

Infobundel ‘Vroegtijdig schoolverlaten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest’

Een omgevingsanalyse in het kader van het
actieplan ‘Samen tegen schooluitval’ Brussels
Hoofdstedelijk Gewest

Eva Trogh, coördinator netwerk ‘Samen tegen schooluitval’

In opdracht van Triptiek en het departement Onderwijs & Vorming

Opgesteld in het schooljaar 2016-2017

Inhoudsopgave

Inleiding

1	Literatuurstudie.....	6
1.1	Definities.....	6
1.1.1	Vroegtijdig schoolverlaten (Departement Onderwijs & Vorming).....	6
1.1.2	Spijbelen en problematische afwezigheden.....	8
1.1.3	Tuchtprocedure en definitieve uitsluitingen.....	10
1.2	Verklaringen/risicofactoren voor vroegtijdig schoolverlaten	12
1.2.1	Individu.....	13
1.2.2	Familie	18
1.2.3	School	20
1.2.4	Buurtkenmerken.....	24
1.2.5	Peers	24
1.2.6	Aanvullende risicofactoren.....	25
1.3	Wat werkt en wat werkt niet?.....	31
1.3.1	Betrokkenheid vergroten	31
1.3.2	Een positief schoolklimaat.....	32
1.3.3	Dataverzameling en het belang van ‘knipperlichten’.....	44
1.3.4	Voor- en naschoolse programma’s.....	45
1.3.5	Kleuterparticipatie.....	46
1.3.6	Early warnings en de spijselproblematiek	47
1.3.7	Inzetten op meer ouderbetrokkenheid.....	50
1.3.8	Mentorschap (Lamote en Van Damme)	51
1.3.9	Bijwerken van schoolse achterstanden.....	52
1.3.10	Inzetten op sociale vaardigheden	52
1.3.11	Flexibele en transparante leerwegen.....	52
1.3.12	Financiële stimulans vanuit de overheid	54
1.3.13	Good practice	55
2	Cijferrapport	57
2.1	Opmaak cijferrapport: een weg met hindernissen	57
2.2	Vroegtijdig schoolverlaten als risicofactor naar werkloosheid toe.....	58
2.3	Vroegtijdig schoolverlaten in Brussel.....	59
2.4	PA-codes.....	65
2.4.1	Basisonderwijs.....	65
2.4.2	Secundair onderwijs	66

2.5	Definitieve uitsluitingen	69
2.5.1	Basisonderwijs.....	70
2.5.2	Secundair onderwijs	70
3	Actieplan Samen tegen schooluitval Brussels Hoofdstedelijk Gewest.....	76
	Bronnenlijst.....	85



Inleiding

Met de conceptnota 'Samen tegen schooluitval' tracht men de problematiek van het vroegtijdig schoolverlaten aan te pakken. Doorheen 52 acties worden aan verschillende actoren verantwoordelijkheden toevertrouwd om het aantal vroegtijdig schoolverlaters te reduceren. En dat is nodig! Uit onderzoek blijkt immers dat jongeren die de schoolbanken ongekwalificeerd verlaten minder kans hebben om een job te vinden, langere tijd doorbrengen in de werkloosheid, vaker terecht komen in laagbetaalde en minder kwaliteitsvolle jobs, vaker kiezen voor risicovolle vrijetijdsbesteding (druggebruik, criminaliteit, ...), vaker terechtkomen in armoede, vaker in slechte gezondheid verkeren omdat zij minder beroep doen op medische bijstand en ongezonder eten, dat zij vaker in ziekteverlof zijn, Bij effectieve tewerkstelling, blijken zij daarenboven tewerkgesteld te zijn in de meest onzekere contracten. Bij economische crisis of herstructurering blijken zij de eersten te zijn die afvloeien. Een hoop redenen om te investeren in een preventief beleid dat dit wil voorkomen. Dergelijk beleid brengt kosten met zich mee, maar kosten die nooit opwegen tegen de grote maatschappelijke kost die voortvloeit uit bovenstaande problemen. (De Witte & Mazrekaj, 2015)

Een preventief beleid uitwerken wil zeggen samenwerken met alle betrokken actoren op het terrein om de doelgroep zo goed mogelijk te ondervangen, maar vooral om te voorkomen dat jongeren hun binding met de school verliezen, beginnen te spijbelen - antisociaal gedrag stellen dat kan leiden tot definitieve uitsluitingen, ... De grote uitdaging is vooral jongeren aan boord te houden doorheen positieve ervaringen in onderwijs.

In dit kader besliste de Vlaamse overheid onder meer om per provincie en Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) een coördinator aan te stellen van een netwerk 'Samen tegen schooluitval', genoemd naar de gelijknamige conceptnota. Einde schooljaar 2015-2016 kregen de CLB's de opdracht zich per provincie en BHG te organiseren om een opdracht uit te schrijven, aangepast aan de noden van de regio en een coördinator aan te stellen die deze opdracht uitwerkt. Enerzijds was er een algemene opdracht vanuit het departement Onderwijs & Vorming: elke coördinator diende in het schooljaar 2016-2017 voor zijn regio een omgevingsanalyse uit te voeren betreft vroegtijdig schoolverlaten, een platform samen te stellen van alle relevante actoren in de regio om uiteindelijk een actieplan op te stellen om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan. Anderzijds werd deze algemene opdracht aangevuld met enkele regiospecifieke opdrachten, geconcretiseerd door de CLB's.

In BHG was de aanvankelijke aanvullende opdracht om vooral een aantal problematieken in kaart te brengen, m.n. de spijbelproblematiek, de problematiek van definitieve uitsluitingen en vroegtijdig schoolverlaten. De bedoeling was om meer inzicht te krijgen in de problematieken, waar ze zich concentreren, om er vervolgens gepaste acties tegenover te kunnen stellen. Daarnaast was de vraag om verder samenwerkingsverbanden op touw te zetten om te komen tot betere doorverwijzingen voor leerlingen ter preventie van schooluitval. Ten slotte startte Brussel met een eigen bemanning van het Meldpunt Schoolexterne Interventies (naast Vlaams-Brabant), verder Meldpunt SI, dat ook vanuit deze opdracht werd ingevuld. In dit alles is zowel de leerplichtige als de niet-leerplichtige leerling de doelgroep.

Bij de opstart van het project werd ervoor gekozen te starten vanuit een literatuurstudie, om inhoudelijk sterk te staan in het thema en een stevige basis te hebben om het actieplan verder op te baseren. Gezien de hoge werkdruk in vele Brusselse scholen en organisaties, werd ervoor geopteerd om deze literatuurstudie te verwerken tot een infobundel, aangezien er algemeen weinig tijd is om

zich uitgebreid te verdiepen in de bestaande lectuur, hoewel er heel wat interessante handvaten worden aangeboden.

Het is belangrijk te vermelden dat dit een eerder beknopte literatuurstudie is in het kader van een concrete opdracht. Het is niet de bedoeling een wetenschappelijk onderzoek te brengen, wel zinvolle info die bruikbaar is in de praktijk.

Om dit alles vorm te geven, zal ik vooreerst starten met een literatuurstudie. Er wordt gestart met een toelichting van een aantal definities en belangrijke begrippen. Een definitie van vroegtijdig schoolverlaten als uitgangspunt, toelichting rond spijbelen en verder ook een toelichting rond tuchtprocedures en definitieve uitsluitingen, aangezien op het platform duidelijk werd dat er nood is aan begripsverduidelijking en duidelijkheid betreft procedures. Vervolgens geef ik een aantal bevindingen terug op basis van bestaand onderzoek, die me belangrijk lijken in het kader van deze opdracht. Daarbij kijk ik vooral naar de risicofactoren en naar wat wel of niet lijkt te werken betreffende de problematiek.

Hoewel de tekst grotendeels verwijst naar andere auteurs en bronnen en naar de verwerkte data, zal ook regelmatig verwezen worden naar de concrete Brusselse context en dagelijkse praktijk. Deze tussenkomsten zijn niet gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, maar zijn gebaseerd op informatie en ervaringen verkregen via workshops op het platform Samen tegen schooluitval (STS) en gesprekken met partners.

In het tweede deel wordt het cijferrapport weergegeven, gebaseerd op de data van het departement Onderwijs & Vorming. Er wordt eerst stilgestaan bij enkele belangrijke bedenkingen betreffende de opmaak van dit cijferrapport, waarna de cijfers betreffende vroegtijdig schoolverlaten, problematische afwezigheden en definitieve uitsluitingen worden weergegeven.

In het derde deel wordt het actieplan weergegeven dat vorm kreeg in samenwerking met de platfornpartners in het schooljaar 2016-2017 en dat het resultaat is van een schooljaar intensief netwerken rond de problematiek.



1 Literatuurstudie

Om een goed inzicht te verwerven in de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten, werd bij de opstart van het project een literatuurstudie gedaan om zicht te krijgen op de belangrijkste risicofactoren, werkzame praktijken en bestaande onderzoeken. In deze literatuurstudie wordt een samenvatting aangeboden om op een relatief snelle manier meer inzicht te verkrijgen in de problematiek, de samenvattende kaders willen hier ook voor een deel tegemoet aan komen.

Over sommige items kan allicht meer geschreven worden, maar het thema is zo breed, dat het enige afbakening vereist. Deze bundel wil vooral een algemeen overzicht geven en een aanmoediging zijn om sommige bronnen uitgebreider te consulteren.

Op het platform Samen tegen schooluitval (STS) konden we vaststellen dat er enige begripsverwarring bestaat rond tuchtprocedures, B-codes e.d. We zullen dan ook eerst even stilstaan bij de belangrijkste definities en procedures, alvorens in te gaan op de belangrijkste risicofactoren en werkzame praktijken.

1.1 Definities

Vooraleer dieper in te gaan op de problematieken van spijbelen, uitsluitingen en vroegtijdig schoolverlaten, is het essentieel om de doelgroepen en begrippen goed af te bakenen en te definiëren. Verschillende termen en omschrijvingen zijn immers gangbaar.

1.1.1 Vroegtijdig schoolverlaten (Departement Onderwijs & Vorming)

Aangezien we gebruik zullen maken van de cijfers van het departement Onderwijs & Vorming (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming) voor wat betreft vroegtijdig schoolverlaten, zullen we ons ook baseren op hun indicator om 'vroegtijdig schoolverlater' te definiëren.

Een vroegtijdig schoolverlater is daarbij een leerling die het Vlaams secundair onderwijs verlaten heeft zonder voldoende kwalificatie. Als **kwalificatiecriterium** geldt:

- Een diploma secundair onderwijs
- Een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs (bso)
- Een eindgetuigschrift behaald in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)
- Een certificaat behaald in de leertijd (Syntra)
- Een getuigschrift behaald in de opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs (buso)
- Een certificaat behaald in het modulair stelsel van het bso, dbso en buso OV3

Een leerling die voor de eerste keer de schoolloopbaan onderbreekt zonder één van bovenstaande kwalificaties te behalen, wordt beschouwd als een vroegtijdig schoolverlater. Elke leerling wordt maar één keer opgenomen in de indicator, er zijn geen dubbeltellingen.

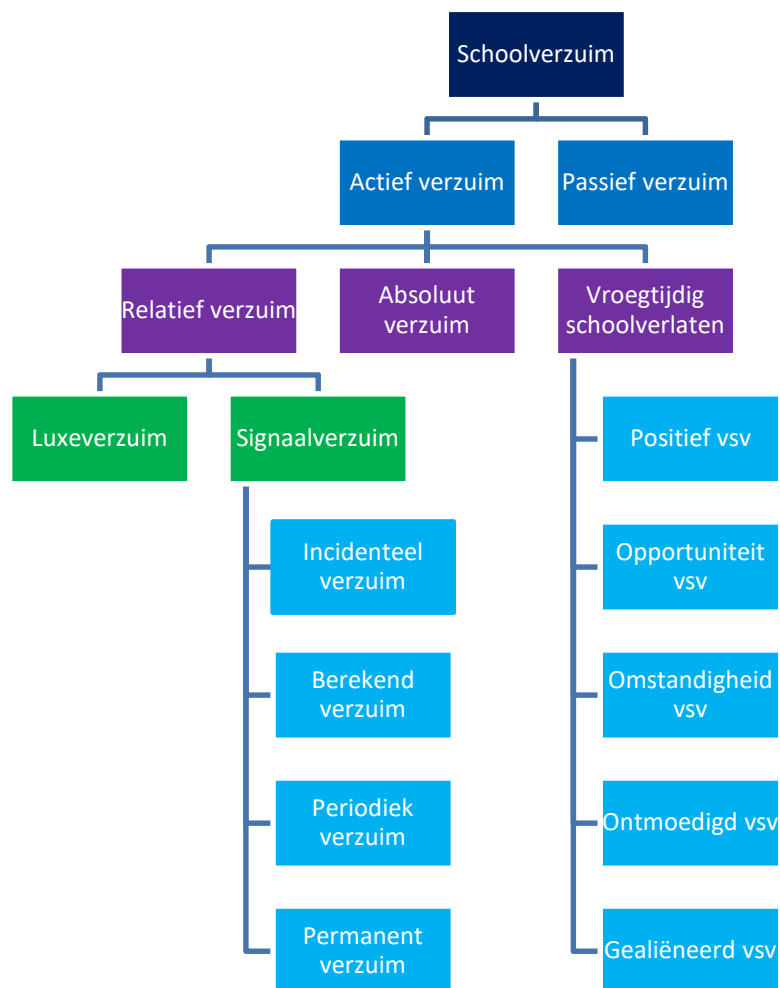
Verder geldt als leeftijdscriterium de leeftijd tussen de 18 en 25 jaar.

Belangrijk nog toe te voegen is dat leerlingen die hun eerste kwalificatie behalen buiten het secundair onderwijs, zoals bijvoorbeeld in het volwassenonderwijs of bij de Examencommissie, niet worden opgenomen in de indicator, dus zij worden nog meegeteld als vroegtijdig schoolverlater. Er wordt

momenteel bekeken of er ook een indicator ontwikkeld kan worden die rekening houdt met deze alternatieve wegen naar een kwalificatie. Men noemt hen ook wel stop-outs, een alternatieve term voor drop-outs (vroegtijdig schoolverlaters) die nadien terugkeren naar een educatief traject om alsnog een diploma of kwalificatie te behalen.

Mazrekaj e.a. (2017) maken in hun studie naar schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gebruik van een interessant schema, dat de problematiek van schoolverzuim overzichtelijk maakt en ook vroegtijdig schoolverlaten typeert. Dit schema wordt weergegeven in figuur 1 en zal ook gebruikt worden voor de typering van verzuimende leerlingen in het volgende punt.

Figuur 1: Types schoolverzuim



Bron: Mazrekaj D., De Witte K., Juchtmans G., Meert C., De Rick K. (2017). Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. KULeuven, HIVA.

Er wordt vooreerst een onderscheid gemaakt tussen passief en actief verzuim. **Passief verzuim** verwijst naar leerlingen die gedesinteresseerd zijn in onderwijs, maar (nog) niet spijbelen of vroegtijdig de school verlaten. Ze letten niet op tijdens de lessen en kunnen daardoor een leerachterstand opbouwen (Mazrekaj e.a., 2017). Dit is wat in het Franstalig onderwijs wordt getypeerd als ‘*décrochage scolaire*’.

Actief verzuim verwijst naar leerlingen die spijbelen of het onderwijs vroegtijdig verlaten. We gaan in punt 1.1.2 verder in op de problematiek van spijbelen en problematische afwezigheden, maar staan

hier wel even stil bij het onderscheid dat gemaakt wordt door Mazrekaj e.a. (2017) tussen verschillende types van vroegtijdig schoolverlaters:

- **Positieve vroegtijdig schoolverlaters:** zij vinden een job tijdens het schoollopen en zien dat als een opportuniteit. Op zich wordt deze groep vaak niet als problematische ervaren. Toch toont onderzoek aan dat leerlingen uit het Nederlandstalig onderwijs met een diploma secundair onderwijs 23,9% meer loon verdienen dan vroegtijdig schoolverlaters. Ook blijkt dat diegenen die zonder diploma werk vinden vaker terechtkomen in laagbetaalde jobs en het snelst afgedankt worden bij herstructureringen en economische crisis.
- **Opportuniteit vroegtijdig schoolverlaters:** zij willen een andere wending geven aan hun leven en gaan bijvoorbeeld vrijwilligerswerk doen, reizen, ... Zij zijn qua problematiek vergelijkbaar met de positieve vroegtijdig schoolverlaters.
- **Omstandigheid vroegtijdig schoolverlaters:** zij moeten de school verlaten door niet-onderwijsgerelateerde redenen, zoals bijvoorbeeld nationaliteitsproblemen
- **Ontmoedigd vroegtijdig schoolverlaters:** zij kennen nog weinig schoolbinding, scoren slecht op school en hebben hun interesse verloren. De negatieve ervaringen op school zetten hen aan tot schoolverlaten.

Gealiëneerd vroegtijdig schoolverlaters: zij zijn volledig ontmoedigd voor school en niet meer compatibel met het schoolleven en zijn dus een ver doorgedreven vorm van ontmoedigde schoolverlaters

Voor de laatste drie types zijn problematisch en vragen om interventies vanuit het beleid. Verder zal meer ingegaan worden op het belang van een positief schoolklimaat, een goede oriëntering e.d. als buffer tegen de ontwikkeling van deze types schoolverzuimers.

Samenvatting

- Een vroegtijdig schoolverlater is een leerling die het Vlaams secundair onderwijs verlaten heeft zonder voldoende kwalificatie.
- Figuur 1 verwijst naar verschillende types schoolverzuim. Binnen dit schema wordt ook een typologie van vroegtijdig schoolverlaters opgenomen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen positieve, opportuniteit, omstandigheid, ontmoedigd en gealiëneerde vroegtijdig schoolverlaters. Vooral de drie laatste vergen bijzondere aandacht van het beleid.

1.1.2 Spijbelen en problematische afwezigheden

Wanneer spreken we over spijbelen? Ondanks de uitgebreide literatuur rond spijbelen, is er nergens een consensus rond de definitie ervan. Wat al deze verschillende definities wel gemeenschappelijk lijken te hebben volgens Spruyt (2014), is dat het overall wel gaat over een niet geoorloofde afwezigheid op school. In het kader van deze opdracht, is het ook evidentier om te vertrekken vanuit het begrip '**problematische afwezigheid**' en hoe dit geconcipeerd wordt vanuit de scholen en het departement Onderwijs & Vorming: we zullen ons immers ook baseren op hun cijfergegevens.

Wanneer het gaat over afwezigheden, hebben we het over **leerplicht**. Het is belangrijk hier even bij stil te staan omdat de leerplicht het uitgangspunt vormt voor de problematische afwezigheden. Kinderen zijn in België leerplichtig vanaf de eerste schooldag van het kalenderjaar waarin ze 6 jaar worden tot de laatste schooldag van het kalenderjaar waarin ze 18 jaar worden, of tot hun 18e verjaardag indien deze valt voor de laatste schooldag, tenzij ze reeds op vroegere leeftijd hun diploma

behalen. Kinderen met ernstige fysieke of mentale beperkingen kunnen onder bepaalde omstandigheden worden vrijgesteld van de leerplicht. De leerplicht is voltijds tussen de leeftijd van 6 en 16 jaar (of 15 jaar indien de eerste graad beëindigd werd). Daarna geldt er, indien aan bepaalde voorwaarden voldaan is, een deeltijdse leerplicht. Er geldt een leerplicht, geen schoolplicht. Ouders kunnen er ook voor kiezen om huisonderwijs aan te bieden. Onder bepaalde voorwaarden kan dit aangevraagd worden. (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplicht-van-6-tot-18-jaar>)

De leerplicht is een belangrijk concept als het gaat over spijbelen en schoolverzuim. Ouders zijn immers verplicht erop toe te zien dat hun kind naar school gaat (tenzij vrijgesteld of bij huisonderwijs). Indien een kind dit niet doet, spreken we over schoolverzuim. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende types van schoolverzuim, maar niet alles valt daarbij onder de noemer problematisch afwezig. Er is enerzijds **geoorloofd verzuim**: dan is de leerling afwezig met een doktersbriefje, een briefje van de ouders (maximum 4 op jaarbasis), een begrafenis, Indien leerlingen zonder geldige reden afwezig zijn, spreken we van **ongeoorloofd verzuim**. Het gaat hier om een administratieve indeling. Doorslaggevend is niet of leerlingen werkelijk ziek zijn of werkelijk een begrafenis bijwonen, wel of zij daarvoor het juiste legitimatiebewijs (op tijd) inleveren (Agodi). Dat is het uitgangspunt.

Binnen het ongeoorloofd verzuim wordt er verder een onderscheid gemaakt tussen absoluut en relatief schoolverzuim en dat brengt ons opnieuw bij figuur 1. Daarbij zijn de **absolute** schoolverzuimers de leerlingen die niet zijn ingeschreven in een school en ook geen huisonderwijs volgen. Wanneer leerlingen wel zijn ingeschreven in een school en daar zonder geldige reden afwezig zijn, wordt er gesproken over **relatief** verzuim. Voor elke halve dag afwezigheid zonder geldige reden en geldig legitimatiebewijs, krijgt een leerling een zogenaamde B-code. De B staat daarbij voor begeleiding. Doorgaans heeft men het bij spijbelen over deze B-codes. Deze worden ook in alle scholen geregistreerd en centraal gemonitord door het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Agodi). Agodi registreert dit zelf als PA-code (problematische afwezigheid). In het cijferrapport zal dus gesproken worden over PA-codes. Dit is hetzelfde als een B-code.

