de overstap van gewoon naar buitengewoon



Uit de gesprekken blijkt dat het niet evident is voor een leerling om de overstap van gewoon naar buitengewoon onderwijs te maken. *"Buitengewoon onderwijs is 'buitengewoon'". "Wie in het buitengewoon onderwijs zit, is anders".* Het beeld dat we soms als samenleving scheppen van buitengewoon onderwijs is niet correct. Bovendien heeft het een negatieve impact op de beleving van leerlingen en ouders. Ook voor ouders is deze overstap vaak groot. Het is belangrijk dat er tijd genomen wordt om leerlingen, ouders en betrokken leerkrachten hierop voor te bereiden en hierbij te begeleiden. Stefanie, Hassan, Emre, Niels en Catharina stappen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan over naar buitengewoon onderwijs.

Leerlingen maken de overstap van buitengewoon naar gewoon

Van een gemeenschappelijk curriculum in buitengewoon onderwijs naar een gemeenschappelijk curriculum in gewoon onderwijs:



- Catharina maakt succesvol de overgang van buitengewoon naar gewoon onderwijs. Die overgang werd mede ondersteund vanuit GON-begeleiding. Aangezien Catharina in BUSO

opleidingsvorm 4 les volgde, is zij steeds het gemeenschappelijk curriculum blijven volgen. Misschien kan dat ook de vlotte overgang mee verklaren.

Van een individueel aangepast curriculum in buitengewoon onderwijs naar een gemeenschappelijk curriculum in gewoon onderwijs:



- Niels maakt succesvol de overgang van buitengewoon naar gewoon onderwijs. Bij de inschrijving stelt de school voor deeltijds beroepsonderwijs een aantal voorwaarden wat betreft goed gedrag. Het lukt Niels om hieraan te voldoen en hij loopt succesvol school in het gewoon onderwijs.



- Voor Hassan verloopt de overgang naar het gewoon onderwijs niet vlot. Zijn resultaten in het eerste schooljaar in het gewoon onderwijs zijn onvoldoende en hij krijgt het advies zijn schooljaar over te doen.



- Voor Stefanie wordt de overgang naar het gewoon onderwijs even overwogen. Ze voelt zich echter niet zeker genoeg om naar een gemeenschappelijk curriculum over te gaan en besluit in het buitengewoon onderwijs te blijven.

Leerlingen maken de overstap binnen het buitengewoon



- Stefanie overweegt om in de opleidingsfase van logistiek assistent over te stappen naar de richting grootkeuken. Ze keert echter al na één week in ‘grootkeuken’ terug. Ze komt er in de nieuwe school namelijk terecht in een klasgroep met enkel jongens, wat haar vader onaanvaardbaar vindt.

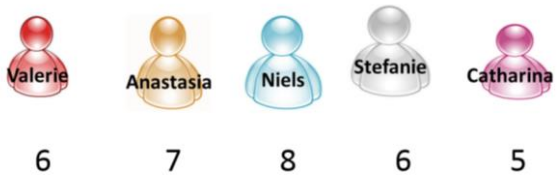


- Emré gaat van opleidingsvorm 2 naar opleidingsvorm 3 binnen een zelfde school voor buitengewoon onderwijs. Die overstap is voor hem en zijn ouders zeer positief. Hij was voorheen niet meer te motiveren om te leren. In opleidingsvorm 3 vindt Emré zijn motivatie terug.



- Niels wordt omwille van gedragsproblemen geschorst in drie scholen voor buitengewoon onderwijs. Hij maakt dus telkens weer de overstap naar een andere buitengewone school. Uit de verhalen van Niels en van de individueel begeleidster blijkt dat het niet eenvoudig is om ten eerste een nieuwe school te vinden na schorsing en ten tweede met een ‘schone lei’ te beginnen op deze nieuwe school.

1.7 Vijf of meer wissels van school



Het is opvallend dat een aantal van onze leerlingen vijf tot meer wissels van school meemaken in hun schoolloopbaan. Bij elke wissel moeten leerling, ouders en leerkrachten de tijd nemen om te wennen, om zich aan te passen. Die overgangsmomenten vragen veel energie van alle partijen. Onnodige schoolwissels zijn absoluut te vermijden.

1.8 OKAN

De overstap naar een nieuwe school in een nieuw land in een nieuwe taal is niet te onderschatten. Elke leerling die start in een OKAN klas staat na één jaar voor een nieuwe overstap, namelijk naar een gewone klas in het gewoon onderwijs.

1.9 Samenwerking tussen leerling, ouders, CLB (en andere partners) en school

Het M-decreet schrijft ons voor dat een samenwerking rond o.a. redelijke aanpassingen met CLB, ouders en leerlingen zeer belangrijk is. We kunnen deze aanbeveling uiteraard alleen maar onderschrijven vanuit de resultaten van dit onderzoek. Wanneer een schoolloopbaan goed verloopt, benoemen ouders en school vaak de goede samenwerking (en omgekeerd). Dat die samenwerking niet vanzelfsprekend vlot verloopt, blijkt duidelijk.



- De ouders van Niels zijn moeilijk te betrekken bij school. Ze blijken zelf een negatief schoolverleden te hebben. Ze lijken zich niet voldoende bekwaam te voelen om mee te beslissen. Op bepaalde momenten zien ze geen betere toekomst voor hun kind dan het leven dat ze zelf leiden. Ook de samenwerking tussen school en gezinsvervangende voorzieningen loopt soms moeizaam. Om effectief te kunnen inspelen op onderwijsbehoeften op vlak van gedrag is betrokkenheid van thuis uit uiteraard erg belangrijk.



- Catharina: het contact tussen moeder en de school verloopt niet vlot. Het contact tussen vader en school is broos en soms erg moeizaam. Het lukt de school voorlopig niet om vader te overtuigen van de nood aan professionele hulp voor de behoeften van zijn dochter op sociaal-emotioneel vlak. De school vermoedt ook dat de thuissituatie niet ok is.



- De moeder van Valerie geeft aan dat ze zich niet voldoende bekwaam voelt om mee te beslissen over de studiekeuzes voor haar dochter.



- Op een bepaald moment is de thuis- en schoolsituatie voor Anastasia zo moeilijk dat een M-document overwogen wordt. In het lager onderwijs is er een succesvolle samenwerking tussen school en moeder via een maandelijks huisbezoek. Het lijkt alsof moeder telkens een nieuwe school kiest voor haar dochter van zodra er iets fout loopt in de samenwerking.



- Bob's mama is zeer tevreden over wat de school doet voor haar zoon. Ze spreekt geen Nederlands en kent het Vlaamse onderwijssysteem onvoldoende. Ze kan de briefwisseling met de school bijvoorbeeld niet begrijpen.



- De ouders van Stefanie hebben veel vertrouwen in wat de school doet. Ze stellen geen of weinig beslissingen van het CLB of de school in vraag. Ze zijn ook zeer dankbaar voor wat de brugfiguur voor hun dochter en voor hen doet.



- De vader van Emré spreekt voldoende Nederlands, maar zijn moeder niet. Vader probeert zich één keer per jaar vrij te maken voor het oudercontact, omdat hij dat belangrijk vindt, maar meer is gezien zijn beroep niet mogelijk.



- Moeder had liever gehad dat Hassan in het buitengewoon onderwijs kon blijven. Ze probeert zoveel mogelijk met hem over de school te praten.

2. Aanbevelingen

Uit de schoolloopbanen van de acht casussen zijn heel wat noden en kansen af te leiden. We hebben deze geformuleerd als aanbevelingen. Voor scholen, voor leerlingbegeleiders en voor leerkrachten kunnen deze helpen om de brede basiszorg van je zorgcontinuüm nog breder te maken, om de volgende fasen van verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en individueel aangepast curriculum verder uit te bouwen en op die manier alle leerlingen optimale kansen tot leren te geven.