Binnen het relatieve verzuim wordt een onderscheid gemaakt tussen luxeverzuim en signaalverzuim. Bij **luxeverzuim** blijven leerlingen weg van school met medeweten van de ouders en zonder toestemming van de directie om op reis te gaan of familie te bezoeken (Spruyt e.a., 2014). Bij **signaalverzuim** wordt de afwezigheid gezien als een signaal of knipperlicht. Er is vaak een reden waarom een leerling bewust ongewettigd afwezig is. Het kan zijn dat de leerling problemen heeft thuis of op school. Het is belangrijk dat de school hier gevoelig voor is, het opmerkt en er gevolg aan geeft.

In het kader van het signaalverzuim wordt vaak nog een onderscheid gemaakt tussen verschillende types spijbelaars. Een algemeen gangbare onderverdeling is die tussen incidentele, berekende, periodieke en permanente spijbelaars.

- Incidentele of occasionele spijbelaar: een leerling die eens een les 'brost'
- Berekende spijbelaars: een leerling die systematisch theorievakken overslaat, altijd bij dezelfde leraar afwezig is, afwezig is bij toetsen of tijdens hetzelfde uur wegblijft
- Periodieke spijbelaar: een leerling die een bepaalde periode spijbelt, dan een tijdje niet meer en dan weer wel
- Permanente of problematische spijbelaar: een leerling die helemaal niet naar school gaat, hoewel hij/zij ingeschreven is (<https://www.klasse.be/5540/vier-soorten-spijbelaars/>)

Dit onderscheid is zinvol om de aard van het spijbelen te kunnen inschatten en welke aanpak zinvol is. Het is in elk geval belangrijk een onderscheid te maken in spijbelaars en niet een algemene aanpak

naar voren te schuiven, er is een aanpak op maat nodig, zoals verder zal blijken uit de literatuurstudie (Spruyt e.a., 2014).

Samenvatting

- We vertrekken vanuit het concept 'problematische afwezigheid', omdat het aansluit bij hoe scholen afwezigheden registreren. De data die verder in het cijfer rapport gebruikt worden, zijn gebaseerd op deze registraties.
- De problematische afwezigheden baseren zich op de leerplicht.
- Figuur 1 geeft een overzicht van de verschillende types van schoolverzuim.
- Naar aanpak toe is het belangrijk een aanpak op maat aan te bieden, afhankelijk van het type schoolverzuimer.

1.1.3 Tuchtprocedure en definitieve uitsluitingen

Wanneer leerlingen de regels uit het schoolreglement of de leefregels overtreden, kan de school een aantal acties ondernemen, men heeft het dan over 'maatregelen bij schending van de leefregels'. Daarbij zijn er heel wat mogelijkheden, de school vult dit zelf in. Zij heeft daarbij ook de mogelijkheid tot het nemen van **tuchtmaatregelen**. Tuchtmaatregelen worden in de omzendbrief SO 64 omtrent de structuur en de organisatie van het voltijds secundair onderwijs als volgt omschreven:

Indien de handelingen (bv. materiële schade, fysieke of verbale agressie, vergaande ordeverstoring) van de leerling de leefregels dermate schenden dat ze een gevaar of ernstige belemmering vormen voor het normale onderwijsgebeuren of voor de fysieke of psychische integriteit en veiligheid van de schoolbevolking of van personen waarmee de leerling in het kader van stage of andere vormen van werkplekleren in contact komt, dan is een tuchtmaatregel toegelaten.

Mogelijke maatregelen zijn de volgende in het secundair onderwijs:

- **Preventieve schorsing:** Dit is geen tuchtsanctie, maar wel een bewarende maatregel die kan genomen worden met een dubbel doel. Enerzijds een leerling uit het onderwijsgebeuren halen om de rust terug te brengen in de klas en onderwijs mogelijk te maken en anderzijds de nodige tijd voorzien om een tuchtonderzoek te voeren en een tuchtdossier samen te stellen. Duurtijd: maximaal 10 lesdagen, mogelijkheid tot verlenging van nog eens 10 lesdagen.
- **Tijdelijke uitsluiting:** Dit is wel een tuchtsanctie en heeft hetzelfde doel als een preventieve schorsing: herstel van rust in de klas om onderwijs mogelijk te maken en tijd geven aan de school om het nodige te doen. Duurtijd: maximum 15 lesdagen, met inachtneming van het feit dat de tijdelijke uitsluiting geen ernstig nadelig effect heeft op het afwerken van het lesprogramma.
- **Definitieve uitsluiting:** De leerling wordt uitgesloten uit de school en mag niet meer terugkomen. Pas na twee jaar heeft de leerling het recht om opnieuw in te schrijven in de betrokken school. Scholen kunnen meteen uitsluiten (na het volgen van de procedure) of kunnen op het einde van het schooljaar uitsluiten. (Omszendbrief SO 64)

In het basisonderwijs gelden dezelfde regels, met dat verschil dat een preventieve schorsing er maximum vijf dagen kan duren, verlengbaar met nog eens vijf dagen. Verder gelden deze maatregelen alleen voor leerplichtige leerlingen en zijn kleuters dus niet vatbaar voor deze tuchtprocedures.

Volgende **regels** gelden bij een tuchttraject :

1. 'De intentie tot een tuchtmaatregel wordt aan de betrokken personen schriftelijk ter kennis gebracht;
2. de betrokken personen alsmede de leerling, eventueel bijgestaan door een vertrouwenspersoon naar keuze, worden gehoord (tuchtverhoor);
3. elke genomen beslissing wordt schriftelijk gemotiveerd; indien het een definitieve uitsluiting behelst dan wordt schriftelijk verwezen naar de mogelijkheid tot beroep met overeenkomstige procedure;
4. elke beslissing wordt schriftelijk ter kennis gebracht aan de betrokken personen voordat de tuchtmaatregel van kracht wordt;
5. er is geen mogelijkheid om tot collectieve uitsluitingen over te gaan waarbij in één beslissing meerdere leerlingen worden gevat; wanneer bijgevolg een groep leerlingen heeft bijgedragen tot hetzelfde feit, dan mag dit nimmer tot een collectief tuchtvoorstel leiden (elk tuchtdossier is dus een individueel dossier);
6. de betrokken personen hebben inzage in het tuchtdossier van de leerling;
7. de tuchtmaatregel moet in overeenstemming zijn met de ernst van de feiten (het zogenaamde "redelijkheids- en proportionaliteitsbeginsel");
8. het tuchtdossier en de tuchtmaatregel zijn niet overdraagbaar naar een andere school.

De bevoegdheid tot het preventief schorsen of het nemen van een tuchtmaatregel ligt bij de directeur van de school waar de leerling is ingeschreven of zijn afgevaardigde.

Voorafgaand aan de beslissing tot definitieve uitsluiting, moet het advies van de begeleidende klassenraad worden ingewonnen. Gezien het ingrijpend karakter van definitieve uitsluiting, moet een dergelijke beslissing immers goed worden overwogen en breed worden gedragen. In die klassenraad zetelt overigens, met adviesbevoegdheid, ook een personeelslid van het CLB waar de school mee samenwerkt. Het advies van de klassenraad wordt in het tuchtdossier opgenomen' (Omzendbrief SO64).

De ouders kunnen **beroep** aantekenen tegen de beslissing tot definitieve uitsluiting. Het is belangrijk dat zij daarbij de regels volgen en dit vooral doen binnen de vooropgestelde termijn. 'Wat de regels en de termijnen zijn, wordt vastgelegd in het schoolreglement maar omvat alleszins volgende stappen:

1. de betrokken personen stellen het beroep in bij het schoolbestuur door middel van een gedateerd en ondertekend verzoekschrift dat ten minste het voorwerp van het beroep met feitelijke omschrijving en motivering van de ingeroepen bezwaren vermeldt; bij deze omschrijving kunnen overtuigingsstukken worden gevoegd;
2. het beroep wordt behandeld door een beroepscommissie;
3. het resultaat wordt binnen de termijn bepaald in het schoolreglement schriftelijk ter kennis gebracht aan de betrokken personen; zo deze termijn wordt overschreden, dan is de definitieve uitsluiting van rechtswege nietig '(Van Steenwinckel, 2014).

Samenvatting

- De school heeft volgende mogelijke officiële maatregelen bij schending van de leefregels: preventieve schorsing, tijdelijke uitsluiting, definitieve uitsluiting.
- Er zijn specifieke regels verbonden aan de opstart en het verloop van een tuchttraject, die hierboven worden weergegeven.
- Mocht de school overwegen een leerling definitief uit te sluiten, dient zij dit te doen met het advies van een begeleidende klassenraad, waarin ook het CLB vertegenwoordigd is. Het is de directeur die de finale beslissing neemt.
- Tegen de beslissing tot definitieve uitsluiting is beroep mogelijk. Hoewel er een aantal concrete regels zijn wat betreft de tijdsspanne waarbinnen en de manier waarop beroep wordt aangetekend, kan je best het schoolreglement consulteren om de procedure te leren kennen. Er bestaan verschillen tussen de scholen.

1.2 Verklaringen/risicofactoren voor vroegtijdig schoolverlaten

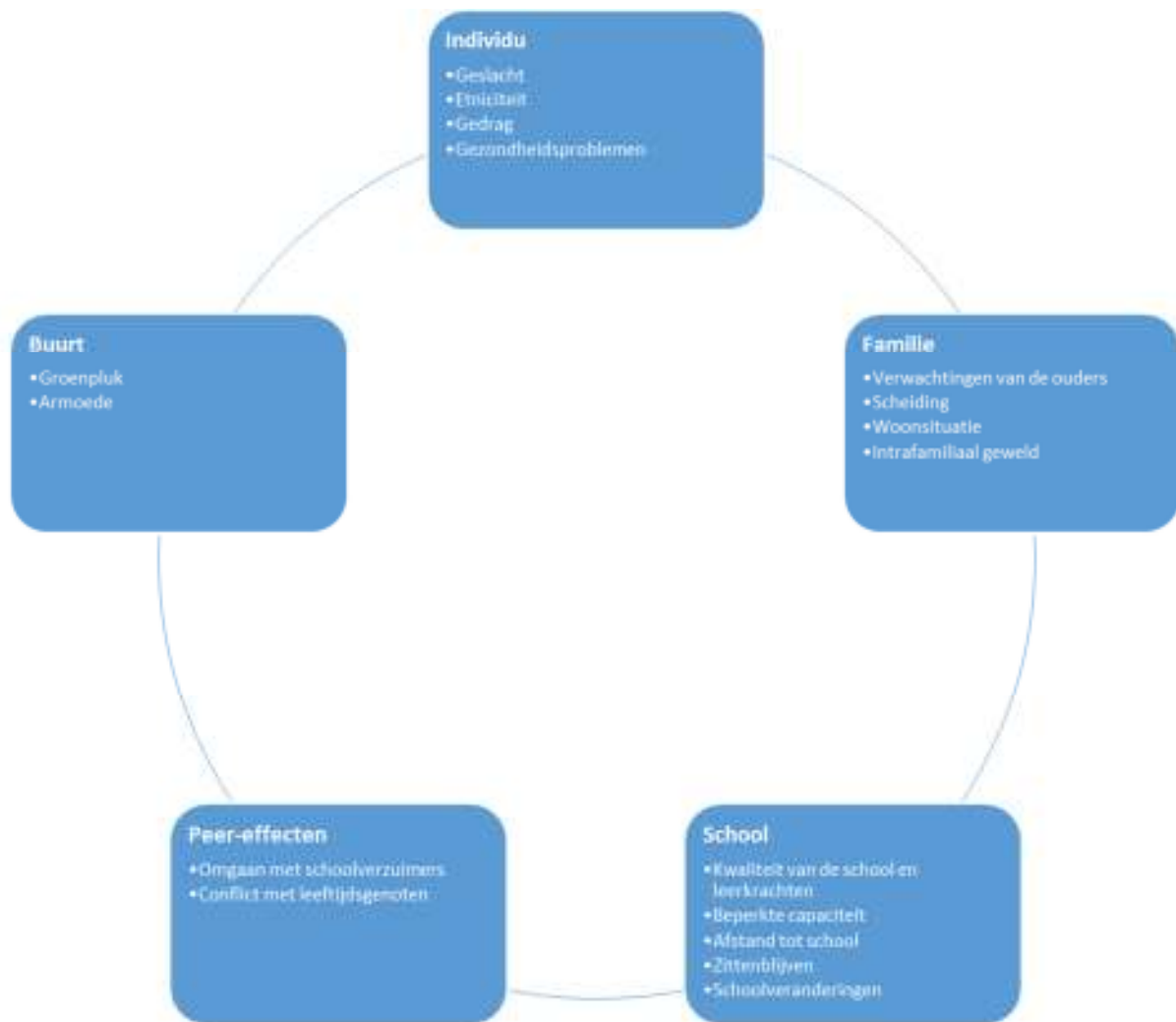
Lamote e.a. (2013) stellen het als volgt: 'Vroegtijdig schoolverlaten is het eindpunt van een langdurig, vaak zeer persoonlijk en complex verhaal. Dit maakt het moeilijk om te spreken over dé vroegtijdig schoolverlater. Uit de bestaande onderzoeken, zowel nationaal als internationaal, blijken een aantal belangrijke predictoren', die zij verder onderverdelen in de individuele (geslacht, sociaal-economische situatie, migratieachtergrond, zittenblijven, prestatieniveau, schoolse betrokkenheid, spijbelen en schoolveranderingen) en de institutionele predictoren.

De Witte & Mazrekaj (2015) geven eveneens aan dat vroegtijdig schoolverlaten gezien moet worden als een cumulatief proces en niet als een beslissing die plots plaatsvindt. Zij geven echter ook aan dat onderzoek aangeeft dat liefst 40% van de jongeren geen schoolse- of gedragsproblemen hebben ondervonden in de jaren voor de beslissing om vroegtijdig af te haken. Zij verwijzen naar onmiddellijke factoren, zoals o.a. conflicten met leeftijdsgenoten en leerkrachten, langdurige ziekte, scheiding van de ouders, recente migratieproblemen, auto-ongelukken en zwangerschappen, die bijdragen tot een abrupte stop in de schoolloopbaan. Er is daarnaast ook een wisselwerking tussen deze onmiddellijke en lange termijnfactoren, wat dit percentage wel enigszins relativeert.

Er zijn uiteraard heel wat overlappen in beide kaders. Ik zal vertrekken vanuit het kader van Mazrekaj e.a. (2017). Zij maakten in 2017 een studie in opdracht van Perspective.Brussels, waarin zij onder meer ook stilstonden bij risicofactoren voor schoolverzuim en een contextualisering hiervan naar de Brusselse context. Gezien de gerichtheid op de Brusselse context en het feit dat zij vertrekken vanuit de wisselwerking tussen actoren die verantwoordelijk kunnen worden geacht voor bepaalde risicofactoren: buurt, scholen, peers, individuele factoren en familie, zal ik dit kader hanteren als uitgangspunt. In het kader van de opdracht STS is dat een interessant uitgangspunt, dat gevoelsmatig ook dicht aansluit bij de praktijk. Bovendien wordt in de literatuur vaak verwezen naar de nood aan een integrale aanpak waarin deze actoren samenwerken. Het kader, dat weergegeven wordt in figuur 2, verwijst ook naar deze integrale benadering. Ik zal verdere aanvullingen formuleren uit het onderzoek van Lamote e.a. (2013) en overige onderzoeken. Ik zal ook enkele andere risicofactoren afzonderlijk toevoegen aan dit kader, met name het belang van een goede studiekeuze, spijbelen als predictieve factor en de systeemkenmerken van Lamote e.a. (2013).

Als ik verwijs naar onderzoeken in het algemeen, verwijs ik daarbij naar het geheel aan onderzoeken dat ik doornam, deze zijn opgenomen in de literatuurlijst.

Figuur 1: Risicofactoren schoolverzuim



Bron: Mazrekaj D., De Witte K., Juchtmans G., Meert C., De Rick K. (2017). Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. KULeuven, HIVA.

1.2.1 Individu

Een aantal individuele factoren beïnvloeden het vroegtijdig schoolverlaten. De Witte en Mazrekaj (2017) verwijzen naar achtergrondkenmerken zoals geslacht, etniciteit, gedrag en gezondheidsproblemen. Op basis van ander onderzoek, wil ik etniciteit graag verruimen met taal en gedrag met schoolse betrokkenheid. Ik wil hier ook graag het belang van een goede studiekeuze en spijbelen als sterk predictieve factor aan toevoegen. Ik zal ze hier achtereenvolgens bespreken.

1.2.1.1 Geslacht

In internationaal onderzoek is men het niet steeds eens over het effect van geslacht op vroegtijdig schoolverlaten. Voor Vlaanderen spreken de cijfers echter voor zich en zijn de onderzoekers unaniem: jongens vallen duidelijk meer uit dan meisjes. Ook voor BHG is dit het geval (zie cijferrapport).

Algemeen wordt in onderzoek de oorzaak vaak gezocht in een beperktere betrokkenheid op school, meer problematisch gedrag met uitsluiting tot gevolg, meer zittenblijven bij jongens en ook een grotere deelname van jongens aan het buitengewoon onderwijs.

Het **Procrustesonderzoek** diept deze oorzaken verder uit en gaat na 'wat de oorzaken en mogelijke strategieën zijn voor het verkleinen van de genderkloof in het secundair onderwijs om op die manier het onderpresteren van jongens en meisjes te voorkomen (www.procrustes.be).'

Enkele belangrijke vaststellingen uit dit onderzoek :

- Zij stelden vast dat 'de gemiddelde jongen' inderdaad minder betrokken is dan 'het gemiddelde meisje' en het dus gemiddeld genomen minder goed doet op school dan zijn vrouwelijke collega's. Belangrijker echter is dat zij vaststelden dat er geen gemiddelde jongens en gemiddelde meisjes bestaan en dat de diversiteit in de jongens- en meisjesgroep zeer groot is. Hun vroegere ervaringen op school, hun studiemotivatie, hun talenten en ontwikkelingsmogelijkheden en andere identiteitskenmerken zijn in eerste instantie doorslaggevend voor hun presteren op school. (<http://www.procrustes.be/over-procrustes>)
- Daarnaast stelden zij wel vast dat er gendergebonden oorzaken verbonden zijn aan hoe leerlingen het doen op school. **De visie van leerlingen op de maatschappelijke rollen van mannen en vrouwen, hun zelfbeeld in het licht van deze maatschappijbeelden en de druk om hieraan te beantwoorden spelen een belangrijke rol in dit verhaal.** Jongens die een typisch mannelijk ideaalbeeld nastreven hebben daarbij de grootste problemen. Verklaring wordt gezocht in het feit dat, om hun zelfbeeld dat geënt is op het klassieke mannelijke ideaalbeeld in stand te houden, zij zich afzetten tegen alles wat met vrouwelijkheid te maken heeft. Aangezien het beroep van leerkracht nog steeds in sterke mate door vrouwen wordt ingevuld en hun leerstijlen onbewust sterker aansluiten bij de noden van meisjes dan bij jongens, kan dit een verklaring bieden waarom jongens in het algemeen, maar deze laatste groep in het bijzonder, minder betrokken zijn op de school (Ellen Huyghe, UGent, interview <http://www.procrustes.be>). Door zich 'antischools' te gedragen krijgen zij daarenboven vaak meer sociaal aanzien bij hun leeftijdsgenoten.
- Op zich is het niet doorslaggevend welk type jongen of meisje je bent en in welke mate je meer of minder op de genderideaalbeelden gericht bent, **het gaat vooral over de mate waarin je jezelf kan zijn.** Het is vooral **de druk die jongeren voelen** om aan ideaalbeelden te voldoen, die negatieve gevolgen teweegbrengen. Zo blijkt uit onderzoek dat scholen waar traditionele ideeën bestaan over man-vrouwverhoudingen en waar een negatieve opstelling is tegenover holebi's leerlingen algemeen slechter in hun vel zitten dan in scholen waar dat niet het geval is. Deze scholen kenmerken zich door meer wantrouwen in de relaties, jongeren hebben het gevoel minder zichzelf te kunnen zijn. Dit geldt niet alleen voor de jongeren die niet voldoen aan deze ideaalbeelden, maar voor al de jongeren op deze scholen. Naar aanpak toe verwijzen de onderzoekers vooral naar het belang van een antipestbeleid en hoe omgegaan wordt met kledingvoorschriften op school (veel meer regels voor meisjes dan voor jongens, wat een uitdrukking is van de focus op de typische meisjes – en jongensideaalbeelden). (Wendelien Vantieghe, UGent, interview <http://www.procrustes.be/over-procrustes>)
- **Jongens hebben een smallere range van gedragsmogelijkheden om aanvaard te worden.** Feminien gedrag wordt afgestraft met pesterijen en opmerkingen. Stoer, typisch mannelijk gedrag wordt dan weer afgestraft door de school. Veel jongens voelen dus een druk om zich 'tussenin' te gedragen. Voor meisjes is dit anders. Typisch vrouwelijk gedrag zoals ordelijk, verzorgd, punctueel, coöperatief, luisterend gedrag wordt erg geapprecieerd op school. Meisjes die zich wat mannelijker gedragen, worden hiervoor minder negatief benaderd in onze

samenleving. Daardoor is de kans op commentaar enerzijds, maar ook de kans dat een meisje de druk voelt om te conformeren aan de verwachtingen veel kleiner. Onderzoekers verwijzen naar aanpak toe naar **het belang van een gendersensitief beleid op school**. Er bestaan heel wat organisaties die hier tools en navormingstrajecten rond aanbieden zoals Procrustes zelf, maar ook Sensoa, Cavaria, ... (Wendelien Vantieghem, UGent, interview <http://www.procrustes.be/over-procrustes>)

- **Leerkrachten maken onbewust een verschil tussen jongens en meisjes** en de manier waarop ze die behandelen. Zo praten jongens en meisjes ongeveer evenveel tijdens de lessen. Toch krijgen jongens daar meer opmerkingen op dan meisjes. Leerkrachten doen dit onbewust en schrikken zelf wanneer ze dit zelf vaststelden op basis van opnamen in de klas. Als leerkracht moet je vaak snel en veel reageren. In die snelheid kruipen vaak stereotypen en onbewuste discriminaties.

Een mogelijke oplossing schuilt in zelfobservatie en jezelf als leerkracht de tijd geven om de leerlingen effectief te observeren, daarvoor werden observatietools ontwikkeld (toolbox procrustes), je kan een opname doen van een eigen les, leerkrachten kunnen elkaar observeren, ... (Els Consuegra, VUB, interview <http://www.procrustes.be/over-procrustes>)

Ook het **gender van de leerkracht** speelt een rol. Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bouwen even kwalitatieve relaties op met hun leerlingen, maar ze doen dat wel op een verschillende manier. Vrouwelijke leerkrachten doen dit doorheen hun emotionaliteit en inlevingsvermogen, terwijl mannelijke leerkrachten dit meer doen door te experimenteren met het klasgebeuren. Op deze manier worden de stereotypen opnieuw gemodelleerd en blijven ze aanwezig. (Els Consuegra, VUB, interview <http://www.procrustes.be/over-procrustes>)

Samenvatting

Jongens vallen meer uit dan meisjes. Dit heeft te maken met:

- Algemeen: een beperktere betrokkenheid op school, meer problematisch gedrag met uitsluiting tot gevolg, meer zittenblijven bij jongens en ook een grotere deelname van jongens aan het buitengewoon onderwijs.
- Het Procrustesonderzoek deed volgende vaststellingen wat betreft gender:
 - Grote diversiteit in meisjes – en jongensgroepen
 - Hoe leerlingen het doen op school wordt mede bepaald door de visie van jongens en meisjes op de maatschappelijke man/vrouwrollen en hoe zij zichzelf hierin zien. Jongens die een typisch mannelijk ideaalbeeld nastreven hebben hierbij de meeste problemen.
 - De verbondenheid met de school en het zich goed of slecht voelen, wordt mede bepaald door de mate waarin jongens en meisjes het gevoel hebben zich te moeten conformeren aan de typische man/vrouwbeelden op school. Jongens hebben een smallere range aan gedragsmogelijkheden dan meisjes en komen zo meer in de problemen.
 - Leerkrachten maken onbewust een verschil in de behandeling van jongens en meisjes.
 - Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bouwen even kwalitatieve relaties op met hun leerlingen, maar doen dit vaak op een gendergebonden manier, waardoor zij de genderrollen opnieuw modelleren.

1.2.1.2 *Etniciteit en taal*

Jongeren van **allochtone afkomst** worden gekenmerkt door een **grotere kans op vroegtijdig schoolverlaten** dan autochtone jongeren. De Witte en Mazrekaj (2015) verwijzen naar Friffin en Heidorn voor twee verklaringen hiervoor. Enerzijds wordt verwezen naar taal- of culturele belemmeringen. Jongeren die een andere taal spreken thuis dan het Nederlands thuis dreigen een schoolse achterstand op te bouwen van kleins af, waardoor de kans op vroegtijdig schoolverlaten verhoogt. Anderzijds wordt verwezen naar institutionele factoren zoals financiële beperkingen van het gezin of kenmerken van de buurt waarin de jongere opgroeit. Sommige studies geven ook aan dat hoe hoger de socio-economische status (SES) van leerlingen, hoe minder groot de verschillen tussen deze groepen.

Lamote e.a. (2013) verwijst eveneens naar de migratieachtergrond. Zij geven aan dat allochtone jongeren, en in het bijzonder allochtone jongens, veel meer uitvallen dan autochtone jongeren. In hun onderzoek valt op dat jongens van Noord-Afrikaanse en Turkse afkomst de grootste kans hebben om vroegtijdig de school te verlaten.

Zij zoeken de oorzaken hiervoor in twee verklaringsmodellen: enerzijds is er de achterstandshypothese, die vooral verwijst naar het verband met de lagere sociaal-economische situatie. Anderzijds is er de integratiehypothese die vooral verwijst naar een gebrekkige integratie.

Daarnaast wordt ook **taal** gezien als een belangrijke predictor voor vroegtijdig schoolverlaten. Uit onderzoek in Vlaanderen (Lamote en Van Damme, 2011) blijkt dat wanneer de voertaal thuis overwegend niet-Nederlands is, 60% het diploma van secundair onderwijs behaalt en 20% geen enkele kwalificatie behaalt. Wanneer de voertaal echter wél Nederlands is, behaalt 83,5% het diploma secundair onderwijs en is slechts 7% zonder kwalificatie. Ook voor BHG zien we dat het al dan niet spreken van het Nederlands thuis een belangrijke voorspeller is voor vroegtijdig schoolverlaten, al weegt dit minder hard door in BHG dan in Vlaanderen (zie cijferrapport).

Jan Van Damme (2010) stelt het in Klasse zo: 'Het is levensbelangrijk dat leerlingen hun taal goed beheersen als ze tien jaar zijn. Tot die leeftijd leer je lezen. Daarna lees je om te leren. Als je dus niet goed kunt lezen, leg je een zware hypotheek op je toekomst. Maar het is geen goed idee om leerlingen daar jaren over te laten doen. Daarom moet je als school prioriteiten stellen. Een aantal vakken is belangrijker dan andere. Besteed meer tijd aan leren lezen in plaats van leerlingen te laten overzitten. Zolang leerlingen niet behoorlijk kunnen lezen, boeken ze in veel vakken toch niet veel vooruitgang.' Taalbeleid is dus een belangrijk element in de aanpak van ongekwalificeerde uitstroom.

Jongeren die de taal onvoldoende machtig zijn, hebben een grotere kans om te blijven zitten, wat op zijn beurt de kans op vroegtijdig schoolverlaten vergroot (Lamote e.a., 2013). Los van de literatuur, is dat ook wat wordt vastgesteld door vele stakeholders in het Brusselse. In heel wat gesprekken met de actoren komt taal steeds naar voor als essentieel punt. Sommige jongeren volgden hun hele schoolloopbaan les in het Nederlands, om dan op 18-jarige leeftijd het Nederlands onvoldoende te beheersen om te starten in een job, succesvol verder te studeren, cursussen aan te vatten of in sommige gevallen zelfs te starten in het tweedekansonderwijs. Het lijkt dus ten sterkste aanbevolen om hier nog meer op in te zetten in de Brusselse context, hoewel er al heel wat rond gebeurt.

Samenvatting

Allochtone jongeren hebben een grotere kans op vroegtijdig schoolverlaten dan autochtone jongeren. Dit kan te maken hebben met:

- Taal: minder hulp bij ondersteuning schoolwerk, achterstand voor de Nederlandse taal bevordert schoolse achterstand en zittenblijven. Er wordt verwezen naar de nood aan remediëring op jonge leeftijd en een sterk taalbeleid.
- Buurt
- Socio-economische status

1.2.1.3 Gedrag en schoolse betrokkenheid

In dit model verwijzen Mazrekaj e.a. (2017) naar gedrag als risicofactor en als indicator voor onderliggende psychologische problemen. Zij verwijzen naar de **zelfcontroletheorie** van Veenstra et al. Zij geven aan dat negatief gedrag van jongeren als gevolg van een lage zelfcontrole zich manifesteert in gedragsafwijkingen als criminaliteit, alcohol en/of druggebruik. Jongeren met dergelijk gedrag hebben een grotere kans op schoolverzuim.

In het model van De Witte en Mazrekaj (2015) wordt dit gedrag als risicofactor vooral aangehaald in het kader van betrokkenheid. Zij stellen daarbij dat gedrag van leerlingen een indicator is die al van in de vroege loopbaan een voorspellende waarde heeft voor vroegtijdig schoolverlaten. Leerlingen die weinig geëngageerd en betrokken zijn op onderwijs, gemeten aan de hand van absentieisme en deelname in extra-curriculaire activiteiten, hebben een grotere kans om vroegtijdig uit te vallen. In dat model verwijzen zij ook naar academische verwachtingen en doelstellingen. Leerlingen met meer ambitie om verder te studeren, hebben daarbij een hogere kans om een kwalificatie te behalen. Dat effect geldt alleen voor jongeren in het middelbaar onderwijs.

Lamote e.a. (2013) zien deze **schoolse betrokkenheid** als een belangrijke risicofactor voor vroegtijdig schoolverlaten. Schoolse betrokkenheid gaat in hun onderzoek over de aandacht, inspanning en tijdsinvesteringen die een leerling bereid is te leveren voor schoolwerk en om de algemene affectieve aspecten binnen de schoolmuren. Men maakt daarbij een onderscheid tussen emotionele betrokkenheid en gedragsmatige betrokkenheid. De emotionele betrokkenheid gaat over het geheel aan affectieve relaties t.o.v. het schoolwerk, de medeleerlingen en de leerkrachten. De gedragsmatige betrokkenheid gaat meer over de deelname aan buitenschoolse activiteiten, middagactiviteiten, ...

In het onderzoek van Lamote e.a. (2013) werd een sterk verband gevonden tussen schoolse betrokkenheid en de kans op afstuderen en dit zowel voor de emotionele als voor de gedragsmatige betrokkenheid. De kans op afstuderen is beduidend hoger als de emotionele en/of gedragsmatige betrokkenheid groter is. Men stelde vast dat leerlingen die van bij de start van het secundair onderwijs een lagere betrokkenheid rapporteren, of degenen die aanvankelijk hoog scoorden maar hierin een snel dalend verloop kenden, een beduidend hogere kans hebben om vroegtijdig uit te vallen.

Dit is een belangrijke vaststelling voor dit verdere project, aangezien dit een van de factoren is waar we kunnen proberen op in te werken. Onderzoek toont ook aan hoe de betrokkenheid van jongeren vergroot kan worden en daaruit blijkt dat scholen en vooral leerkrachten hierin een cruciale rol spelen. Een jongere die een band opbouwt met een leerkracht of een vertrouwenspersoon binnen de school, zal ook zijn schoolbinding vergroten.

Verder blijkt ook uit internationaal onderzoek dat jongeren die zich minder betrokken voelen makkelijker van school veranderen. Door die **schoolveranderingen** daalt de betrokkenheid verder, omdat de jongeren opnieuw banden en relaties moeten opbouwen op de nieuwe school. Dit leidt tot een neerwaartse spiraal die uiteindelijk kan leiden tot vroegtijdig schoolverlaten als gevolg van een gebrek aan binding (Lamote en Van Damme, 2011). We komen hier nog op terug in het punt rond schoolveranderingen.

Samenvatting

- Lage zelfcontrole kan zich manifesteren in gedragsafwijkingen als criminaliteit, alcohol- en of druggebruik, wat op zich de kans op schooluitval bevordert.
- Leerlingen met meer ambitie hebben meer kans op kwalificatie.
- Er is een sterk verband tussen schoolse betrokkenheid en de kans op afstuderen, zowel voor de emotionele als de gedragsmatige betrokkenheid. Dit stimuleren is de boodschap.
- Leerkrachten spelen een belangrijke rol in deze schoolbetrokkenheid.
- Een verandering van school of onderwijsvorm tast de betrokkenheid aan.
- Jongeren die makkelijk van school veranderen, kenmerken zich door minder betrokkenheid. Vaak resulteert dit in een negatieve spiraal van nog meer wissels en nog minder betrokkenheid en dreigt uiteindelijk uit te monden in vroegtijdig schoolverlaten.

1.2.1.4 Gezondheidsproblemen

Ook gezondheidsproblemen kunnen ertoe leiden dat jongeren gedemotiveerd raken en beginnen te verzuimen. Mazrekaj e.a. (2017) verwijzen daarbij naar het voorbeeld van depressie. Zij wijzen daarbij naar het hoger aantal depressies in BHG t.o.v. Vlaanderen en de inschatting van Galand en Hospel dat depressie leidt tot een verhoging van de kans op schoolverzuim van 21% in BHG. Zij verwijzen daarbij ook naar een andere studie waarbij werd aangetoond dat zelfmoordneigingen, psychologische stoornissen, overgewicht en fysieke handicap de kans op schoolverzuim verhogen.

Samenvatting

Psychische en fysieke gezondheidsproblemen verhogen de kans op demotivatie, schoolverzuim en schooluitval.

1.2.2 Familie

Mazrejaj e.a. (2017) verwijzen in hun studie naar verschillende risicofactoren binnen het gezin, in het bijzonder naar de verwachtingen van de ouders, scheiding, de woonsituatie van het gezin en intrafamiliaal geweld.

1.2.2.1 Verwachtingen van de ouders

De verwachtingen van de ouders spelen een aanzienlijke rol in de kans op schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten. Ouders die weinig van hun kinderen verwachten, creëren een grotere kans op schooluitval. De kans op schooluitval zou bij deze groep met 19% verhogen.

Anderzijds creëren ouders die te veel van hun kinderen verwachten stress en hogere kans op schoolverzuim.

1.2.2.2 Scheiding

Scheiding zou ertoe leiden dat jongeren plots stoppen, in tegenstelling tot de meeste factoren die eerder wijzen op een lang proces van demotivatie. Dit zou in het bijzonder in BHG het geval zijn omwille van het zeer hoge aantal scheidingen (Mazrekaj e.a., 2017).

Jongeren uit tweeoudergezinnen hebben een lagere kans op vroegtijdig schoolverlaten dan overige gezinsvormen. Specifiek hebben jongeren van gescheiden ouders een meer dan twee keer grotere kans op vroegtijdig schoolverlaten. Ook verhuizen verhoogt de kans op vroegtijdig schoolverlaten aanzienlijk.

1.2.2.3 Woonsituatie

Mazrekaj e.a. (2017) verwijzen naar de woonsituatie van jongeren als risicofactor. Dat is vooral in de grootstedelijke context van Brussel het geval. Een preciaire woonsituatie kan ervoor zorgen dat jongeren bijvoorbeeld geen plek hebben om hun huiswerk te maken. Dit hangt sterk samen met de socio-economische situatie (SES) van het gezin.

Er is veel geschreven over het **belang van SES** als het gaat over schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten. Over de onderzoeken heen is het vrij duidelijk. Onderzoekers zijn het met elkaar eens: hoe lager de SES, hoe groter de kans op vroegtijdig schoolverlaten. Om de sociaaleconomische status in kaart te brengen, maakt men in het Nederlandstalig onderwijs gebruik van de zogenaamde SES-indicatoren, zijnde het opleidingsniveau van de moeder, niet-Nederlands als thuistaal en het krijgen van een studietoelage. Het departement Onderwijs & Vorming maakt ook gebruik van de Onderwijs Kansarmoede-Indicator (OKI) en gebruikt deze ook in het kader van het financieringsdecreet betreffende de werkingsbudgetten. Deze OKI wordt berekend als het aantal kenmerken waarvoor de leerling aantikt, en is dus een cijfer tussen 0 en 4. De vier kenmerken die geregistreerd worden zijn dezelfde als de SES-indicatoren, aangevuld met de buurt waarin de jongere opgroeit.

1.2.2.4 Intrafamiliaal geweld

Net zoals andere familiale conflicten kan intrafamiliaal geweld een voorspeller zijn voor schoolverzuim. Dit probleem is zeker niet specifiek voor BHG en is ook in de ander gewesten zeer aanwezig.

1.2.2.5 Overige familiale factoren

Naast het aangeboden kader zijn er nog een aantal andere factoren die doorslaggevend zijn in het fenomeen van schoolverzuim en schooluitval, die minder uitgesproken aan bod komen in de doorgenomen literatuur, maar die vanuit een praktijkstandpunt wel essentieel zijn om mee te nemen. Zoals reeds aangegeven gaat er vaak een persoonlijk verhaal schuil achter schoolverzuim. Niet zelden hebben deze jongeren problemen thuis. Dat kan gaan van frequente conflicten met ouders, broers en zussen of andere familieleden, over mishandeling, tot onleefbare situaties waardoor jongeren, al dan niet tijdelijk, niet meer thuis kunnen leven. Dergelijke problemen maken het moeilijk de focus op school te houden en kunnen ervoor zorgen dat de prioriteit elders ligt. Het aanvoelen vanuit de praktijk is dat vele jongeren in deze context verzuimen of uitvallen.

Verder zien we dat ouders zich niet altijd even sterk voelen of de juiste opvoedingsvaardigheden hebben om met grensoverschrijdend gedrag om te gaan.

Het is vanuit een praktijkstandpunt ook heel belangrijk hier oog voor te hebben. Te vaak richten de trajecten rond de preventie van schooluitval zich uitgesproken op de jongere en de schoolcontext en minder uitgesproken op de thuiscontext, die vaak bijdraagt tot het probleem en een belangrijke bijdrage kan hebben bij het zoeken naar oplossingen.

Ook deze familiale factoren drukken een stevige stempel op de kans op vroegtijdig schoolverlaten bij Brusselse jongeren.

Samenvatting

- Verwachtingen van de ouders spelen een belangrijke rol: zowel te veel als het te weinig verwachten van de kinderen verhoogt de kans op schooluitval.

- Kinderen van gescheiden ouders hebben dubbel zoveel kans op schooluitval. Bovendien zorgt een scheiding vaker dan andere risicofactoren voor een plotse stopzetting van school.
- SES en woonsituatie zijn risicofactoren voor schooluitval.
- Intrafamiliaal geweld verhoogt de kans op schoolverzuim.
- Naast de risicofactoren uit onderzoek, zijn er ook andere familiale factoren die een belangrijke rol kunnen spelen, zoals moeilijke thuissituaties en beperkte opvoedingsvaardigheden van de ouders.

1.2.3 School

1.2.3.1 *Kwaliteit van de school en de leerkrachten*

De Witte en Mazrekaj (2017) geven aan dat de kwaliteit van de school en de leerkrachten een van de belangrijkste factoren zijn om schooluitval te voorspellen. Goede leerkrachten en voldoende begeleiding zouden problemen bij schoolverzuim aanzienlijk verminderen. Zij verwijzen naar het tekort aan leerkrachten in BHG als knelpunt, aangezien steeds meer leerkrachten daardoor aanvaard worden zonder een pedagogische diploma of met enkel een knelpuntkwalificatie die niets te maken heeft met de leerstof.

De Witte en Mazrekaj (2015) suggereren de sterkste leerkrachten in te zetten bij het begin van het secundair onderwijs. Ongeveer 20 tot 25% van de verschillen in schoolprestaties zijn toe te schrijven aan de kenmerken van de school.

Lamote e.a. (2013) geven wat scholen betreft aan dat er twee belangrijke predictoren zijn voor vroegtijdig schoolverlaten: scholen met een grotere concentratie van jongeren met een lagere SES en scholen waar de band tussen leerlingen en leerkrachten in het algemeen minder goed is, kennen een hogere uitval. Ik verwijs hier ook naar het Procrustesonderzoek (cfr. Punt 1.2.1.1 Geslacht) waar gangbare waarden in de school rond homoseksualiteit en gender ook mede bepalend zijn voor de schoolbinding van de jongeren en dus ook voor hun kans op vroegtijdig schoolverlaten.

Verder blijkt ook uit onderzoek een langetermijneffect van kleinere klassen in de beginjaren van het basisonderwijs op het percentage uitvallers in het secundair onderwijs. Kinderen die basisonderwijs volgen in grote klasgroepen hebben meer kans op schooluitval. Met de recente opkomst van co-teaching kan dit er wel anders uitzien.

Daarnaast zien we, los van de doorgenomen literatuur, gebaseerd op de input van de partners van het platform Samen tegen schooluitval (STS), een belangrijke rol weggelegd voor de scholen in de strijd tegen schooluitval. Zo ervaren we in de praktijk heel wat verschil in effect van de individuele factoren, afhankelijk van hoe de school daarmee omgaat. Afhankelijk van de mate waarin de school een gendersensitief beleid voert, cultuursensitief optreedt, een stevig taalbeleid heeft, de mate waarin men erin slaagt een positief schoolklimaat op te zetten om de betrokkenheid te verhogen, geweldloos omgaat met problematisch gedrag, achterstanden gericht weet te remediëren opdat zittenblijven veel minder aanwezig is, ...