We richten deze aanbevelingen ook expliciet naar het onderwijsbeleid, omdat we vaststellen dat ook scholen, leerkrachten en leerlingbegeleiders behoefte hebben aan ondersteuning bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling.

1. **Het inschakelen van een vervolgschoolcoach, trajectcoach of 'rode–draad-figuur'** die de leerling volgt doorheen de volledige schoolloopbaan, die zorgt voor een warme overdracht van informatie, die de brug kan vormen tussen verschillende betrokkenen, die intensief contact met ouders onderhoudt, die overleg en communicatie over school- en studiekeuzes organiseert en die de leerling opvolgt bij schoolverandering.
   Een dergelijke 'rode-draad-figuur' is vooral belangrijk voor leerlingen uit kwetsbare groepen, zoals leerlingen in type basisaanbod, anderstalige nieuwkomers en leerlingen die verschillende schoolwissels doen. Het is raadzaam grondig te onderzoeken vanwaar en hoe een 'rode-draad-figuur' kan ingezet worden (als onderdeel van de leerlingbegeleiding van een school, als deel van het schoolmaatschappelijk werk of onderwijsopbouwwerk).

2. **Het erkennen en waarderen van het ambt van leerlingbegeleider**. Kwaliteitsvolle leerlingbegeleiding is een voorwaarde voor het slagen van een schoolloopbaan. Elke leerkracht heeft verantwoordelijkheid in die leerlingbegeleiding. Het is namelijk belangrijk dat leerlingbegeleiding gedragen wordt door een schoolteam. Daarnaast is er echter nood aan een **kernteam 'leerlingbegeleiding'**:
   a. dat intensief bezig is met het uitbouwen en uitdragen van het zorgcontinuüm van de school
   b. dat leerkrachten ondersteunt bij het realiseren van het zorgcontinuüm voor elke leerling
   c. dat leerlingen begeleidt voor wie de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften dermate groot zijn dat er meer nodig is aan maatregelen of aanpassingen dan brede basiszorg
   d. dat ouders begeleidt bij het ondersteunen van de schoolloopbaan van hun zoon of dochter. Je kan ouders hiertoe inspireren door hen op een eenvoudige manier te betrekken bij wat hun kind leert.
   e. dat bewust nadenkt, afstemt en afspraken maakt over de taakverdeling, de inzet van omkadering, enzovoort in het kader van de leerlingbegeleiding

f. dat afstemt met CLB bij het uitbouwen van een zorgcontinuüm: welke leerlingen hebben prioritair een intens en lang traject nodig begeleid door CLB en welke leerlingen kunnen het best begeleid worden door de leerlingbegeleiding van de school zelf
g. dat de brug slaat tussen leerkracht, leerling, ouders en externe hulpverleners
h. dat als vertrouwenspersoon leerlingen en ouders kan motiveren om aanwezig te zijn op school

Om te garanderen dat een kernteam 'leerlingbegeleiding' bestaat uit mensen die bewust kiezen voor deze opdracht, met de vereiste kennis, vaardigheden en attitude en met kansen tot professionalisering, is een organiek ambt van leerlingbegeleiding noodzakelijk. Op maat van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerlingenpopulatie en het schoolteam kan een school ervoor kiezen het kernteam leerlingbegeleiding te versterken met:

- een brugfiguur, om moeilijker te bereiken ouders te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind
- een taalcoach, ter ondersteuning van leerkrachten van anderstalige nieuwkomers
- een tolk, om ook anderstalige ouders bij een oudercontact te bereiken.
- …