We zien ook dat de sterkste praktijken in scholen die klimaatbevorderend werken, vaak ondersteund worden door socio-culturele en/of buurtdiensten, vertrekken vanuit een betrokkenheid en zelfs participatie van leerlingen en ouders en op die manier een integrale benadering hanteren om de problematiek aan te pakken. Meer hierover in de rubriek 'Wat werkt en wat werkt niet?'

Samenvatting

- Kwaliteitsvolle scholen met sterke leerkrachten zouden een buffer zijn tegen schooluitval. Het lerarentekort in BHG is hierbij een knelpunt.
- De band tussen leerkrachten en leerlingen als stimulerende factor
- Een grotere concentratie van leerlingen met een lage SES op een school verhoogt de kans op vroegtijdig schoolverlaten voor alle leerlingen op die school.
- Kleine klassen in het basisonderwijs verlagen de kans op vroegtijdig schoolverlaten.
- Hoe de school omgaat met al de risicofactoren, is bepalend voor het risico op schooluitval.

1.2.3.2 Beperkte capaciteit

Het capaciteitsprobleem in BHG zorgt ervoor dat leerlingen niet steeds een plaats vinden in de school van hun keuze. Enerzijds is er een algemeen tekort aan plaatsen: niet iedereen die zich wil inschrijven in een Brusselse school kan dat. Anderzijds is er een tekort aan plaatsen in bepaalde richtingen, waardoor jongeren noodgedwongen een andere richting moeten kiezen, of bij uitsluiting in de loop van het schooljaar zonder school vallen en niet meteen een nieuwe school kunnen vinden. Er is vaak bemiddeling nodig door de coördinerend directeurs of door de bemiddelingscommissie van het lokaal overlegplatform (LOP) om een plaats voor sommige jongeren te kunnen vinden.

Dat zorgt ervoor dat trajecten vaak een stuk langer worden, wat demotiverend werkt en schoolverzuim niet zelden in de hand werkt. Dit in het bijzonder voor Brusselse jongeren die vaak zeer wijkgebonden zijn en moeilijk uit hun vertrouwde omgeving stappen. Daarnaast is er uiteraard het belang een richting te kunnen volgen die de jongere aanspreekt en motiveert. Als dat niet het geval is, zien we vaak gedragsproblemen optreden of demotivatie, wat een negatieve spiraal in gang zet.

1.2.3.3 Afstand tot school

Mazrekaj e.a. (2017) geven aan dat in het schooljaar 2014-2015 slechts 34% van de Brusselse jongeren (Nederlandstalig en Franstalig) in het secundair onderwijs naar school ging in de eigen wijk of een aangrenzende wijk. Dat is weinig en heeft te maken met de lokale capaciteit in bepaalde wijken in gemeenten als Anderlecht, Sint-Jans-Molenbeek en Sint-Agatha-Berchem.

1.2.3.4 Zittenblijven en schoolprestaties

‘Ook het behaalde prestatieniveau van de leerling speelt een rol. Onderzoek in Vlaanderen concludeerde al dat de **prestaties bij de start van het secundair onderwijs** een sterke voorspeller waren voor vroegtijdig schoolverlaten, maar internationaal onderzoek wijst uit dat zelfs de prestaties in het eerste leerjaar van het basisonderwijs een voorspeller zijn van latere ongekwalificeerde uitstroom’ (Lamote e.a., 2013).

De Witte en Mazrekaj (2015) geven aan dat geschat wordt dat ieder vak met een tekort de kans op afstuderen met tien procent punten vermindert. Falen voor **wiskunde** zou daarbij de grootste voorspellende waarde hebben. Dit is een interessante bevinding die meegenomen kan worden, aangezien slechte prestaties immers heel concreet terug te vinden zijn op de rapporten van leerlingen.

Gelinkt aan deze schoolprestaties, is er daarnaast ook het probleem van **zittenblijven**. Heel wat onderzoeken verwijzen naar de negatieve effecten van zittenblijven (Juchtmans e.a., 2012). Toch is het belangrijk hier voorzichtig mee om te springen. Onderzoek is namelijk niet eenduidig over het effect van zittenblijven op de schoolloopbaan, de schoolprestaties en het persoonlijk functioneren van leerlingen. Het probleem situeert zich vooral op methodologisch vlak. Laten we het erop houden dat onderzoek naar dit fenomeen allesbehalve evident is. De studies met de sterkste onderzoekdesigns stellen daarbij kleinere effecten vast dan de andere onderzoeken. In elk geval is men het er in de meeste onderzoeken over eens dat het zinvol is in te zetten op alternatieven voor zittenblijven en extra begeleiding te voorzien voor de zwakste leerlingen (met of zonder zittenblijven). Het is goed om zittenblijven niet als standaardoplossing naar voor te schuiven voor zwakkere leerlingen, om dit telkens opnieuw in vraag te stellen en alternatieven te zoeken.

Daarbij sluit men niet uit dat zittenblijven voor sommige leerlingen wel een goede keuze kan zijn. Men opteert eerder voor zittenblijven indien men inschat dat de achterstand nog kan weggewerkt worden door een extra jaar instructie, bijvoorbeeld omwille van schoolrijpheid of een achterstand voor Nederlands. Bij kinderen waarbij deze verwachting er niet is, omwille van een lage intelligentie of een zware leer- of ontwikkelingsstoornis, zal men eerder opteren om door te stromen. In dit geval wordt zittenblijven niet als effectief ingeschat. In elk geval zou een leerling die blijft zitten, extra ondersteuning moeten krijgen om aan de opgelopen achterstand te werken. Dit geldt uiteraard voor elke leerling met een achterstand, maar specifiek naar zittenblijven toe, blijkt het effect ervan af te hangen van de mate waarin de leerling effectief wordt bijgewerkt en individueel ondersteund of niet. Een leerling die deze ondersteuning wel krijgt in zijn bisjaar, heeft een kans om de opgelopen achterstand effectief weg te werken (Vandenbroeck, 2013 & De Fraine, 2013).

Een interessante bijdrage wat dit betreft wordt geleverd door de National Association of School Psychologists (NASP), de grootste vereniging van schoolpsychologen wereldwijd. Zij stellen dat noch zittenblijven, noch laten doorstromen voldoende instructie biedt om de achterstand in te halen voor kinderen met onvoldoende vorderingen. Zij pleiten voor vroege interventie en follow-upstrategieën en pleiten voor sterke klassikale instructiemomenten, waarbij de schoolse vaardigheden van de kinderen sterk worden opgevolgd en waar verlengde instructie wordt voorzien voor kinderen die het nodig hebben. Indien dit niet volstaat, wordt eventueel individuele hulp voorzien in de school. Indien ook hier onvoldoende vordering uit blijkt, kan overwogen worden het kind zijn jaar te laten overzitten, mits een geïndividualiseerd interventieplan en frequente opvolging met het doel de leerdoelen toch nog te bereiken. Daarnaast pleiten zij ook voor het uitbreiden van de leertijd, bijvoorbeeld door voorschoolse programma's ter bevordering van de taalverwerving (Van den Broeck, 2013).

Hoewel het effect van zittenblijven op verschillende domeinen in vraag wordt gesteld, blijkt toch wel een duidelijk effect ervan op vroegtijdig schoolverlaten. Uit het onderzoek van Lamote en Vandamme (2011) blijkt dat leerlingen die bleven zitten in het basisonderwijs vier keer meer kans hebben om vroegtijdig de school te verlaten. Leerlingen die vertraging opliepen in het secundair onderwijs hadden 2,5 keer meer kans op vroegtijdig schoolverlaten. Na controle voor achtergrondkenmerken bleef het effect van zittenblijven in het secundair onderwijs ongewijzigd, het effect van zittenblijven in het basisonderwijs daalde naar het niveau van het secundair onderwijs.

Hier worden door Lamote en Van Damme verschillende verklaringen voor gegeven. Zij verwijzen daarvoor naar het onderzoek van Stearns, Moller, Blau en Ptochnik die drie drop-outtheorieën testten. Ik som ze hier even op:

1. Frustration – self-esteem model van Finn: dit heeft betrekking op de eigenwaarde van de leerling. Verlaagde schoolprestaties zouden het eigenwaardegevoel van de leerling aantasten,

wat kan leiden tot probleemgedrag en mogelijke uitsluiting. Om hun eigenwaarde op te krikken, keren de studenten zich af van datgene wat hun eigenwaarde aantast: de school.

2. Participation-identification model van Finn: dit heeft betrekking op de verbondenheid met de school. Leerlingen die goed presteren lijken een betere verbondenheid te voelen met hun school en maken dus minder kans op uitval. Ze voelen zich meer thuis op school en zetten zich bijgevolg ook meer in, nemen meer deel aan schoolexterne activiteiten, waardoor de kans op schoolse uitval veel kleiner is. Bij slecht presterende leerlingen werkt dit omgekeerd, zij gaan zich hierdoor minder identificeren met de school en verhogen zo hun kans op voortijdig schoolverlaten.
3. Effect van sociaal kapitaal: dit benadrukt het effect van zittenblijven op de bestaande sociale banden en relaties. Een jaar dubbelen verbreekt bestaande banden en stigmatiseert de jongere als 'zittenblijver'.

Tot op heden is nog steeds niet duidelijk welk model het best het verband kan verklaren. Mogelijk hebben zij alle drie een bijdrage aan het verklaren van het effect van zittenblijven op vroegtijdig schoolverlaten. Vermoedelijk speelt het leeftijdsverschil ook een rol: het is immers voor veel jongeren niet fijn om met jongere kinderen in de klas te zitten.

Samenvatting

- Prestaties bij de start van het secundair onderwijs, en zelfs basisonderwijs, zijn een goede voorspeller voor vroegtijdig schoolverlaten.
- Onderzoek is niet eenduidig over het effect van zittenblijven. Wat ze wel delen is het belang om in te zetten op alternatieven voor zittenblijven en om extra begeleiding te voorzien voor de zwakste leerlingen (met of zonder zittenblijven).
- Het effect/de meerwaarde van zittenblijven hangt af van de mate waarin de leerling effectief wordt bijgewerkt en individueel ondersteund of niet.
- NASP pleit voor sterke klassikale lesmomenten, met verlengde instructies voor zij die het nodig hebben, indien nodig aangevuld met individuele hulp. Indien niet voldoende kan geopteerd worden voor zittenblijven, maar alleen mits een geïndividualiseerd interventieplan en frequente opvolging met het doel de leerdoelen toch nog te bereiken.
- Zittenblijven verhoogt de kans op vroegtijdig schoolverlaten aanzienlijk. Drie verklarende kaders worden hiervoor aangehaald.

1.2.3.5 Schoolveranderingen

Uit internationaal onderzoek blijkt dat jongeren die zich minder betrokken voelen, makkelijker van school veranderen. Door die schoolveranderingen, daalt de betrokkenheid verder, omdat ze opnieuw banden en relaties moeten opbouwen op de nieuwe school. Dit leidt tot een **neerwaartse spiraal** die uiteindelijk kan leiden tot vroegtijdig schoolverlaten als gevolg van een gebrek aan binding (Lamote en Van Damme, 2011).

Uit internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen die meer dan één keer veranderen van school, een verdubbeling van de kans op vroegtijdig schoolverlaten kennen. Gelijkaardige conclusies gelden voor Vlaanderen, zo stellen Lamote e.a. (2013). Minstens de helft van de vroegtijdig schoolverlaters veranderden één of meer keer van school (Vlaamse LOSO-databank). Mazrekaj e.a. (2017) geven aan dat in BHG leerlingen meer schoolwissels kennen dan gemiddeld.

De link met de **definitieve uitsluitingen** is hier niet ver weg. In het cijferrapport zien we dat het aantal uitsluitingen in BHG hoog ligt. Deze uitsluitingen veroorzaken een breuk met de school, maar tasten ook de schoolbinding van de leerling behoorlijk aan, wat een spiraal in gang lijkt te zetten van negatief gedrag en bijhorende tuchtproblemen met uitsluiting tot gevolg. We konden dit vaststellen op basis van een onderzoek dat het CLB GO! Brussel vorig jaar deed op basis van de uitsluitingen binnen het eigen net. Men kon vaststellen dat de eerste uitsluiting cruciaal is. Deze kan soms nog lang uitgesteld worden door een school, maar eens uitsluiting gegeven wordt, start in vele gevallen een traject van meerdere uitsluitingen. Het starten op een nieuwe school waar men weet dat de leerling in de vorige school werd uitgesloten, resulteert vaak in argwaan en weinig vertrouwen in de leerling en bovendien een verwachting dat het in de huidige school ook zal mislopen. Dit maakt het voor de leerling bijzonder moeilijk opnieuw schoolbinding op te bouwen. Anderzijds lijkt een uitsluiting vaak te leiden tot een knak in de schoolbinding en kan de leerling zich dan zo afwijzend t.o.v. de school opstellen dat het voor scholen ook moeilijk kan zijn die binding te herstellen (zie cijferrapport, definitieve uitsluitingen).

Samenvatting

- Leerlingen die meer dan één maal veranderen van school, verdubbelen de kans op vroegtijdig schoolverlaten
- Minder schoolse betrokkenheid resulteert in meer schoolwissels. Meer schoolwissels resulteren in lagere betrokkenheid.
- Definitieve uitsluitingen zorgen voor een breuk met de school en een knak in de schoolbinding. Vaak is een uitsluiting de start van een traject met meerdere schoolwissels.

1.2.4 Buurtkenmerken

Buurten met mensen met een lagere SES, meer mensen van allochtone afkomst, criminaliteit, scholen van lage kwaliteit en armoede, kennen een grotere graad van schoolverzuim en een hogere kans op vroegtijdig schoolverlaten. Mazrekaj e.a. (2017) verwijzen naar de grote rol van armoede in BHG. Ongeveer een derde van de Brusselaars heeft een inkomen onder de armoederisicogrens, wat hier dus ook de kans op vroegtijdig schoolverlaten verhoogt.

Als er echter een hogere werkloosheidsgraad is in de buurt, zorgt dat soms tot minder prikkels om te stoppen met school, omdat een kwalificatie dan sterker gevalideerd wordt (De Witte en Mazrekaj, 2015).

Aangezien de werkloosheid bij jongeren in veel wijken van BHG zeer hoog is, schatten Mazrekaj e.a. het onwaarschijnlijk in dat 'groenpluk' een groot probleem zou zijn in BHG. Groenpluk is het fenomeen waarbij jongeren jobs krijgen aangeboden nog voor ze hun diploma of kwalificatie behaald hebben.

1.2.5 Peers

Mazrekaj e.a. (2017) verwijzen naar het effect dat peers hebben op elkaar als het gaat over schoolverzuim en vroegtijdig stoppen met school. Onderzoek toonde aan dat omgaan met verzuimers, de kans op verzuim verhoogt. Langs de andere kant zou het omgaan met gemotiveerde jongeren de kans op schoolverzuim en –uitval verkleinen.

Verder kan conflict met leeftijdsgenoten, pesterijen of asociaal groepsgedrag leiden tot demotivatie en uiteindelijke schooluitval. Toch achten de onderzoekers deze factor niet doorslaggevend in BHG.

1.2.6 Aanvullende risicofactoren

Hoewel het model van Mazrekaj e.a. een ideale uitvalsbasis is om een aantal risicofactoren te omschrijven, voeg ik er graag nog drie aan toe. Vooreerst het belang van een goede studiekeuze, een risicofactor die zich zowel op het niveau van de school, van het individu zelf als van de familie bevindt. In de tweede plaats wens ik graag spijbelen als predictieve factor afzonderlijk te behandelen. Het model van Mazrekaj e.a. gaat over schoolverzuim en behelst dus ook de problematiek van spijbelen. Toch wil ik graag in een afzonderlijk punt even stilstaan bij de problematiek van spijbelen, gezien het opzet van het netwerk Samen tegen schooluitval. Ten slotte sta ik even stil bij een aantal systeemkenmerken, die ook belangrijk zijn om de problematiek ook in een ruimer maatschappelijk kader in te schatten.

1.2.6.1 Belang van een goede studiekeuze

Over het belang van een goede studiekeuze in het kader van vroegtijdig schoolverlaten is minder geschreven. Vanuit de praktijk is er echter een zeer sterk aanvoelen dat de studiekeuze zeer bepalend is voor de motivatie en inzet van de leerling en op die manier vroegtijdig schoolverlaten sterk kan beïnvloeden. Bovendien zorgt een heroriëntering meestal voor een schoolwissel, wat volgens literatuur de kans op vroegtijdig schoolverlaten verhoogt.

Lamote en Van Damme (2011) verwijzen naar Dynarski e.a. die wezen op het voordeel van flexibele leerwegen in combinatie met een goede studiekeuzebegeleiding. Daarbij gaat het niet alleen over studiekeuzes in het secundair onderwijs, maar ook op langere termijn: tot wat leiden die studiekeuzes, wat zijn mogelijke alternatieven. Daarbij wordt ook gewezen op het belang van **transparantie** wat dat betreft. Het is immers niet altijd duidelijk voor jongeren waar een bepaalde studierichting hen op voorbereidt: verder studeren, gaan werken, in welke segmenten, ... Op de flexibele leerwegen wordt verder in deze omgevingsanalyse teruggekomen.

Van Hautte & Boone (2010) deden onderzoek naar de **sociale ongelijkheid bij de oriënteringspraktijk** van basis- naar secundair onderwijs. Uit dit onderzoek blijken een aantal belangrijke bevindingen die relevant zijn voor de aanpak van vroegtijdig schoolverlaten en aandacht verdienen. Ik vat de belangrijkste bevindingen hier kort samen:

1. Er is sprake van **sociale ongelijkheid in het maken van een studiekeuze**. Zo kiezen ouders met een lagere SES ook voor minder veeleisende opties. Ouders met een hogere SES kiezen voor meer veeleisende richtingen. Dit zou een gevolg zijn van de kosten-batenanalyse die ouders maken voor hun kinderen. Zij baseren zich hierbij op het in stand houden van de huidige maatschappelijke positie die het gezin heeft. Ouders met een lagere SES houden hierbij rekening met het risico op falen en de kosten van het hoger onderwijs. Zij neigen hun kinderen te onderschatten. Ouders met hogere SES doen het omgekeerde, zij overschatten vaak hun kinderen. Niet onbelangrijk is ook de vaststelling dat leerkrachten in hun oriënteringspraktijk neigen om niet alleen de prestaties, maar ook de SES van de ouders in rekening te brengen, vermoedelijk doordat zij ook rekening houden met de studiehouding, die sterk bepaald wordt door SES. Zij doen dit allicht onbewust.

2. Wanneer gekozen wordt voor de A-stroom, kiezen ouders uit de hogere SES-groepen eerder voor Latijn of theoriegerichte keuzevakken en ouders uit de lagere SES-groepen eerder voor praktijkgerichte keuzevakken.
3. **Leerkrachten basisonderwijs** geven in het onderzoek aan weinig of geen contact te hebben met leerkrachten uit het **secundair onderwijs**, waardoor zij vaak moeite hebben met in te schatten wat er waar verwacht wordt. Zij zijn vragende partij om deze kloof te dichten.
4. **Leerkrachten** hebben de centrale rol in het oriënteringsproces en worden door ouders het meest genoemd als verstrekkers van informatie en advies. Wat betreft oriëntering zit CLB op de tweede lijn, wat overeenstemt met hun opdracht. Zij doen dit op vraag. Probleem is dat het CLB daarbij sterk afhankelijk is van de mate waarin de school al dan niet beroep doet op haar diensten. Feit blijkt ook dat de **rolverdeling school-CLB** niet altijd duidelijk is voor alle betrokken partijen. Een goede rolverdeling dringt zich op.
5. De **betrokkenheid van ouders** bij de schoolloopbaan van hun kind is bepalend voor de mate waarin ze zelf op zoek gaan naar informatie. Bovendien is het vertrouwen dat ouders al dan niet stellen in leerkrachten bepalend voor het al dan niet opvolgen van hun advies. Het blijkt dus zeer belangrijk een goede relatie op te bouwen tussen ouder en leerkracht.
6. **Kenmerken van basisscholen** zijn bepalend voor de studiekeuze. Zo kiezen leerlingen uit ruraal gelegen basisscholen eerder voor B-stroom en binnen A-stroom eerder voor moderne wetenschappen dan de leerlingen in urbaan gelegen basisscholen. Daarbovenop is nog een bijkomend effect van SES, waardoor de leerlingen met een hogere SES in een urbane context het 'hoogst mikken'. Verder blijken ook de **verwachtingen** die scholen stellen aan hun leerlingen bepalend zijn voor hun keuzes, zo zullen scholen met hogere verwachtingen hun leerlingen eerder minder ambitieus kiezen en omgekeerd. Dit klinkt paradoxaal, maar kan verklaard worden door het feit dat een leerling die school loopt in een school met minder hoge verwachtingen, makkelijker zal kunnen voldoen aan de verwachtingen en zichzelf daardoor overschatten. Zij zullen bijgevolg eerder denken dat ze net als hun meer begaafde klasgenoten thuishoren in de A-stroom.