3. **Het begeleiden van de overstap:** naar een andere school, van gewoon naar buitengewoon onderwijs, van buitengewoon naar gewoon onderwijs, binnen gewoon of binnen buitengewoon onderwijs of van een gemeenschappelijk naar een individueel aangepast curriculum. Dergelijke overstappen zijn cruciale en tegelijk zeer kwetsbare momenten in een schoolloopbaan. Volgende punten vragen onze aandacht:
    a. Leerling en ouders betrekken bij gesprekken en beslissingen over de keuze van een school of studierichting.
    b. Ouders informeren over het belang van inspraak van de leerling bij studie- en schoolkeuze.
    c. Leerling en ouders correct informeren wanneer er een overstap gemaakt wordt van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs of omgekeerd, o.a. over de werking, de toekomstmogelijkheden.
    d. Leerling en ouders voldoende informeren wanneer er handelingsgerichte diagnostiek in samenwerking met het CLB wordt uitgevoerd. Het moet duidelijk zijn waarom er een onderzoek is en wat de verdere stappen kunnen zijn.
    e. Ondersteuning voorzien voor scholen voor gewoon onderwijs wanneer een leerling uit het buitengewoon onderwijs overstapt, in het bijzonder om uitbreiding van zorg of een individueel aangepast curriculum waar te maken (cfr. GON- begeleiding en ION-begeleiding).
    f. Leerkrachten betrekken bij de beslissing over de doorstroming van leerlingen op basis van leeftijd uit het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs.

g. Een flexibel, goed gecommuniceerd inschrijvingsbeleid met eenvoudige en transparante richtlijnen dat ervoor kan zorgen dat studie- en schoolkeuze beter aansluit bij de noden van een leerling.

4. **Het uitbouwen van een brede basiszorg** betekent inzetten op:
    a. het creëren van een klasklimaat waar leerlingen durven gemotiveerd zijn om te leren, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Het begeleiden van leerkrachten om elke leerling te motiveren en uit te dagen om te leren. (zie ook www.arteveldehogeschool.be/universeelontwerp)
    b. de diversiteit aan leerlingen binnen een klas. Leerlingen van verschillende leeftijden, met een diversiteit aan talenten, achtergronden, onderwijsbehoeften zitten samen en hebben het niet eenvoudig om hun plaats te vinden in de klasgroep. Wees waakzaam voor negatieve groepsdynamiek en pestgedrag.
    c. het voeren van een bewust beleid naar het waarderen van talenten. Zet maximaal in op het aanvaarden van elkaar zoals we zijn. Maak specifieke onderwijsbehoeften bespreekbaar in de klas. Laat leerlingen kennismaken met wat een individueel aangepast curriculum inhoudt, in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs.
    d. het stimuleren en ondersteunen van leerkrachten om te investeren in de leerkracht-leerling-relatie. De impact op de motivatie van leerlingen is namelijk zeer groot.
    e. het extra begeleiden van leerkrachten in OKAN-onderwijs zodat anderstalige nieuwkomers zo snel mogelijk de taal kunnen leren en ten volle kunnen deelnemen aan het onderwijs, bijvoorbeeld door het inzetten van taalcoaches in scholen met een anderstalige leerlingenpopulatie.
    f. het bespreekbaar maken van alternatieve opdrachten voor leerlingen van allochtone afkomst die tijdelijk terugkeren naar het thuisland, om leerachterstand te voorkomen.
    g. het geven van ruimte en kansen aan leerkrachten om aan de slag te gaan met co-teaching. Dit kan leerkansen bieden aan zowel leerlingen als leerkrachten.
    h. het bewust bepalen van de klasgrootte en -samenstelling, op basis van de mogelijkheden van leerkrachten en de onderwijsbehoeften van leerlingen. In het bijzonder aandacht voor een doordachte samenstelling van OKAN (moedertaal, niveau van de nieuwe taal en gender) zodat leerlingen in een veilig klasklimaat uitgedaagd worden om te leren. Dit kan preventief werken bij de aanpak van negatief peergroupgedrag.
    i. modulair onderwijs waarbij leerlingen doelgericht leren en ook op korte termijn gewaardeerd worden voor hun leerinspanningen. Kansen tot het verwerven van deelcompetenties en het behalen van deelcertificaten werken belonend en motiverend.
    j. het erkennen van leerkrachten als eerste aanspreekpunt voor hun leerlingen. Elke leerkracht heeft tijd en gelegenheid nodig om een leerling goed te leren kennen, bv. door meerdere vakken of uren in een zelfde klasgroep te staan. Elke klasleerkracht heeft tijd nodig om leerlingen waar nodig individueel te begeleiden, om gesprekken met

leerling en ouders te voeren, om samen te zoeken naar redelijke aanpassingen, om af te stemmen met collega's, CLB en andere partners.

k. het voeren van een degelijk communicatie- en samenwerkingsbeleid met ouders. Dit is belangrijk zowel bij wat er gebeurt in de klas (klasagenda, lesmateriaal, opdrachten, schoolresultaten… raadpleegbaar maken op verschillende manieren voor ouders) als bij studie- of schoolkeuzes, overgangen van gewoon naar buitengewoon onderwijs en omgekeerd, redelijke aanpassingen, enzovoort.

l. professionalisering van leerkrachten om die eerstelijnsfunctie ten aanzien van leerlingen op te nemen. Meer specifiek is er nood aan professionalisering over het omgaan met leerlingen met behoeften op sociaal-emotioneel vlak, op vlak van gedrag, …

m. het voorzien van bijscholing, kennisdeling en intervisie over goede onderwijspraktijken, zowel in gewoon als in buitengewoon onderwijs (inzake omgang met gedragsmoeilijke leerlingen, pestgedrag, enz.).

5. Het vinden van aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt:

a. Inspireer scholen tot flexibele leertrajecten die aansluiten bij wat een leerling nodig heeft. Een kwaliteitsvolle opleiding is namelijk een opleiding die aansluit bij de talenten en onderwijsbehoeften van een leerling. Bovendien kunnen flexibele leertrajecten een passende aansluiting tussen opleidingen en arbeidsmarkt haalbaarder maken.

b. Aan de hand van stages leerlingen laten kennismaken met het beroep dat ze voor ogen hebben zodat zij een realistisch beeld hebben. Vaak hebben zij op jonge leeftijd reeds een sterk toekomstperspectief.

c. Aandacht hebben voor het toekomstperspectief van de leerling en hun ouders bij het bepalen van een opleidingsvorm in het BuSO. Flexibiliteit binnen de attestering is nodig. Testresultaten kunnen niet de enige richtinggevende factor zijn.

IV. SLOTWOORD

Tot slot richten we graag een groot woord van dank aan al wie dit onderzoek mogelijk heeft gemaakt. Dankzij de open, eerlijke en altijd erg betrokken leerlingen, ouders, leerkrachten, leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers leverde dit onderzoek soms erg kwetsbare maar daardoor ook heel authentieke inzichten op over de onderwijspraktijk. Onderwijs is nu eenmaal mensenwerk waarbij alle betrokkenen het beste voorhebben met de toekomst van de leerlingen. Alleen zitten tussen goede bedoelingen en effectieve resultaten soms heel wat praktische bezwaren en menselijke knopen in de weg.

We hopen alleszins dat er uit de bijzondere schoolloopbanen die hier werden beschreven iets kan geleerd worden voor de leertrajecten van de toekomst. Daartoe maakten we extra werk van aanbevelingen die we op de verschillende niveaus - klas, school en onderwijsbeleid- bespreekbaar willen maken.

We merken de nood op aan vervolgonderzoek om het idee van een trajectcoach of ‘rode-draad-figuur’ concreet te maken en te toetsen op zijn effectiviteit. Communicatie en samenwerking tussen mensen is nu eenmaal altijd en overal een aandachtspunt waar continu aan moet worden gewerkt. Het bepalen en verder verfijnen van concrete factoren die de samenwerking tussen leerling, school, ouders, CLB en andere partners succesvol kan maken, zien we als een blijvende uitdaging in elke concrete onderwijscontext.