Dit laatste fenomeen zien we in Brussel in de praktijk ook vaak terugkomen, los van bestaand onderzoek. Bij instroom in het secundair onderwijs blijken sommige leerlingen die sterk scoorden in hun basisschool geconfronteerd met het verschil in beginpositie ten opzichte van leerlingen uit andere scholen. Vaak volgt dan een moeilijk aanvaardingsproces, wanneer blijkt dat de gemaakte keuze te ambitieus was. Het zijn deze jongeren die ook vaak lijken te kiezen om hun eerste jaar te dubbelen, ondanks ander advies. Op langere termijn lijkt die keuze niet altijd zinvol te zijn geweest, omdat men uiteindelijk toch de overstap nog dient te maken. Deze bevinding stoelt op ervaring en niet op wetenschappelijk onderzoek, hoewel dit een interessante studie zou zijn.

Uit bovenstaand onderzoek blijkt dat we ook op het gebied van studiekeuze nog een lange weg te bewandelen hebben.

Naar de concrete invulling toe van het **studiekeuzebegeleidingsproces** hebben school en CLB een complementaire rol. Belangrijk om te weten is dat er in deze samenwerking vaak gebruik wordt gemaakt van het zesfasenmodel van Verschueren en Germeijs (2007). Brusselse CLB hanteren ook dit model.

Volgens dit model bestaat het keuzeprocess uit zes verschillende taken, met name sensibiliseren (ik moet een keuze maken), zelfconceptverheldering (interesses, talenten, studiehouding, ...), exploratie in de breedte (structuur van het onderwijs), exploratie in de diepte (wat houdt een studierichting juist in, wat wordt verwacht, wat kan ik er later mee...), het maken van een keuze en binding (ik sta achter

mijn keuze). Een optimale studiekeuze komt tot stand wanneer al deze taken worden doorlopen, zonder daarbij een bepaalde volgorde voorop te stellen.

Hoe de rolverdeling school-CLB wordt gemaakt, ligt deels vast en is deels flexibel in te vullen. Het hangt af van de specifieke noden en de lokale context van de school. Het CLB biedt aan ouders en leerlingen in elk geval informatieverstrekking aan en individuele begeleiding op vraag. Het CLB situeert zich dus zeker op het domein van exploratie in de breedte via infosessies. In een individueel traject wordt uiteraard ook aan de andere fasen gewerkt, maar dat is voor individuele leerlingen die hier een vraag rond stellen. Voor de overige leerlingen ligt de verantwoordelijkheid daar bij de school. De school dient erover te waken dat de leerlingen alle fasen van het model doorlopen. De school kan hier ondersteuning in vragen aan het CLB. Dit kan een vraag naar schoolondersteuning zijn, om bijvoorbeeld een beleid hierrond uit te werken, maar kan ook een vraag zijn om concrete activiteiten samen uit te bouwen om het proces zo goed mogelijk te laten verlopen. Dit alles vraagt goede afspraken, die normaal gezien worden gemaakt via de bijzondere bepalingen, voortgangsgesprekken of afsprakennota's bij de start van elk schooljaar.

In de praktijk zetten de CLB's in BHG voornamelijk in op informatieverstrekking aan ouders en leerlingen en individuele begeleiding op maat, terwijl de school meer inzet op zelfconceptverheldering.

Samenvatting

- Onderzoek verwijst naar het belang van de transparantie van studiekeuzes (toekomstperspectief).
- Er is sociale ongelijkheid in het maken van studiekeuzes: ouders met lage SES onderschatten hun kinderen, ouders met hoge SES overschatten hun kinderen bij het maken van een studiekeuze. Ook leerkrachten doen dit onbewust.
- Leerkrachten zijn voor ouders de belangrijkste informatieverstrekkers als het gaat over studiekeuze. Leerkrachten basisonderwijs hebben te weinig contact met leerkrachten secundair onderwijs, waardoor zij de verwachtingen aldaar moeilijk kunnen inschatten.
- Het vertrouwen dat ouders stellen in de school is bepalend voor het al dan niet ingaan op advies rond oriëntering.
- Leerlingen uit rurale gebieden kiezen minder ambitieus dan leerlingen uit urbane gebieden.
- Leerlingen uit scholen met hoge verwachtingen kiezen minder ambitieus dan leerlingen uit scholen met lage verwachtingen. Deze laatste overschatten zichzelf daardoor vaker.
- Er is onduidelijkheid over de rolverdeling school-CLB in het keuzeproces. In de praktijk heeft het CLB een opdracht in informatieverstrekking aan leerling en ouders. Individuele leerlingen kunnen een vraag stellen naar keuzebegeleiding, dan begeleidt het CLB de leerling naast de informatieverstrekking. Op vraag van de school kan het CLB ook schoolondersteunend werken om de keuzebegeleiding verder uit te bouwen.

1.2.6.2 Spijbelen als sterk predictieve factor

Het model in figuur 1 gaat uit van schoolverzuim in zijn brede betekenis. Vroegtijdig schoolverlaten is in feite een vorm van schoolverzuim, evenals spijbelen. Spijbelen situeert zich dan in een eerder stadium dan vroegtijdig schoolverlaten. Toch vind ik het belangrijk om er nog even afzonderlijk op in te gaan omdat spijbelen op zich een belangrijke risicofactor is voor vroegtijdig schoolverlaten. Dat is een andere insteek waar ik hier iets diepgaander wil op ingaan.

Er is een sterk verband tussen spijbelgedrag enerzijds en vroegtijdig schoolverlaten anderzijds (Van Damme en Lamote, 2011), ook na controle voor achtergrondkenmerken. Bij onderzoek rond spijbelen in Vlaanderen blijkt dat er een **grote impact is van schoolse vertraging op het spijbelen**: in een onderzoek van Neven (2011) had 82% van de spijbelaars minstens één jaar schoolse vertraging opgelopen. Bekeken naar achtergrondfactoren blijkt dat spijbelaars (+30 B-codes) behoorlijk hoger scoren op kansarmoede-indicatoren en vaker een niet-Belgische nationaliteit hebben. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek, en dat is vooral naar aanpak toe essentieel, dat 6 op 10 spijbelaars hun eerste keer spijbelen in september en dat 1 op 4 spijbelaars al problematisch afwezig was in het eerste semester.

Bram Spruyt deed in 2014 onderzoek naar spijbelen in Vlaanderen. Om meer inzicht te verkrijgen in het fenomeen op zich, om hier ook op de juiste manier op in te spelen, baseer ik me op de conclusies van zijn onderzoek om een aantal zaken te duiden. Hij stelt dat er twee factoren relevant zijn wanneer leerlingen beslissen te spijbelen: de binding met de school, en contacten met andere spijbelaars. In eerste instantie is het zo dat de kans op spijbelen groter wordt als de binding met de school minder sterk is. Gelukkig is het zo dat de meeste leerlingen wel een goede binding met de school rapporteren, wat vermoedelijk te maken heeft met het feit dat scholen reeds veel investeren om binding op school te genereren. Bij de spijbelaars zelf ziet men dat een **bepaalde binding** vaak aan de basis ligt. Daarnaast is de kans op spijbelen ook groter naarmate men in een vriendengroep zit of op een school zit waar men veel in contact komt met spijbelaars, zoals reeds eerder aangegeven bij het punt rond peers.

Spijbelen gaat hand in hand met een beeld van een leerling 'die op een mooie lentedag beslist dat schoolgaan voor hen vandaag even niet hoeft'. Dit beeld blijkt ook heel aanwezig te zijn bij medeleerlingen. Toch gaat het hierbij maar over een fractie van het spijbelen. Vaak zit er een complex en heel persoonlijk verhaal achter het spijbelen. Het beeld dat heerst bij medeleerlingen en vaak ook leerkrachten heeft wel wat gevolgen voor de spijbelaars. Zo gaat men er van uit dat het uit gemak of luiheid is, of omdat het leuker is iets anders te doen. Daardoor is er veel **onbegrip** voor spijbelen en voelen de jongeren zich vaak onbegrepen. Dit onbegrip verkleint de binding met de school en bevordert op zijn beurt het spijbelen nog meer.

Daarnaast stelde men ook vast dat spijbelaars vaker afwezig zijn, vaker wat oudere vrienden hebben, dat ze doorgaans iets ouder zijn omdat ze reeds dubbelden of dat ze uit een andere richting kwamen waar ze mislukten. Dit alles zorgt ervoor dat ze minder 'sociaal bekabeld zijn' in de klas. Ze worden daardoor niet zo vaak negatief benaderd door klasgenoten, maar anderzijds is hun binding in het algemeen wel lager. Het belang van een vertrouwenspersoon die tegemoetkomt aan dit gebrek aan begrip en die verbindend kan werken met de school wordt verder besproken in punt 1.3.6.

Verder blijkt ook dat afwezigheden in het algemeen een belangrijk signaal kunnen zijn, een early warning voor de school voor spijbelgedrag. Uit het onderzoek blijkt immers dat occasionele spijbelaars ook vaker wettelijk afwezig zijn. De grens tussen wettig en onwettig wordt dan heel dun. Leerlingen die vaak wettig afwezig zijn, zijn met andere woorden een risicogroep met betrekking tot spijbelen. **Naast wettige afwezigheden, is ook ander normovertredend of antisociaal gedrag een goede voorspeller voor spijbelen.**

Belangrijk wel om te vermelden is dat al deze achtergrondkenmerken als signaaldetector kunnen dienen, maar dat men hier wel omzichtig mee moet omspringen, er zijn immers veel meer leerlingen met risicokenmerken die niet spijbelen dan leerlingen die wel spijbelen, aangezien de groep spijbelaars uiteraard kleiner is. Het is dus niet zo dat we alle leerlingen met de gekende achtergrondkenmerken nu plots intensief moeten opvolgen, dat zou labelend werken en daardoor misschien een omgekeerd effect hebben.

Het verbaast niet dat wat betreft het voorkomen van spijbelen, **het bso het hoogst scoort**. Dit heeft voor een deel te maken met de achtergrondkenmerken die reeds werden beschreven, maar ook en vooral met binding. Zo hebben heel wat jongeren in het technisch secundair onderwijs (tso) en bso het gevoel dat er op hun studierichting wordt neergekeken. Dit verlaagt de binding met de school en bevordert op zijn beurt spijbelen, alsook vroegtijdig schoolverlaten. Dit geldt nog meer voor het **dbso**, dat vaak wordt gezien als ‘het onderwijs van de laatste kans’.

Uit het onderzoek blijkt ook dat bij een groot aantal jongeren de **ouders op de hoogte** zijn. Ze zijn het er daarom niet altijd mee eens, maar door hun medeweten verdwijnt het beeld wel dat het iets is dat in het geheim gebeurt. Het moeilijke hiermee is dat de literatuur altijd aangeeft hoe belangrijk een vroegtijdige detectie is. Inzet zal dus ook nodig zijn op het betrekken en ondersteunen van de ouders hierin. Zij spelen een cruciale rol.

Een punt van discussie is vaak het **luxeverzuim**. Dit wordt meestal als ‘niet zo erg’ beoordeeld. Uit het onderzoek blijkt wel dat luxeverzuim vooral voorkomt bij jongeren die reeds een zwakkere binding hebben met de school en een grotere kans hebben op het stellen van normovertredend gedrag, zoals spijbelen. Luxeverzuim bij het begin van het schooljaar, kan dus dienen als early warning.

Verder is het ook een belangrijke vaststelling dat slechts een kwart van de jongeren met minstens 30 B-codes slaagt in het jaar waarin men zo problematisch afwezig was. Bovendien hebben ze ook een zeer grote kans het volgende schooljaar **niet te slagen**. Daarnaast weet men ook dat jongeren die voor het eerst spijbelen vaak al één of meerdere jaren schoolse vertraging achter zich hebben. De combinatie van al deze factoren zorgt er vaak voor dat veel van deze jongeren uiteindelijk kiezen om de school vroegtijdig te verlaten, eens ze 18 jaar zijn.

Samenvatting

- Er is een sterk verband tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.
- Vaak gaat er een complex persoonlijk verhaal schuil achter het spijbelen. Begrip helpt als buffer en om opnieuw te verbinden.
- Spijbelen wordt vaak door medeleerlingen en leerkrachten gezien als luiheid of een gebrek aan inzet, waardoor bovenstaand begrip niet altijd aanwezig is en het probleem nog kan versterken.
- Occasionele spijbelaars zijn ook vaker gewettigd afwezig.
- Spijbelen komt meer voor in bso en tso en in het bijzonder in dbso, omdat leerlingen niet fier zijn op hun richting (het watervaleffect)
- Slechts een kwart van de jongeren slaagt het jaar waarin ze zo problematisch afwezig waren. Daarnaast is er ook zeer grote kans om het volgende jaar niet te slagen.

1.2.6.3 Systeemkenmerken

Naast de bovenstaande kenmerken zijn er ook een aantal kenmerken van ons systeem die een invloed hebben op het aantal vroegtijdig schoolverlaters.

De **leerplicht** tot 18 jaar zorgt er voor dat jongeren minder vroeg de schoolbanken verlaten in vergelijking met sommige andere landen. Langer op de schoolbanken ‘moeten’ zitten, verhoogt langs de andere kant ook wel de kans op gedragsproblemen als gevolg van een gebrek van motivatie. Hier worden we in Vlaanderen zeker ook mee geconfronteerd.

Een goed uitgebouwd systeem van beroepsonderwijs verlaagt ook de kans op vroegtijdig schoolverlaten. Vlaanderen scoort hier in Europese vergelijking goed in. Toch leert de praktijk ons dat het negatieve imago van het bso-onderwijs en leren en werken, en het bestaan van een watervalstelsel, niet bevorderlijk is en allicht de schoolbinding van de jongeren behoorlijk aantast. Het bevordert ook het zittenblijven, want veel jongeren zullen er de voorkeur aan geven hun jaar te dubbelen in plaats van over te stappen naar beroepsonderwijs. Niet in de juiste studierichting zitten bevordert dan op zijn beurt problematisch gedrag, wat leidt tot tuchtprocedures en uitsluiting. Kortom: de **negatieve connotatie** die gegeven wordt aan ons **beroepsonderwijs**, zet een negatieve spiraal in gang, die het vroegtijdig schoolverlaten sterk lijkt te bevorderen. De vernieuwingen in het secundair onderwijs en de invoering van het duaal leren komen hier voor een deel aan tegemoet.

Verder verhoogt het groot aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs onze cijfers van vroegtijdig schoolverlaten, omdat deze jongeren vaak geen kwalificatie behalen. Het M-decreet tracht hier voor een deel aan tegemoet te komen.

Het **zittenblijven** en het grote aantal jongeren met een schoolse vertraging, vaak reeds van in het basisonderwijs, is ook eigen aan ons systeem. Hier werd reeds eerder op ingegaan.

Voorts is ook de zogenaamde 'groenpluk' een aandachtspunt in de benadering van vroegtijdig schoolverlaten. Jongeren die bijvoorbeeld een goede stage lopen worden regelmatig door de werkgever gevraagd om alvast te starten in het bedrijf. Jongeren zien dit vaak als een kans en zijn blij dat ze meteen aan de slag kunnen, in het bijzonder jongeren die reeds gedemotiveerd zijn voor school. Op korte termijn biedt dit perspectief, op langere termijn zien we echter dat deze jongeren vaak als eerste hun job verliezen bij herstructureringen, crisis en afvloeiingen. Zij werken doorgaans in de meest onzekere contracten. Het is dus belangrijk deze groenpluk tegen te gaan.

Tenslotte zorgt het bestaan van **alternatieve wegen** ook voor een aantrekkingskracht om het gewone onderwijs te verlaten. Het bestaan van de Examencommissie en tweedekansonderwijs kan bij jongeren de illusie doen ontstaan dat het mogelijk wordt 'sneller en makkelijker' tot een diploma te komen. Uit onderzoek blijkt echter dat dit niet zo evident is en jongeren in deze systemen ook vaak afhaken. Belangrijk wat dit betreft is dat herkansers vaker uit gezinnen komen met hoger opgeleide ouders. Dat wil zeggen dat leerlingen met een lagere SES niet enkel een verhoogde kans hebben op schoolverlaten, ze vinden blijkbaar ook moeilijker de weg naar tweedekansonderwijs of de Examencommissie.

Samenvatting

Enkele systeemkenmerken die ook een invloed hebben vroegtijdig schoolverlaten:

- Leerplicht
- Negatieve connotatie van het beroepsonderwijs
- Zittenblijven
- Groenpluk
- Alternatieve leerwegen

1.3 Wat werkt en wat werkt niet?

1.3.1 Betrokkenheid vergroten

Uit zowat alle onderzoeken blijkt het belang van betrokkenheid van de jongere op de school. Een afbrokkelende betrokkenheid leidt vaak tot spijbelen, regelovertrekend gedrag en finaal vroegtijdig schoolverlaten. Gezien het belang van een gevoel van betrokkenheid bij jongeren bij de school, is het belangrijk hier oog voor te hebben. **Inzetten op relaties en goede verstandhoudingen** lijkt dus cruciaal. Uit onderzoek blijkt dat scholen waarin relaties tussen leerlingen en leerkrachten als beter worden beschouwd, een significant lagere kans hebben op het vroegtijdig verlaten van de school. Dat brengt ons bij het thema 'positief schoolklimaat', waar in een volgend punt verder wordt op ingegaan.

Verder gaan stemmen op om leerlingen méér tijd te laten doorbrengen met dezelfde leerkrachten, om die binding te versterken. Ook kleinere klassen worden in dit kader aangeraden, evenals team teaching, waarbij een leerkracht de les geeft en een tweede leerkracht de leerlingen ondersteunt bij eventuele problemen, zodat er meteen op kan worden ingespeeld (Van Damme en Lamote).

In een onderzoek van Burman e.a. (2013) wordt gepeild naar wat vroegtijdig schoolverlaters zelf aangeven als reden voor hun vroegtijdige uitval. Uit dit onderzoek blijkt vooral hoe belangrijk leerlingen het vinden dat **leerkrachten met hun praten**, zodat de leerkracht hen leert kennen en hen begrijpt. Opnieuw blijkt het daarbij belangrijk hoeveel uren een jongere bij een leerkracht doorbrengt. De leerlingen geven aan dat, wanneer leerkrachten met hen praten, ze hun persoonlijke situatie beter leren kennen en er ook meer begrip voor hebben. Ook het gevoel dat er iemand om hen geeft op school, geeft hen de wil om respect te tonen en zich in te zetten. Ze willen het met andere woorden ook 'voor iemand doen'.

Ook vinden zij het belangrijk betrokken te worden. Hen **inspraak** geven, hun mening vragen, helpt de betrokkenheid te vergroten. Op deze manier kunnen ze bijvoorbeeld regels aankaarten die in hun ogen onnuttig zijn. Door erover in dialoog te gaan, kunnen dingen veranderen of kan een leerling inzicht krijgen in het waarom van bepaalde regels. Een leerlingenraad blijkt daarbij niet altijd effectief te zijn. Meestal zijn het de betrokken leerlingen die hiernaartoe gaan en gaat het vaak om minder essentiële onderwerpen.

Verder kaarten zij in dit onderzoek aan dat de straffen niet afgestemd zijn op de overtreding. Zo worden leerlingen regelmatig weggestuurd of geschorst: dit is vaker een beloning dan een straf voor hen. Een andere vaak gebruikte straf is een woensdagnamiddag nablijven. Dit heeft vaak geen verband met de overtreding. Zoals een jongere het omschrijft: 'Als je rookt tijdens de middagpauze, moet je op woensdagnamiddag nablijven, dat is ... niet logisch'.

Leerlingen vragen om **meer effectieve straffen en om een consequente uitvoering ervan**. Vaak heerst het gevoel dat iets, afhankelijk van de situatie, al dan niet wordt getolereerd of bestraft. Er is daardoor geen duidelijkheid. Sommigen wisten dat ze de regels konden overtreden met medeweten van de leerkracht, zonder dat daar een gevolg aan verbonden is. Dit werd negatief ervaren, hoewel ze daar tijdelijk mee uit de problemen bleven.

Kort samengevat gaven deze voortijdig schoolverlaters zelf aan dat het helpt als er duidelijke regels zijn, die zij ook als nuttig ervaren; dat inspraak hierrond bevorderlijk is; dat sancties afgestemd worden op de overtredingen (wat pedagogisch ook het meest verantwoord is, maar dit vergt enige creativiteit); en dat consequent wordt opgetreden (dit wil zeggen dat heel het lerarenkorps op een gelijkaardige manier hiermee omgaat).

In gesprek gaan over het **schoolreglement** lijkt dus zinvol en aangewezen, zowel met leerlingen als met leerkrachten. Op die manier weet iedereen wat de regels zijn, want leerlingen lezen dit zelf niet na. Daarbij lijkt het ook aangewezen een korte lijst te maken van geldende regels en niet zozeer een heel boek. Een samenvatting voor leerlingen lijkt hier zinvol. Deze kan worden besproken met de klasgroep. Zinvol is daarbij leerlingen te laten nadenken over die regels en het waarom ervan en ze niet zomaar op te leggen.

Samenvatting

- Inzetten op verstandhouding en goede relaties als buffer tegen vroegtijdig schoolverlaten.
- Meer tijd bij dezelfde leerkracht, kleinere klasgroepen en co-teaching werken bevorderend voor de relatie leerling-leerkracht en dus ook voor de betrokkenheid van de leerling.
- Betrokkenheid vergroten door de leerling inspraak te geven en zijn of haar mening te vragen.
- Duidelijke regels die consequent worden opgevolgd (afstemming binnen lerarenteam).
- Straffen afstemmen op de overtreding.
- In gesprek gaan rond het schoolreglement bij de start van het schooljaar.

1.3.2 Een positief schoolklimaat

Uit zowat alle onderzoeken en bestaande programma's blijkt dat **de meest effectieve en efficiënte aanpak van vroegtijdig schoolverlaten schuilt in een preventieve aanpak op school**. In dit kader wordt vaak gesproken over een positief schoolklimaat, een herstellend schoolklimaat, een verbindend schoolklimaat, ... Allen verwijzen ze naar de noodzaak van een omgeving die verbindend werkt voor leerlingen, een waarin ze zich veilig voelen, waar duidelijke regels bestaan, een school waar ze zich betrokken bij voelen, waarin ze zich erkend voelen en de kans krijgen zich ten volle te ontwikkelen, waarin er goede interpersoonlijke relaties bestaan tussen leerlingen en leerkrachten, maar ook tussen leerlingen onderling en leerkrachten onderling, waarin ouders betrokken partij zijn in het onderwijsgebeuren, de buurt een plaats krijgt, waarin je fouten mag maken en men op een herstellende manier omgaat met incidenten, ...

Hier valt veel over te zeggen. Er bestaan heel wat methodieken en uitgangspunten die als basis kunnen dienen voor scholen om hierrond aan de slag te gaan. Ik kies ervoor om in eerste instantie stil te staan bij de bijdrage van Guy Deboutte (2008) rond krachtig schoolbeleid. Dit gaat over een totaalaanpak die nodig is binnen een school om tot een positief, herstelgericht en daadkrachtig schoolbeleid te komen. De grote meerwaarde van deze bundel is dat het concrete tools en werkdocumenten aanbiedt om mee aan de slag te gaan binnen de school. In tweede instantie wil ik graag stilstaan bij een aantal methodieken als inspiratie voor goede praktijken, waaronder nieuwe autoriteit en geweldloos verzet, LSCI, geweldloze communicatie, het vierladenmodel en de zelfdeterminatietheorie. Dit is geen uitputtende lijst van methodieken, maar slechts een greep uit het aanbod ter inspiratie.

1.3.2.1 Krachtig schoolbeleid

Guy Deboutte (2008) schreef hierrond een interessante bijdrage 'Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid'. Hoewel de bijdrage dateert van 2008 biedt het nog steeds een heel actueel en zinvol kader om te praten over schoolklimaat. Hij maakt gebruik van de term 'krachtig schoolbeleid'. Zijn bijdrage biedt een duidelijk en praktijkgericht inzicht in wat werkt in de onderwijspraktijk in Vlaanderen en biedt concrete ondersteuning om hiermee aan de slag te gaan

in de praktijk. De bundel biedt zeer concrete en uitgewerkte tools zoals werkbladen e.d. om hierover in dialoog te gaan binnen het schoolteam en om werk te maken van een krachtig schoolbeleid.

Volgens hem zijn er vier grote hefboomen naar een krachtig schoolbeleid toe, die ik hier verder kort zal behandelen, met name de noodzaak aan een daadkrachtig beleid, een integrale aanpak of 'whole school approach', een goed gekozen preventiekader en de meerwaarde van een herstelgerichte schoolcultuur.

1.3.2.1.1 Een daadkrachtig beleid

Scholen in Vlaanderen hebben relatief veel autonomie. Daardoor kunnen ze zich niet beperken tot het uitvoeren van vooropgestelde regels, maar moet elke school actief werk maken van het in vraag stellen en verstevigen van hun beleidsvoerend vermogen.

Volgens de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) is de sleutel voor het ontwikkelen van het beleidsvoerend vermogen van scholen het kunnen genereren van een **schooleigen, teamgedragen identiteit**. 'Een school moet met andere woorden weten en expliciteren wie ze is, waar ze voor staat en waar ze naartoe wil werken. Dit geldt des te meer voor situaties waarin de eigen identiteit en de eigen missie (het pedagogisch project) onder druk komt te staan. Bijvoorbeeld wanneer er een antwoord moet worden gezocht op het probleemgedrag dat leerlingen stellen'.

Volgens Deboutte (2008) kan 'een krachtig schoolbeleid omschreven worden als één waarin de school zich laat uitdagen en kritisch, handig en weldoordacht omspringt met de vele verwachtingen en eisen die buitenstaanders en insiders afvuren. Het afbakenen en uitwerken van de eigen kerndoelen en kernacties gebeurt niet lukraak maar op basis van een goed georganiseerd afwegingsproces waarin alle schoolbetrokkenen hun plaats krijgen. Hierbij wordt rekening gehouden met de opgebouwde identiteit van de school, de kernpunten uit het eigen pedagogisch project, de waarden, normen, regels en afspraken die hieruit werden afgeleid, de draagkracht en capaciteiten van het team, de adviezen en verwachtingen van de school- en bredere leefgemeenschap, belangrijke buurtontwikkelingen, nieuwe samenlevings- en beleidstendensen, ...'

In dit krachtig schoolbeleid is er dus sprake van een vastberaden aanpak, die het pedagogisch project en de waarden van de school reflecteert, en die vooral alle stakeholders tracht te betrekken en rekening houdt met ieders opinie en inbreng.

Deboutte (2008) stelt verschillende tools ter beschikking om als school aan de slag te gaan rond dit beleidsvoerend vermogen en het in kaart te brengen.

1.3.2.1.2 Whole school approach (WSA)

In verschillende onderzoeken over de doeltreffendheid van programma's komt steeds de 'whole school approach' naar voor, wat vertaald kan worden als een integrale aanpak. 'Bij een **integrale of schoolomvattende aanpak** gaat het om een brede combinatie van initiatieven, acties en maatregelen die samen zorgen voor een (meer) kwaliteitsvolle schoolomgeving. Zo'n omgeving kenmerkt zich door de hoge mate van beleidseffectiviteit én door de hoge mate van welbevinden en betrokkenheid van de mensen die er met elkaar te maken krijgen. Een ander kenmerk is dat het beleid veel belang hecht aan de betrokkenheid en participatie van alle leden van de schoolgemeenschap (schoolleiding, leerkrachten/opvoeders, leerlingen, ouders). Niet zelden komt de goede afstemming en samenwerking met de buurt of de ruimere schoolomgeving daar nog bovenop. De maatregelen of

initiatieven die men neemt, vertonen samenhang en spelen in op de vragen, noden en kansen die zich, vanuit diverse hoeken, aandienen. Het schoolbeleid besteedt aandacht aan het ontwikkelen van een eigen schoolvisie, -organisatie en –klimaat. (Deboutte)

Samengevat komt de WSA neer op **drie belangrijke kenmerken**:

- Een breed en gediversifieerd pakket aan initiatieven, acties of maatregelen
- De hele schoolgemeenschap wordt erbij betrokken (als doelgroep en actor)
- Het beleid geeft over de ganse lijn blijk van samenhang en diepgang (inhoudelijke consistentie, duidelijke focus, planmatige aanpak, ondersteunende structuur, ‘ketenzorg’, ...). Er wordt gehamerd op een sterk beleidsvoerend vermogen.

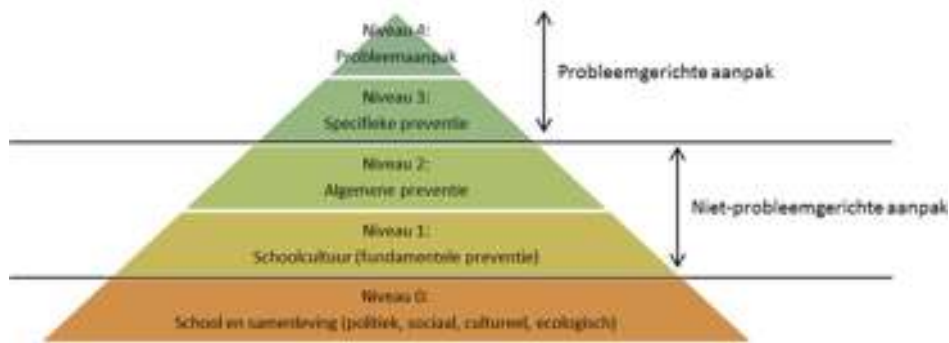
‘Het zijn onder meer deze kenmerken die de WSA succesvol maken en die er voor zorgen dat zich binnen de school een breed en diepgaand groei- en veranderingsproces voltrekt. De brede, contextuele kijk verbindt zich hier met de keuze om het niet te laten bij het oppervlakkig controleren of beheersen van het lastige gedrag (oppervlakkige gedragsverandering) van de jongeren. Integendeel, hier wordt gemikt op een **fundamentele denk- en attitudewijziging** bij zowel leerlingen, leerkrachten, schoolbeleid als ouders. Die hooggegrepen doelstelling kan maar worden bereikt door alle betrokkenen goed te beluisteren en hen zo veel mogelijk te betrekken bij het denk- en werkproces dat men voor ogen heeft of op stapel zet. De grondigheid van de aanpak spreekt ook uit de keuze voor (infra)structurele en organisatorische aanpassingen of ingrepen’ (Deboutte).

Deboutte (2008) reikt niet alleen een theoretisch kader aan, maar wil vooral praktijkondersteunende maatregelen voorstellen. Hij stelt vooreerst hulpmiddelen ter beschikking om het eigen schoolklimaat en beleidsvoerend vermogen in kaart te brengen: om met de groep leerkrachten aan de slag te gaan rond specifieke schoolgebonden casussen of rond de waarden en normen die leven in de school, met materiaal om werkbijeenkomsten vorm te geven, ... In dit aanbod staat steeds het uitgangspunt voorop dat de mensen binnen de school het verschil maken en dat vanuit hen vertrokken dient te worden om te bekijken wat mogelijk en realistisch is. Het is belangrijk om de aanwezige discussiepunten effectief aan te kaarten, om naar iedereen te luisteren en op basis daarvan beslissingen te nemen.

1.3.2.1.3 Een goed gekozen preventiekader

Onderzoek is unaniem: preventie is het meest effectief en efficiënt in de aanpak van vroegtijdig schoolverlaten en verdient dan ook uitgebreide aandacht. Preventie is echter een begrip dat vele ladingen dekt en dat zich kan afspelen op verschillende niveaus. Wat houdt preventie dan juist in? Om het wat concreter te maken, is het handig gebruik te maken van een preventiekader, zo bestaan er verschillende. In dit kader ga ik uit van het model van Johan Deklerck. Het is concreet uitgewerkt en laat toe om, mits een korte introductie, ermee aan de slag te gaan.

Figuur 2: Preventiepiramide Johan Deklerck



Zoals blijkt uit bovenstaande afbeelding bestaat de preventiepiramide uit verschillende preventieniveaus:

- **Niveau 0:** het niveau van de school en de samenleving. De school heeft hier geen invloed op, het behoort dan ook niet tot het actieniveau en het preventiebeleid van de school. Wel dient de school te weten in welke context ze zich bevindt: politieke keuzes, beschikbare middelen, leerlingeninstream, aanwezigheid van ondersteunende diensten, ...
- **Niveau 1:** schoolcultuur (fundamentele preventie). Alle initiatieven die van invloed zijn op het schoolklimaat, de onderlinge communicatie en omgang met elkaar, de inrichting en organisatie van de school, ... Niveau 1 is het meest fundamentele actieniveau.
- **Niveau 2:** algemene preventie maatregelen. Maatregelen die de leerlingen, de leerkrachten, de ouders en de school sterker maken, meer draagkracht geven en stimuleren tot volgehouden positief gedrag, om te vermijden dat ze in de probleemzone terechtkomen. Bewust inzetten op beschermende factoren.
- **Niveau 3: specifieke preventie.** Deze maatregelen zijn duidelijk bedoeld om specifieke problemen zoals spijbelen, pesten, drugsmisbruik, geweld, ... te helpen voorkomen.
- **Niveau 4: Probleemaanpak/curatieve of probleemoplossende maatregelen.** Men wil problemen die zich reeds aandienen zo goed mogelijk indijken, terugschroeven en wegwerken of herstellen. Door dingen aan te pakken, hoopt men het in de toekomst te voorkomen of erger te vermijden.

De preventiepiramide van Deklerck is al enige tijd voorhanden en wordt in het onderwijs regelmatig gebruikt als toetsingsinstrument voor het bestaande preventiebeleid op school. Deboutte stelt verschillende werkdocumenten ter beschikking in zijn publicatie om met dit model aan de slag te gaan met een groepje binnen de school.

1.3.2.1.4 Een herstelgerichte schoolcultuur

HERGO, herstelgesprekken, herstelgericht werken, ... het vond de voorbije jaren meer en meer zijn ingang. Toch staat een herstelgerichte schoolcultuur hier niet mee gelijk. **Een herstelgerichte schoolcultuur is meer dan alleen een methodiek toepassen: situaties worden bekeken met een andere bril.** Het gaat over 'een nieuwe manier van kijken naar en omgaan met grensoverschrijdend, schadeberokkenend gedrag. Essentieel is dat gekozen wordt voor een model van dialoog en herstel waarin alle betrokkenen en in veel gevallen ook hun achterban opnieuw stem krijgen en verantwoordelijkheid mogen nemen. Niet de straf staat centraal, maar het herstel van de teweeggebrachte schade. Het is immers deze schade die de samenleving of de schoolverantwoordelijken doet grijpen naar sancties.'

Deboutte omschrijft de nood aan een alternatief klaar en helder: 'Bestrafing wordt nog heel vaak gezien als het best mogelijke antwoord op wangedrag, ook in scholen. Men gaat er vanuit dat sancties nog altijd het beste antwoord zijn op probleemgedrag. Maar wie nauwer toekijkt en bereid is om objectief te oordelen, zal constateren dat het dreigen of sanctioneren met straffen vaak niet helpt of zelfs een averechts effect heeft. Zero-tolerantie draagt bij voorbeeld niet bij tot een veiliger en beter schoolklimaat en zorgt eerder voor het verschuiven van problemen. Strengere straffen beletten evenmin dat daders hervallen. De recidive is in bepaalde gevallen zo hoog dat de vraag naar een alternatief zich opdringt. Strengere sancties stigmatiseren ook, wekken de indruk dat uitsluitend de daders verantwoordelijk zijn voor wat er fout is gelopen. De context waarin het probleemgedrag opdook, blijft buiten schot. Heel wat gestraften komen, onder meer door toedoen van strenge sancties, terecht in een nog groter isolement (schorsing, uitsluiting, afwijzing door leerkrachten, ...) en raken juist daardoor nog meer in de knoei. Straffen zetten jongeren bovendien onvoldoende op het spoor van een gedragsalternatief. Ze leren enkel wat niet mag. En ten slotte is er een harde groep van probleemjongeren die zich afzetten tegen het maatschappelijk of schoolbestel. Zij gaan er juist prat op dat hun 'kerfstok' goed gevuld is. Elke nieuwe sanctie betekent voor hen dat hun aanzien groeit en het versterkt hun stoer, normloos en delinquent imago.'

Een alternatief drong zich dus op en wordt ook gevonden in het herstelgericht werken op school. Een methodiek waarbij niet alleen de leerlingen, maar ook de leerkrachten zich beter lijken te voelen. Schade wordt hersteld en het geeft de kans om verantwoordelijkheid op te nemen. Onder meer omdat deze ziens- en aanpakwijze tot opvallend betere resultaten leidt, wint deze benadering wereldwijd aan belang.

Enkele concrete voorbeelden van herstelgericht werken in een schoolcontext:

- Peermediation of peerbemiddeling: conflictbemiddeling door een leeftijdsgenoot die daartoe de nodige opleiding kreeg. Supervisie en coaching door een of meerdere leerkrachten.
- Herstelgericht groepsoverleg (HERGO)(op school): herstelgericht gesprek bij ernstige conflicten of incidenten, onder begeleiding van een gespecialiseerd bemiddelaar
- Time-out: een afkoelperiode, waarin een leerling tijdelijk op een nevenspoor wordt gezet, buiten de groep, de klas of de school. De leerling wordt niet losgelaten maar krijgt een intensieve begeleiding die tot doel heeft het negatieve gedrag om te buigen en re-integratie in de klas en school te bevorderen
- Herstelgericht kringgesprek: kringgesprek met de groep waarin het probleem zich heeft gesteld en wanneer de groep er zelf een aandeel in heeft gehad. Bedoeling is via samenspraak tot oplossingen te komen
- Vertrouwensleerlingen: vergelijkbaar met peermediation, de leerling als bemiddelaar
- Herstelgerichte berisping: deze variant ontstond in het buitenland en is bedoeld voor ernstige incidenten waarbij de politie verplicht is om maatregelen te treffen. De berisping is het voorwerp van een bemiddelingsgesprek waaraan de betrokkenen en hun achterban deelnemen
- De 'no-blame'-aanpak: aanpak van pesten, waarbij door een leerkracht/opvoeder/derde gezocht wordt naar manieren om het slachtoffer te helpen en het pesten te stoppen in een kringgesprek met de dader en een aantal andere leerlingen

Zoals eerder gezegd, en dat is cruciaal, volstaat het niet deze methodieken toe te passen om te kunnen spreken over een herstellend schoolklimaat. Vooraleer te starten met deze methodieken is het nodig eerst voldoende basis te hebben. In onderstaande afbeelding zijn de vier bouwstenen voor een

herstelgerichte schoolcultuur weergegeven. De eerste twee bouwstenen vormen de basis voor de herstelgerichte praktijk. Pas als beide bouwstenen hun funderende rol kunnen spelen, wordt het zinvol om te investeren in de sociale en emotionele vaardigheden van de leerlingen. Is ook die voorwaarde vervuld, dan kan er effectief worden gewerkt met de aangeleerde herstelgerichte methodieken.

Figuur 3: Bouwstenen voor een herstelgerichte schoolcultuur



Ook wat dit betreft biedt Deboutte een reeks ondersteunende werkdocumenten aan om mee aan de slag te gaan binnen de school en het eigen tuchtbeleid te evalueren. Verder biedt hij een reeks ondersteunende werkdocumenten aan waarmee binnen het schoolteam aan de slag kan worden gegaan.

In het kader van een positief schoolklimaat, zijn er verder ook interessante materialen online te vinden die bijdragen aan de klassfeer en het welbevinden van leerlingen. Enkele voorbeelden:

1. www.sfeeropschool.be
2. www.cm.be/vliegerin
3. <http://www.desleutel.be/professionals/preventieaanbodvoorleerkrachten/lager-onderwijs/didactisch-materiaal/item/2332-de-sleutel-ontwikkelt-topspel-een-innoverend-preventieprogramma-voor-de-lagere-school>
4. <http://www.educatief.diekeure.be/topspel>
5. <http://leefsleutels.be/cms/basisonderwijs/toeka/>
6. www.noknok.be
7. www.cm.be/degelukzoekers
8. www.fitinjehoofd.be
9. www.clicksafe.be
10. <http://repest.howest.be/>
11. <http://www.klascement.be/alles/zoeken/%22welbevinden%22>

Samenvatting 'Krachtig schoolbeleid'

Guy Deboutte onderscheidt vier grote hefbomen die essentieel zijn in de weg naar een krachtig schoolbeleid:

1. **Een daadkrachtig beleid:** Scholen zijn in staat zichzelf duidelijk te definiëren in termen van eigen kerndoelen en acties, hebben een eigen identiteit die het resultaat is van een goed georganiseerd afwegingsproces waarin alle schoolbetrokkenen hun plaats krijgen.
2. **Whole school approach:** Scholen gaan voor een integrale aanpak, waarbij verschillende initiatieven, acties en maatregelen worden gecombineerd, gedragen doorheen de betrokkenheid en participatie van alle belanghebbenden, die samen zorgen voor een kwaliteitsvolle schoolomgeving.

3. **Een goedgekozen preventiekader:** Scholen hebben inzicht in hun eigen preventieve werking door het gebruik van een degelijk kader, de preventiepiramide van Johan Deklerck wordt hier gesuggereerd.
4. **Een herstelgerichte schoolcultuur:** Scholen kiezen voor een model van dialoog en herstel bij grensoverschrijdend gedrag. Dit beperkt zich niet tot herstelgerichte methodieken, maar een andere manier van in het algemeen om te gaan met grensoverschrijdend gedrag.

1.3.2.2 Enkele methodieken ter inspiratie

1.3.2.2.1 Nieuwe Autoriteit en geweldloos verzet

In het boek van Haim Omer, de Israëliische psycholoog en hoogleraar aan de universiteit van Tel Aviv 'Nieuwe autoriteit. Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving', wordt het concept van geweldloos verzet en nieuwe autoriteit toegelicht. Op de achterflap omschrijft men de nood aan deze nieuwe methodiek als volgt: 'De afgelopen decennia heeft het gezag van ouders en leraren enorm aan kracht ingeboet. Autoriteit op basis van intimidatie en blinde gehoorzaamheid is inderdaad niet meer van deze tijd. Helaas is er sindsdien ook sprake van een dramatische stijging van opstandig en gewelddadig gedrag onder kinderen en tieners. Er lijkt dus een sterke behoefte te zijn aan een opvoedingshouding die past binnen een vrije en pluralistische maatschappij'.