V. BEGRIPPENLIJST

1B

Het eerste leerjaar B van de eerste graad. Er is ook een eerste leerjaar A. Een groep leerlingen maken de overstap van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs zonder de eindtermen van het lager onderwijs te hebben behaald. Zij komen terecht in de B-stroom. Leerlingen die wel de eindtermen van het lager onderwijs behalen komen terecht in de A-stroom. http://onderwijs.vlaanderen.be/naar-het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs

ABO-premie

De ABO (alternerende beroepsopleiding)-werkervaring, die eigenlijk een gewone schoolstage is, is onbezoldigd. Jongeren die minimum 1200 uren ABO gevolgd hebben, waarvan minstens 700 uren werkervaring en minstens 400 uren algemene vorming of beroepsgerichte vorming op school, krijgen een forfaitaire premie van 500 euro vanwege het deeltijds beroepsonderwijs.

BaSO-fiche

Is een instrument dat de overdracht van zorgrelevante gegevens tussen het basis- en secundair onderwijs wil verbeteren. Op die manier wil ze bijdragen tot continuïteit in de zorg voor leerlingen wanneer ze de overstap maken naar 'de grote school'. De BaSO-fiche wordt voor elke leerling ingevuld door de basisschool. Op het einde van het zesde leerjaar wordt deze fiche aan de ouders bezorgd. Vervolgens kiezen de ouders zelf of ze deze fiche afgeven bij de inschrijving in de secundaire school, zodat de informatie op een heldere manier kan doorstromen.

Brugproject

Brugprojecten worden aangeboden door een externe organisator en richten zich op leerlingen uit het stelsel van Leren en werken die 'quasi arbeidsrijp' zijn. In een brugproject kan er gewerkt aan de arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden opdat ze later kunnen instappen in het normaal economisch circuit. Een brugproject duurt maximaal 800 uur (al dan niet schooljaaroverstijgende) gedurende 18 uur per week waarvan minimum 14 uur effectief op de werkvloer; 4 uur kan aangewend worden voor een vorming of een individueel begeleidingstraject.

Deeltijds beroepsonderwijs

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) is een systeem van leren en werken, waarbij een jongere de combinatie maakt tussen leren op school en werkplekleren. Elke jongere in het DBSO krijgt twee dagen per week les in het Centrum voor deeltijds onderwijs (CDO)(externe website). Dit is het gedeelte leren. Het gedeelte werkplekleren hangt af van het resultaat van een screening. Dat kan zijn: een echte arbeidservaring (via allerlei soorten arbeidscontracten); een brugproject: voor jongeren die wel bereid zijn te werken, maar hun attitudes en vaardigheden nog verder moeten ontwikkelen**;** een voortraject: een specifieke opleidings- en begeleidingsmodule voor jongeren met ontoereikende attitudes en vaardigheden**;** een persoonlijk ontwikkelingstraject (POT): voor

kwetsbare jongeren in problematische situaties. Hier kan zowel het les- als het arbeidsgedeelte vervangen worden. Zo'n persoonlijk ontwikkelingstraject wordt georganiseerd door een Centrum voor deeltijdse vorming (CDV)(externe website).

GASV: **geïntegreerde algemene sociale vorming**
Dit staat voor rekenen, taal, maatschappelijke vorming, lichamelijke opvoeding, creatieve activiteiten, ICT-vaardigheden, ….

GON-begeleiding
Het geïntegreerd onderwijs (GON) is een samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. De begeleiding gebeurt door een personeelslid van de school buitengewoon onderwijs. De begeleiding gaat door op de school waar de leerling is ingeschreven. Doel: jongeren met een beperking de lessen laten volgen (= integreren) in het gewoon onderwijs met hulp vanuit het buitengewoon onderwijs. http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/op-school/geintegreerd-onderwijs-gon-begeleiding-het-onderwijs

Motivatiedocumenten Integrale Jeugdhulp

A-document: Dit is een aanvraagdocument waarmee een hulpverlener een kind of jongere kan aanmelden voor de niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp. Het gaat om een vraag naar intensieve, ingrijpende hulpverlening, met instemming van alle actoren (hulpverlener, minderjarige, ouders of opvoedingsverantwoordelijkheden).
M-document: een document maatschappelijke noodzaak is een aanvraagdocument waarmee een hulpverlener een verontrustende situatie bij een kind of jongere kan melden bij een gemandateerde voorziening.
https://www.vlaamsparlement.be/commissies/commissievergaderingen/991344/verslag/993758