Aan deze nood wil geweldloos verzet tegemoet komen. De methodiek is gebaseerd op de ideeën van Gandhi. Hierbij wordt traditionele autoriteit, gebaseerd op macht en angst, vervangen door **nieuwe autoriteit, gebaseerd op aanwezigheid, ontwikkelen van netwerken en verzet zonder geweld**. Men stapt af van het werken met straffen en belonen en de oorzaak van het probleem bij het kind te zoeken. Het gaat ervan uit dat volwassenen (ouders en leerkrachten en eventueel andere netwerkpartners) de krachten bundelen en een gemeenschappelijke boodschap geven en dat zij via hun boodschap aan het kind laten voelen dat ze aanwezig zijn, er zijn voor hen, het gedrag niet tolereren en samen naar oplossingen willen zoeken. Het zijn de volwassenen die hun gedrag onder controle leren te hebben, opdat er geen escalatie plaatsvindt. Uitgangspunt is dat een kind in een betere relatie ook zijn gedrag makkelijker zal aanpassen. (Wil van Nus, Het ijzer smeden als het koud is. Geweldloos verzet op school).

In Brussel is men sinds dit schooljaar gestart met het FARO-project dat geweldloos verzet wil implementeren in enkele pilotscholen. Daarnaast is er ook het project Rails dat zich ook baseert op de beginselen van geweldloos verzet en nieuwe autoriteit. Meer informatie hierrond, is terug te vinden in de inventaris van de bestaande initiatieven in BHG, eveneens opgesteld in het kader van dit project.

1.3.2.2.2 Geweldloze communicatie

Geweldloze communicatie gaat over een manier van communiceren die gericht is op het voorkomen van conflicten en als ideaal uitgangspunt gebruikt kan worden door leerkrachten. Het sluit wat aan bij geweldloos verzet, omdat je in eerste instantie vooral je eigen communicatie in handen neemt. Eigen gedrag heb je onder controle en daarmee kan je de andere ook beïnvloeden in zijn/haar communicatie. Concreet is geweldloze communicatie te vatten in vier concrete elementen:

1. **Waarneming:** Als je ongenoegen uit, doe je dit door je concrete waarneming weer te geven en niet je eigen waardeoordeel of interpretatie. Gevoelsmatig schuilt er een groot verschil in de verwoording 'Je bent weeral te laat' tegenover 'Ik merk dat je deze week al drie keer te laat kwam'.

2. **Gevoel:** Door gevoelens te benoemen, maak je duidelijk wat de situatie voor jou betekent. 'Ik merk dat je deze week al drie keer te laat kwam. Ik vind dat vervelend omdat de les telkens onderbroken wordt' of 'Ik ben daar wat teleurgesteld in, omdat we daar andere afspraken rond gemaakt hebben'. Je geeft hierbij weer wat je voelt, niet wat je denkt.
3. **Behoeft:** Je geeft aan welke behoefte je hebt en waarom dat belangrijk voor je is. 'Ik vind het belangrijk dat je me serieus neemt als we afspraken maken, want ik wil graag goed samenwerken met jou'
4. **Verzoek:** . Je kan een voorstel of verzoek doen om tot een oplossing te komen. De andere kan dit aanvaarden of afwijzen, je kan hiermee akkoord gaan of proberen te onderhandelen. Op deze manier heb je een mogelijke oplossing naar voor geschoven en staat niet het mogelijke conflict op zich centraal.

1.3.2.2.3 Het vierladenmodel (Monique D'aes)

Het vierladenmodel is een specifieke manier om je **regel –en tuchtbeleid** invulling te geven. De meerwaarde van dit model is dat niet wordt uitgegaan van een standaard sanctie of aanpak, maar dat elke situatie afzonderlijk wordt bekeken op basis van een bestaand kader dat toelaat een situatie te beoordelen. Het vierladenmodel is een eenvoudig instrument om de ernst van een overtreding in kaart te brengen en tegelijkertijd passend én menselijk op te treden. Het uitgangspunt is dat je **ALTIJD** reageert, iets doet, laat voelen dat er een vervolg komt.

Vierladenmodel van Monique D'aes

Ernstig 1-malig	Ernstig Frequent
Straf als signaal + zorg (evt.herstel)	Herstel + signaal
Niet ernstig Incidenteel	Niet ernstig Frequent
Contact leggen, evt. waarschuwen	Gewenst gedrag trainen

In eerste instantie wordt op basis van bovenstaand kader bekeken van welke aard de overtreding is, men kijkt daarbij naar de ernst en de frequentie, hierover bestaat meestal consensus. De discussies situeren zich meestal op het niveau welke aanpak verder nodig is. Voor elk kwadrant, elke lade, wordt daarbij een reeks van mogelijke maatregelen voorzien die passend zijn bij de ernst en frequentie van het gedrag. Dit 'gamma' aan mogelijke acties zou breed en gevarieerd moeten zijn en kan blijven groeien.

In dit kader geldt:

- Ernstig eenmalig:
 - straf als signaal + zorg
 - krediet geven is op dit moment ongepast, gewenst gedrag voordoen is onnodig, de leerling weet dat dit niet kan, herstel vragen is mogelijk
- Niet ernstig incidenteel:
 - Contact leggen volstaat, eventueel waarschuwen
 - Straffen is onredelijk, gewenst gedrag trainen is onnodig, herstel vragen is overdreven
- Niet ernstig frequent:
 - Gewenst gedrag trainen, dit vraagt een persoonlijke aanpak (op maat en positief)

- Alleen straffen is niet efficiënt, krediet blijven geven is nutteloos, herstel vragen is overdreven
- In het kader van klasmanagement is het belangrijk te leren van elkaar, vanuit het standpunt dat je samen voor de leerling gaat en niet ertegen bij storend gedrag
- Ernstig en frequent:
 - Herstel is noodzakelijk (dit vraagt veel meer energie en verantwoordelijkheid dan een strafstudie), alsook een sterk signaal
 - Krediet geven is ongepast, enkel nieuw gedrag aanleren is onvoldoende
 - Slachtoffer beslist wanneer het oke is

Elke lade (elk kwadrant) bevat daarbij verschillende passende maatregelen voor één categorie van overtredingen. Elke categorie is daarbij verbonden aan één lade, er is geen overlap, want het is essentieel de aanpak af te stemmen op de situatie op dat moment. Daarbij is het belangrijk niet op te tellen. Bijvoorbeeld: als de mobiele telefoon van een leerling die vaak pest (ernstig) afgaat in de klas, valt dit in de niet-ernstige eenmalige lade, en kan de leerling hier gewoon op aangesproken worden. Leerlingen cumuleren niet, tenzij het over steeds hetzelfde gedrag gaat (frequent).

Zware straffen kunnen enkel voor ernstige overtredingen, dit kan niet op basis van frequentie. In dat geval is vooral zorg nodig. Een overtreding dient hoe dan ook ernstig te zijn om te kunnen spreken van uitsluiting.

1.3.2.2.4 *Life Space Crisis Intervention (LSCI)*

Life Space Crisis Intervention (LSCI) is een therapeutische, verbale interventiemethode, ontwikkeld door dr. Nicholas J. Long en dr. Frank A. Fecser van het Life Space Crisis Intervention Institute in Hagerstown, Maryland (VS). Het wordt gebruikt om **crisissituaties om te buigen tot leermomenten voor kinderen en jongeren met chronische patronen van zelfondermijnend gedrag**. De methodiek is geschikt om te gebruiken bij jongeren van 6 tot 20 jaar. Enige vereiste is dat de jongere voldoende bevattingsvermogen moet hebben en minimale verbale mogelijkheden.

LSCI vertrekt vanuit de conflictcyclus. Uitgangspunt is dat een jongere een stressvol moment kent, soms door de situatie op dat moment, soms ook door bijvoorbeeld een moeilijke situatie thuis, een gebeurtenis die ochtend... Dit brengt zekere gevoelens met zich mee, die gevolgd worden door een welbepaalde (vaak negatieve) reactie. Een negatieve reactie van iemand (leerkracht, medeleerling, ...) vergroot de stress nog meer, waardoor de cirkel opnieuw doorlopen wordt en men uiteindelijk in een crisis terechtkomt.

Meestal vertrekt LSCI vanuit een crisissituatie. Deze gebruikt ze om (1) gedrag te veranderen, (2) zelfvertrouwen te vergroten, (3) angst te verminderen en (4) begrip en inzicht in het eigen gedrag en gevoelens en die van anderen te verhogen.

LSCI werkt steeds via 6 fasen:

1. Ontladen van emotie
2. Opbouwen van de tijdlijn
3. Selecteren van het centrale thema
4. Komen tot inzicht
5. Verkennen en aanleren van nieuwe vaardigheden

6. Transfer van het geleerde

De eerste drie fasen worden vaak benoemd als diagnostische fasen, waarin er vooral wordt bekeken wat er juist is fout gegaan en vanwaar het destructieve gedrag komt op dat moment. De laatste drie fasen zijn de nieuwe kansen-fasen, waarin naar nieuwe kansen, inzichten en vaardigheden toe wordt gewerkt. Dit alles moet de leerling in staat stellen om zijn eigen gedrag meer te leren reguleren.

Om met LSCI aan de slag te gaan, dien je een vijfdaagse vorming te volgen in het OOBC Nieuwe Vaart te Gent, waarna ook nog intervisie wordt aangeboden.

1.3.2.2.5 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie is een invloedrijke theorie over de werking van motivatie en werd ontwikkeld door Deci & Ryan. De theorie wordt ook vaak aangehaald in onderwijscontext en is een interessant denkkader als je wil werken aan de motivatie van leerlingen.

Vooreerst vertrekken de auteurs vanuit de stelling dat er drie natuurlijke basisbehoeften zijn die, indien ze bevredigd worden, een optimale functionering en groei van een persoon toestaan (zie figuur 4). Factoren die individuele competentie, autonomie en verbondenheid ondersteunen zouden de beste drijfveer zijn om tot actie over te gaan en daarbij zorgen voor betere prestaties, een groter doorzettingsvermogen en meer creativiteit. Omgekeerd tast een tekort hieraan het welzijn van de mensen aan.

Figuur 4: Natuurlijke basisbehoeften zelfdeterminatietheorie



Bron: Deci & Ryan (Wikipedia)

Vertaald naar onderwijscontext formuleert Maarten Vansteenkiste (2012), docent en onderzoeker aan de UGent, het als volgt:

“Een belangrijke voorwaarde om de goesting in het leren te bevorderen, is dat leerkrachten voldoen aan de basisbehoeften aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid.

- Een leerling voelt zich **autonoom** als hij een gevoel van psychologische keuzevrijheid ervaart tijdens het maken van een opdracht. Hij heeft het gevoel dat hij zichzelf kan zijn en hij hoeft zijn angsten, irritaties en kwaadheid bijvoorbeeld niet te verbergen. Leerlingen die een ‘actuamomentje’ moeten voorbereiden waarbij de leerkracht hen een bepaald nieuwsfeit

oplegt, zullen zich minder autonoom voelen dan leerlingen die het eigen thema uit een reeks thema's zelf mogen kiezen.

- Een leerling voelt zich **competent** als hij het geloof heeft dat hij een gewenst resultaat kan neerzetten, dat hij iets goed kan. Als een leerling steeds goede rekenoefeningen maakt, zal hij zich bekwaam voelen in rekenen.
- **Relationele verbondenheid** ten slotte heeft te maken met een positieve interactie tussen mensen. Een leerling die positieve aandacht krijgt van de leerkracht, die betrokkenheid ervaart tijdens het lesgeven, voelt zich relationeel verbonden met zijn leerkracht.

Als aan deze drie basisbehoeften voldaan is, stijgt de kans dat de leerling de les volgt omdat hij hier goesting in heeft.”

Autonomie kan je als leerkracht dus bevorderen door keuzevrijheid te geven, door een resultaat voorop te stellen, maar hen zelf te laten bepalen op welke manier ze het aanpakken, door hen verantwoordelijkheid en inspraak te geven, hun mening te beluisteren, ...

Een gevoel van **competentie** bevorder je door positieve feedback te geven, positieve verwachtingen te stellen en vertrouwen te geven, door voldoende uitdagende taken te geven, door een duidelijk kader aan te bieden en een duidelijke context voor een taak (waarin autonomie ook mogelijk is), door een leerling te bedanken voor iets en talenten te benoemen,

Relationele verbondenheid bevorder je door je leerlingen te kennen en met hen in dialoog te gaan, door groepsbevorderende activiteiten of momenten te organiseren, door ruimte te geven voor ieders mening en daar ook naar te luisteren, door iedereen in zijn eigenheid te respecteren, door te zorgen voor een aangename sfeer, ... (www.mediarte.be)

Deci & Ryan maken daarnaast een onderscheid tussen **intrinsieke en extrinsieke motivatie**. Bij intrinsieke motivatie zijn mensen gemotiveerd omdat ze iets zelf graag willen doen vanuit eigen wensen, doelen, interesses, ... Bij extrinsieke motivatie ligt de motivatie buiten de persoon zelf. Deci & Ryan maken een onderscheid tussen drie verschillende vormen van extrinsieke motivatie, die het onderscheid tussen beide vormen verfijnt:

1. De meest extrinsieke vorm wordt 'extrinsieke regulatie' genoemd, de motivatie ligt daarbij volledig buiten de persoon zelf, er wordt iets opgelegd dat gedaan moet worden.
2. Een iets autonomere vorm van extrinsieke motivatie is geïntrojecteerde regulatie, daarbij reguleert het krijgen van waardering en vermijden van schuldgevoel het gedrag. De persoon zal dus gemotiveerd zijn iets te doen uit schuldgevoel en nood aan bevestiging.
3. De meest autonome vorm van extrinsieke motivatie is geïdentificeerde regulatie. Bij deze komt de motivatie voort uit het inzien van een persoonlijke zinvolheid van de activiteit, omdat de activiteit aansluit bij de eigen doelen en waarden. Deze vorm sluit het dichtst aan bij intrinsieke motivatie.

Deci & Ryan relativeren met deze onderverdeling het onderscheid intrinsiek en extrinsiek en maken plaats voor een nieuwe indeling: **autonome versus gecontroleerde motivatie**. Geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie vormen daarbij samen autonome motivatie, omdat de drijfveer bij de persoon zelf ligt. Extrinsieke regulatie en geïntrojecteerde motivatie worden samen benoemd als gecontroleerde motivatie, omdat er controlerende maatregelen worden genomen door externen (ouders en leerkrachten) om de motivatie te beïnvloeden.

Het zal dus de kunst zijn onderwijs zo te organiseren dat die zoveel mogelijk vertrekken vanuit autonome motivatie en tegemoet komen aan de drie basisbehoeften. In Limburg werkte men met het

Netwerk Leerrecht Limburg op provinciaal niveau een werking uit die hier werk van maakt. Elf secundaire scholen en hun CLB-medewerkers hebben de voorbije schooljaren initiatieven uitgewerkt om de motivatie van leerlingen én leerkrachten op te krikken. In dialoog met hun schoolteam en de leerlingen, herschreven deze scholen hun schoolvisie vanuit de drie basisbehoeften en concretiseerden deze visie in het evaluatiebeleid, de studiebegeleiding, de leerlingenbegeleiding, het sanctioneringsbeleid, ... (Vansteenkiste & Luyckx, 2015)

Om het met een **voorbeeld** te concretiseren, citeer ik Vansteenkiste en Luyckx in Knack (2015):

“Een aantal scholen evolueerden in hun evaluatiebeleid en leerlingenbegeleiding van verplichte inhaallessen bij zwakke leerresultaten naar 'hulp bieden op verzoek'. Met behulp van een 'reflectiefiche' gaat de begeleider in dialoog met de leerling over mogelijke initiatieven om de achterstand bij te werken. De leerling krijgt de ruimte om zijn situatie en zijn mening te zeggen, om te reflecteren over zijn studieverloop en om zelf te kiezen voor de ondersteuning die de school organiseert.”

En ook:

“In een leertraject hebben bepaalde scholen ook hun sanctioneringsbeleid herwerkt. De lange lijst van regeltjes in het schoolreglement, eenzijdig opgelegd door de school, zijn nu vervangen door afsprakennota's, die gedragen worden door het schoolteam, de leerlingen en hun ouders. De afspraken vertrekken van de positieve visie dat iedere leerling wil leren en dat hun motivatie -'goesting' - de drijvende kracht is voor hun inzet. Ook de leerlingen werken mee aan het formuleren van de regels, zodat zij deze als zinvol ervaren. Het is een groeiproces in de scholen naar zinvolle, duidelijke regels met consequente opvolging en voldoende dialoog.”

De betrokken scholen zijn vragende partij om dit beleid verder uit te werken. Daar waar er echt op wordt in gezet, zijn de resultaten verbluffend, aldus Vansteenkiste en Luyckx (2015).

Samenvatting 'Methodieken ter inspiratie'

1. **Nieuwe autoriteit en geweldloos verzet:** een methodiek waarbij de traditionele autoriteit op basis van macht en angst vervangen wordt door een nieuwe autoriteit op basis van aanwezigheid, ontwikkelen van netwerken en verzet zonder geweld. De methodiek gaat uit van een set van concrete technieken die gericht zijn op de volwassene i.p.v. het kind. De volwassenen leert zijn gedrag onder controle te houden waardoor escalatie vermeden wordt.
2. **Geweldloze communicatie:** een manier van communiceren die conflicten vermijdt, door de eigen communicatie op een welbepaalde manier aan te pakken, het gaat dus ook uit van de zelfcontrole van de volwassene om escalatie of conflict te vermijden.
3. **Het vierladenmodel:** een model om het sanctie- en tuchtbeleid binnen een school vorm te geven. Bij het inschatten van een overtreding wordt steeds uitgegaan van de aard (ernstig vs. niet ernstig) en de frequentie (frequent, incidenteel, eenmalig) om in een gepaste reactie te voorzien. Per kwadrant in het model (inschatting) is er een gamma aan mogelijk reacties. Afhankelijk van de situatie wordt in een passende reactie voorzien.
4. **Life Space Crisis Intervention (LSCI):** methodiek om om te gaan met crisissituaties. De methodiek maakt gebruik van de crisis om gedrag te veranderen, zelfvertrouwen te vergroten, angst te verminderen en begrip en inzicht in eigen gedrag en gevoelens en die van anderen te vergroten.
5. **Zelfdeterminatietheorie:** een model dat een basis aanbiedt om een schoolbeleid uit te werken dat vertrekt vanuit de motivatie van leerlingen als buffer tegen schooluitval. Het

model vertrekt vanuit drie basisbehoeften die leerlingen hebben om goed te functioneren, en die bevorderlijk zijn voor motivatie: autonomie, relationele verbondenheid en competentie. In Limburg heeft een groep scholen gekozen hun beleid vorm te geven vanuit dit kader en met effect.

1.3.3 Dataverzameling en het belang van ‘knipperlichten’

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat dataverzameling en –monitoring een essentieel onderdeel is van een effectieve aanpak tegen vroegtijdig schoolverlaten. Op zich reduceert dit de cijfers niet, maar je krijgt wel zicht op een groot aantal achtergrondkenmerken en risicofactoren. Dat is belangrijk om te komen tot ‘early warnings’, zoals Dynarski e.a. dit omschrijven in hun reviewstudie naar de effectiviteit van bepaalde programma’s. Die early warnings zijn belangrijk, omdat ze ons een idee geven welke leerlingen een risicovol profiel hebben om vroegtijdig de school te verlaten. Door vroeg in te grijpen, kunnen grotere problemen vermeden worden. In Vlaanderen worden ze ook wel knipperlichten genoemd.

Een concreet voorbeeld dat Dynarski aangeeft is spijbelgedrag van leerlingen. Door een goede registratie kan dit immers in kaart gebracht worden en kan kort op de bal gespeeld worden. Dit is ook nodig, want zo blijkt, hoe vroeger men ingrijpt, hoe effectiever.

Wat betreft deze dataverzameling, is er sinds kort ‘**Mijn Onderwijs**’, een online toepassing, waarmee elke school toegang krijgt tot eigen cijfers betreffende leerlingenkenmerken, leerlingenaantallen, attesteringen, studiebewijzen, schoolse vorderingen en zittenblijven, personeelsaantallen, leerlingenstromen IN en leerlingenstromen UIT, hoger onderwijs én vroegtijdig schoolverlaten. Een bron van informatie die scholen toelaat inzicht te krijgen in het eigen publiek en eigen handelen, en waarmee je het beleidsvoerend vermogen van de school kan vergroten. Elke school kan deze data voor zichzelf consulteren en ermee aan de slag gaan. Deze gegevens worden ook uitgebreid met gegevens van de scholengemeenschap, de onderwijszone, gemeente of het Vlaamse onderwijs. Zo kan een school zich positioneren in het geheel. Om dit in het kader van vroegtijdig schoolverlaten zinvol te kunnen gebruiken, is er ook kennis nodig over wat werkt en niet werkt.