Persoonlijk ontwikkelingstraject
Het decreet betreffende het stelsel leren en werken binnen de Vlaamse Gemeenschap voorziet de mogelijkheid om jongeren die binnen het deeltijds beroepssecundair onderwijs kampen met multicomplexe problematieken een persoonlijk ontwikkelingstraject aan te bieden. De persoonlijke ontwikkelingstrajecten zijn er vooral op gericht de band met onderwijs niet volledig of onnodig door te knippen en op maat van de jongeren te werken en met een zo snel mogelijke door- of terugstroom naar een kwalificatiegericht traject als ultiem doel. http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/lerenenwerken/pot/POT_voor_scholen.htm

Structuur van het buitengewoon onderwijs
Het buitengewoon onderwijs is bedoeld voor kinderen en jongeren met grote specifieke onderwijsbehoeften. Voor een inschrijving in het buitengewoon onderwijs heb je een verslag nodig, afgeleverd door het CLB. Het buitengewoon onderwijs wordt ingedeeld in **types**:

- Type basisaanbod: voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs. Dit type vervangt vanaf september 2015 geleidelijk de types 1 en 8.
- Type 1: voor kinderen met een licht mentale handicap (in afbouw)
- Type 2: voor kinderen met een verstandelijke beperking
- Type 3: voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking
- Type 4: voor kinderen met een motorische beperking
- Type 5: voor kinderen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting
- Type 6: voor kinderen met een visuele beperking
- Type 7: voor kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis
- Type 8: voor kinderen met ernstige leerstoornissen (in afbouw)
- Type 9: voor kinderen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking (sinds september 2015)

Voor het buitengewoon secundair onderwijs is er naast de indeling in types ook een indeling in **opleidingsvormen**. De opleidingsvormen streven elk een **bepaalde doelstelling** na voor de leerlingen. Er kunnen leerlingen uit verschillende types in terecht.

OV1: Opleidingsvorm 1: maatschappelijke participatie en eventueel arbeidsdeelname in een omgeving met ondersteuning

Biedt een algemene en sociale vorming gericht op:

- Maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving met ondersteuning
- Voor zover mogelijk, arbeidsdeelname in een omgeving met ondersteuning

Kan georganiseerd worden voor de types 2, 3, 4, 6, 7 en 9.

OV2: Opleidingsvorm 2: maatschappelijke participatie en tewerkstelling in een omgeving met ondersteuning

Biedt een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining gericht op:

- Maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving met ondersteuning
- Werken in een omgeving met ondersteuning

Kan georganiseerd worden voor de types 2, 3, 4, 6, 7 en 9.

OV3: Opleidingsvorm 3: maatschappelijke participatie en tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu

Biedt een algemene, sociale en beroepsvorming gericht op:

- Maatschappelijk functioneren en participeren
- Werken in een gewone werkomgeving

Kan georganiseerd worden voor de types 1, 3, 4, 6, 7 en 9.

Je kan er kiezen tussen verschillende **opleidingen**.

OV4: Opleidingsvorm 4: algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs

Is gericht op:

- Maatschappelijk functioneren en participeren, ev. in een omgeving met ondersteuning
- Vervolgonderwijs of werken in een gewone werkomgeving, ev. met ondersteuning

Kan georganiseerd worden voor de types 3, 4, 5, 6, 7 en 9.

Je kan er kiezen tussen verschillende **studierichtingen**, die overeenkomen met de studierichtingen uit het voltijds gewoon secundair onderwijs. (http://onderwijs.vlaanderen.be/node/2205)

Time-out

Dit is een methodiek waarbij leerlingen die grote moeilijkheden veroorzaken op school of helemaal gedemotiveerd zijn, verschillende weken uit de school worden gehaald en apart worden begeleid, met als doel hen terug op de schoolbanken te krijgen. Het is een middel om vroegtijdige schooluitval tegen te gaan. http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/time-out/