Lamote e.a. (2013) opperen in dit kader dat het nodig is de expertise binnen de scholen te vergroten voor wat betreft het thema, zodat scholen mee zijn met onderwijskundig onderzoek rond **evidence-based aanpak**, en dat zij weten wat uit onderzoek blijkt te werken en wat niet. Als dit gecombineerd wordt met cijfergegevens van hun eigen school en inzicht in de knipperlichten, zal dit leiden tot effectievere acties. Als dit niet het geval is, bestaat het risico dat er kortzichtig met cijfers wordt omgegaan. Zo zorgt een betere spijbelregistratie bijvoorbeeld vaak voor een strenger optreden wanneer het spijbelen zich voordoet. Een adequaat beleid dient zich echter te richten op de redenen voor afwezigheid, niet op het symptoom zelf. Sterk sanctionerend optreden heeft immers in het geval van spijbelen vaak een omgekeerd effect.

Lamote en Van Damme (2011) twijfelen ook of het wel een goed idee is om elke leerling te laten starten met een schone lei. Wat achtergrondinformatie van de leerling kennen helpt om early warnings te detecteren. Zo kan er geanticipeerd worden.

Samenvatting

- Dataverzameling is belangrijk om te komen tot ‘early warnings’ of knipperlichten, die ons signaleren dat leerlingen mogelijk een vergroot risico hebben op vroegtijdig schoolverlaten, zodat er op ingespeeld kan worden.

- ‘Mijn onderwijs’ voorziet scholen in Vlaanderen sinds kort van heel wat data over hun leerlingen en hun beleid. Ook data betreft vroegtijdig schoolverlaten zijn hierin opgenomen.
- Om scholen hier optimaal gebruik van te laten maken, is het essentieel dat zij ook goed geïnformeerd zijn over de gepaste aanpak.

1.3.4 Voor –en naschoolse programma’s

Mutsaers K. e.a. (2013) gaan in op de effecten van voor- en naschoolse programma’s. Uit onderzoek blijkt dat een opgelopen schoolse achterstand moeilijk hersteld kan worden. Ingrijpen op jonge leeftijd lijkt dus cruciaal en het meest efficiënt. In het kader van deze opdracht, zal ik er niet te lang bij stilstaan, maar het is wel belangrijk dit even aan te kaarten voor de volledigheid. Het is al lang bekend dat ongelijkheid voor een deel teruggedrongen kan worden door jonge kinderen nog voor de schoolleeftijd zoveel mogelijk te laten aansluiten in opvangvoorzieningen of -programma’s. Kinderen die uit kansarmere milieus komen, leren zo veel bij van leeftijdsgenootjes en van de contacten met de begeleiders, wat de kloof die al lijkt te ontstaan voor de leeftijd van één jaar, aanpakt.

In Nederland zijn er heel wat programma’s, zowel gezinsgerichte als centrumgerichte, die de kloof die ontstaat tussen kinderen op jonge leeftijd wat betreft cognitieve ontwikkeling, taalontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling trachten aan te pakken via gerichte interventies. Er zijn tal van onderzoeken gedaan naar de effecten van dergelijke programma’s. Belangrijkste bevindingen zijn dat deze programma’s voor alle deelnemende kinderen effectief zijn, maar dat vooral kinderen uit achterstandsgroepen erbij gebaat zijn. De effecten ervan op langere termijn lijken vooral af te hangen van de kwaliteit van de opvolging nadien (Mutsaers e.a., 2013).

Wat betreft de programma’s die plaatsvinden op latere leeftijd, blijken de effecten eerder bescheiden. Vroeger hierop inzetten is dus de boodschap. Een duidelijk positief effect -ook op langere termijn- hadden de zogenaamde schakelklassen, die bedoeld zijn voor leerlingen met een grote taalachterstand. Er wordt dan een extra jaar ingebouwd in de loop van de schoolloopbaan waar een jaar intensief wordt ingezet op taalontwikkeling. Ook hier blijkt wel opnieuw het belang van blijvende opvolging, ook na het schakeljaar. Als dit wordt aangeboden, ziet men dat het op korte en langere termijn een positief effect heeft en dat een groot gedeelte van de opgelopen onderwijsachterstand kan ingelopen worden.

In Vlaanderen kennen we wat dat betreft de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN). OKAN is echter enkel toegankelijk onder bepaalde voorwaarden, met name

- ‘een nieuwkomer zijn, d.w.z. maximaal een jaar ononderbroken in België verblijven
- Leeftijdsvoorwaarde:
 - Basisonderwijs: ten laatste op 31 december van het schooljaar 5 jaar of ouder zijn
 - Voltijds secundair onderwijs: op 31 december van het schooljaar minstens 12 jaar zijn en nog geen 18 jaar zijn
 - DBSO: ten laatste op 31 december van het schooljaar 15 of 16 jaar zijn en nog geen 18 jaar zijn
- niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben
- onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen
- maximaal negen maanden ingeschreven zijn in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal’ (onderwijs.vlaanderen.be)

In het secundair onderwijs zijn afwijkingen mogelijk van de voorwaarden voor de leeftijd, verblijfsduur en schoolloopbaan, en kunnen de jongeren langer beschouwd worden als anderstalige nieuwkomer.

Naast de groep OKAN-leerlingen is er daarnaast een relatief groot aandeel leerlingen waarbij het niveau van het Nederlands bedroevend laag is, rekening houdend met het feit dat ze al hun hele schoolloopbaan in het Nederlandstalig onderwijs doorbrachten... Dit wordt ook door meerdere stakeholders in Brussel aangehaald, die werken met jongeren. Aangezien Nederlands een belangrijke voorspeller is voor vroegtijdig schoolverlaten, lijkt het essentieel om hier op in te zetten en een groter aanbod te doen naar minderjarige leerlingen van wie het niveau Nederlands onvoldoende is om op een aanvaardbare manier onderwijs te volgen. Idealiter starten deze interventies in het basisonderwijs. Ik verwijs hiervoor naar punt 1.2.1.2 i.v.m. etniciteit en taal.

Samenvatting

- Voor- en naschoolse programma's ter bevordering van cognitieve, taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn vooral effectief als ze aangeboden worden op jonge leeftijd.
- Effect op langere termijn hangt vooral af van de kwaliteit van de opvolging nadien.
- Op latere leeftijd zijn vooral de schakelklassen zinvol, waarbij leerlingen een extra jaar inbouwen in hun schoolloopbaan om een grote taalachterstand bij te benen.

1.3.5 Kleuterparticipatie

Uit onderzoek blijkt dat de preventieve aanpak steeds de beste is. Het wegwerken van obstakels in de onderwijsloopbaan van een leerling, biedt de beste kansen op voorkomen voor vroegtijdig schoolverlaten. Dit begint al in het kleuteronderwijs door het bevorderen van kleuterparticipatie.

In België zijn kinderen leerplichtig vanaf 1 september van het jaar dat ze zes jaar worden. Kleuteronderwijs is dus niet verplicht, maar wordt wel sterk aanbevolen. Onderzoek van het Programme for International Student Assessment (PISA) heeft immers aangetoond dat leerlingen die deelnamen aan het kleuteronderwijs op 15-jarige leeftijd beter presteren op de PISA-toetsen dan leerlingen die dit niet deden. Vlaanderen doet het op dat gebied wel goed (Lamote en Van Damme). Bovendien leert een kind in het kleuteronderwijs heel wat sociale vaardigheden aan: het leert van andere kinderen, wordt doorheen de contacten met de begeleiders en kinderen taalvaardiger en wordt bovendien ook voorbereid op het lager onderwijs.

Om kinderen maximaal kansen te geven, lanceerde de Vlaamse overheid het actieplan kleuterparticipatie, 'Elke dag kleuteronderwijs telt'. Een aantal acties werden reeds gerealiseerd, zoals de verhoging van 220 naar 250 halve dagen verplichte aanwezigheid van vijfjarige kleuters met het oog op een inschrijving in het gewoon lager onderwijs, extra middelen voor capaciteitsuitbreiding in gebieden met capaciteitsdruk, een participatietoeslag voor drie- en vierjarige kleuters die voldoende participeren aan het onderwijs en extra werkingsmiddelen voor scholen die ten gevolge van de vluchtelingencrisis meer kleuters inschrijven (Departement Onderwijs & Vorming).

Daarnaast werd een kleutercoördinator aangesteld die kleuterparticipatie hoog op de agenda moet plaatsen of houden. Zij zal in eerste instantie vooral ondersteuning bieden in grote steden zoals Antwerpen, Gent en Brussel. Deze ondersteuning is vooral gericht op het verbinden van lokale actoren om hier een sterk lokaal beleid rond uit te werken. Dit lokaal beleid tracht zij daarnaast te versterken via acties en overleg op Vlaams niveau, waar zij een lerend netwerk van goede praktijken tracht te installeren zodat men van elkaar kan leren (Departement Onderwijs & Vorming).

Daarnaast zijn er nog een aantal andere acties die tevens vertrekken vanuit het actieplan, met name

- het optimaliseren van de dataverzameling, -ontsluiting, monitoring en het ter beschikking stellen van deze gegevens aan relevante actoren
- het gericht informeren, sensibiliseren, toeleiden en ondersteunen van ouders, in het bijzonder ouders uit kwetsbare groepen
- het bevorderen van samenwerken met en tussen lokale actoren, in het bijzonder de LOP's, de Huizen van het Kind, de lokale besturen, de scholen en de CLB's
- het verhogen van de deelname van specifieke onderparticiperende groepen aan kleuteronderwijs
- het bevorderen van een warme overgang tussen thuis/opvang en onderwijs (Departement Onderwijs & Vorming)

Samenvatting

- Kleuterparticipatie is belangrijk omdat het kansenverschillen op jonge leeftijd helpt wegwerken.
- Kleuters leren van andere kinderen, leren sociale vaardigheden aan, worden taalvaardiger en worden bovendien voorbereid op de lagere school. Dit vergroot hun kansen in de toekomst.
- De Vlaamse overheid lanceerde het actieplan 'Elke dag kleuteronderwijs telt' om kleuterparticipatie te bevorderen.

1.3.6 Early warnings en de spijbelproblematiek

Bram Spruyt (2014) maakte in zijn onderzoek naar spijbelen in Vlaanderen een vergelijking tussen bestaande internationale projecten en de evaluaties hiervan. Hieruit blijken twee elementen steeds terug te komen die effectief helpen in de verschillende contexten: met name kort op de bal spelen zonder het gedrag te criminaliseren, en samenwerkingsovereenkomsten sluiten tussen school, ouders en leerlingen.

Wat betreft dit laatste, wordt in Vlaanderen vaak gebruik gemaakt van contracten. In de VS komt deze methodiek ook terug in een aantal projecten. Bij deze contracten verbinden ouders én leerlingen zich ertoe om gedurende 90 dagen deel uit te maken van een programma. Het voordeel hiervan is dat er duidelijkheid is over de verwachtingen, dat ouders hierbij worden betrokken en dat het verleden achter zich wordt gelaten om een nieuwe start te nemen. In al deze projecten is er steeds een intensieve opvolging van de spijbelaar: opvolging op dagelijkse basis, met meerdere ontmoetingen per week gedurende de eerste 30 dagen. Daarbij baseert men zich niet op het aantal afwezigheden, maar wel op een aangevoelde noodzaak bij ouders of scholen. Deze maatregelen boekten steeds mooie resultaten.

In de Brusselse context maakt men ook regelmatig gebruik van contracten naar aanleiding van afwezigheidsproblemen. Dit contract is dan een soort afsprakennota tussen leerling, ouders en school. De opvolging ervan is echter vaak niet zo begeleidend of intensief als de programma's die in de VS worden gehanteerd en vaak ook niet begrensd in tijd. Dergelijk contract kan best hand in hand gaan met een duidelijk plan van aanpak, waarbij er afspraken zijn met de betrokkenen; niet alleen rond de verplichting om aanwezig te zijn, maar ook hoe de jongere en zijn ouders dit kunnen realiseren, hoe ze daarbij ondersteund kunnen worden, ... Vaak ontbreekt het in de praktijk aan tijd en middelen om dit mogelijk te maken. Bovendien ervaren ouders en jongeren dit vaak als een straf of stok achter de deur eerder dan als een helpend initiatief, omdat er tuchtsancties aan verbonden zijn als ze het contract niet naleven.

Uit onderzoek van De Witte (2011) rond de Nederlandse aanpak blijkt dat een actieve opvolging zoals bijvoorbeeld de spijbelaar thuis opzoeken voor een gesprek met hem/haar en e ouders, zorgt voor een significante daling in het vroegtijdig schoolverlaten. Daarnaast verwijst hij hiervoor ook naar een peer-effect, doordat een andere leerling kan horen van een medeleerling dat het wordt opgevolgd met een bezoek en een gesprek (Van Damme en Lamote).

Verder wordt ook gewezen op het belang van een vroege detectie. Een goed opvolgsysteem wordt als essentieel gezien om veranderingen in het welbevinden, gedrag, prestaties e.d. snel te signaleren om te kunnen ingrijpen. Nicaise verwijst in die context ook naar het belang van het opvolgen van bepaalde knipperlichten: bijvoorbeeld een leerling die met achterstand begint aan het eerste jaar secundair. Het is belangrijk deze vroegtijdig op te volgen en te ondersteunen (Lamote en Van Damme).

Wilson e.a. stelden vast dat het louter ingrijpen op spijbelen het minst effectief is. Zich hiertoe beperken, moet dus vermeden worden: de aanpak is nodig in een vroeger stadium. Spruyt (2014) stelt daarbij dat als scholen het verschil maken, ze dit dan vooral in een vroeg stadium moeten doen, meer bepaald op het moment dat een leerling overweegt al dan niet te spijbelen. Ze vinden het dan ook misleidend te spreken over een spijbelbeleid, aangezien de aanpak van spijbelen net schuilt in het vroeger ingrijpen, nog voor het spijbelen zich voordoet. Dat doet men door binding na te streven met zijn leerlingen.

Een school met een autoritatieve schoolstijl lijkt daarbij het beste te werken. 'Het gaat om een schoolstijl die ambitie ademt voor leerlingen en waarbij discipline en veeleisendheid gekoppeld worden aan responsiviteit, aan het op een ernstige manier open staan voor grieven en bekommernissen van leerlingen'. In het onderzoek wordt gewezen op het belang van luisterbereidheid, vertrouwen en het effectief optreden door leerkrachten bij overtredingen. Opvallend daarbij is dat in het onderzoek de leerlingen die het vaakst van school zijn gewisseld, de minst strenge school als de slechtste school aanwezen. Zij verwijzen daarbij zelf vaak naar het gebrek aan consequente opvolging van normovertredend gedrag binnen de school: de ene leerkracht sanctioneert bijvoorbeeld streng terwijl de andere een oogje dicht doet. Dit schept onduidelijkheid en een gevoel van willekeur.

Daarnaast blijkt ook het belang van een grote pakkans. Leerlingen zullen het laten om te spijbelen als de kans om betrapt te worden groot is, sancties zijn daarbij minder belangrijk. Leerlingen het gevoel geven dat het opgevolgd wordt, is dus van groot belang om de intentie om te spijbelen weg te nemen. In die zin is het goed dat scholen veel aandacht voor registratie en detectie hebben. Maar ook kort op de bal spelen is hier belangrijk. Verder helpt het ook om één centrale in- en uitgang te hebben, is het niet bevorderlijk om leerlingen vroeger te laten vertrekken of later te laten starten (onoverzichtelijk voor de school, maar ook voor de ouders).

Uit onderzoek blijkt dat individuele begeleiding met een vertrouwenspersoon vaak goed werkt bij deze jongeren, net omdat ze wel erkend worden in hun situatie. Bovendien zorgt het opbouwen van een band met een vertrouwenspersoon vaak ook voor een heropbouw van de band met de school, wat mogelijks het spijbelen reduceert. (Spruyt)

Binnen de groep spijbelaars is er een grote diversiteit. Sommige jongeren spijbelen uit gemakzucht, maar dat lijkt een eerder kleinere groep te zijn. De meeste jongeren hebben een persoonlijke reden om te spijbelen, vaak gelinkt aan thuissituatie, sociale of emotionele problematiek. Sommigen zijn schoolmoe en missen de motivatie om lessen bij te wonen en inspanningen voor school te doen. Afhankelijk van de soort spijbelaar, is er ook een andere aanpak nodig. Er zijn heel wat redenen om afwezig te zijn op school. Dat maakt het net zo complex. Massamaatregelen zijn daarom absoluut niet

aan de orde. Probleem is dat bij de huidige manier van registreren in de scholen geen rekening houdt met typologie; het brengt alleen de frequentie in kaart.

Vaak gaat men er van uit dat een streng sanctioneringsbeleid een goede aanpak is, temeer omdat het medeleerlingen zou afschrikken. Dat is echter een verkeerd uitgangspunt. Het is namelijk zo dat sanctioneren goed werkt bij leerlingen die een sterke binding hebben met de school: zij willen hun band niet aantasten. Voor leerlingen met een zwakkere binding geldt echter het omgekeerde. Streng optreden duwt de jongere net nog verder weg en zorgt soms voor het verbreken van de band. Het is immers beter die band niet te hebben dan een band die negatief inwerkt op je zelfbeeld. Het probleem is vaak dat een school denkt aan sanctioneren op het moment dat een leerling meer is beginnen spijbelen. Door meer te spijbelen is echter de angst om betrapt te worden nog amper aanwezig. Het kan hen niet veel meer schelen. Op dat moment kan je beter proberen te verbinden dan te sanctioneren. Dit is trouwens een van de meest cruciale kenmerken van problematische spijbelaars, de mate waarin hij onverschillig staat tegenover zijn afwezigheid op school. Die onverschilligheid is geen onverschilligheid t.o.v. onderwijs, dan wel ten opzichte van de school in het algemeen.

Belangrijke vaststelling in elk geval is dat scholen vaak wachten vooraleer de ouders te contacteren tot er al een aantal B-codes behaald zijn, soms zelfs wachten tot 10 B-codes vooraleer iets te ondernemen, dat is te laat, kostbare tijd gaat hier verloren. Spruyt erkent de nood dat scholen hierin overbelast zijn en dat het intensief is om deze afwezigheden op de te volgen, hij suggereert dat een externe partner dit beter kan doen. Het is het CLB dat vanaf 10 B-codes en sinds 1 september 2016 vanaf 5 B-codes de afwezigheden opvolgt. In onze Brusselse context is dit echter absoluut niet haalbaar met de huidige omkadering en zal gezocht moeten worden naar oplossingen. Door een gebrek aan draagkracht, slepen de problemen vaak te lang aan en escaleren ze. Allicht verhoogt dit de werkdruk nog meer, omdat situaties escaleren en het niet mogelijk was vroegtijdiger in te grijpen.

Verder blijkt ook dat ouders vaak op de hoogte zijn van het spijbelgedrag van hun kinderen, dus inzetten op wederzijdse informatiedoorstroming en afstemming, samen met ondersteuning in de aanpak van het gedrag kan zinvol zijn.

Het spijbelteam van het departement Onderwijs & Vorming werkte samen met de pedagogische begeleiding een spijbelkijkwijzer uit voor zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. In deze spijbelkijkwijzers worden een aantal vragen gesteld die relevant zijn voor een spijbelbeleid op school. Doorheen de vragen stel je de werking van je eigen school in vraag en krijg je handvatten aangereikt om hierrond aan de slag te gaan. Daarnaast wordt ook informatie betreft het thema aangeboden en reflectievragen. Als je als school rond het thema spijbelen aan de slag wil gaan, kan de spijbelkijkwijzer dienen als een soort handleiding doorheen een proces naar een spijbelbeleid op school.

Uit het onderzoek van Spruyt (2014) blijkt dat het reïntegreren van problematische spijbelaars in de praktijk vaak zeer moeilijk blijkt. Zij argumenteren dan ook in het nadeel van de financiële bestraffing die de overheid voorziet door het intrekken van de studietoelage, wanneer een leerling twee jaar op rij meer dan 30 B-codes heeft. Zij ijveren voor re-integratie, het aanbieden van structuur en individuele begeleiding. Zij ijveren voor meer en andere investeringen in plaats van minder en steeds dezelfde. Uit hun onderzoek blijkt verder ook dat het afschrikkende effect dat deze maatregel beoogt net voor deze doelgroep geen effect heeft en zijn doel niet bereikt.

Samenvatting

- Louter ingrijpen bij spijbelen is het minst effectief! Nood aan aanpak in een vroeger stadium en het nastreven van een goede schoolbinding

- Een school met autoritatieve schoolstijl werkt het beste in de preventie van spijbelen: discipline en veeleisendheid, gekoppeld aan responsiviteit en openstaan voor de mening en inbreng van de leerlingen
- Grote pakkans verlaagt het aantal spijbelaars
- Individuele begeleiding en een vertrouwenspersoon werken in de aanpak van spijbelen, o.w.v. de heropbouw van schoolbinding
- Goede registratie en detectie, kunnen zorgen voor een snelle detectie van veranderingen in gedrag en welbevinden (knipperlichten), zodat er snel op ingespeeld kan worden
- Massamaatregelen (voor iedereen dezelfde aanpak) werken niet! Er is nood aan een afgestemde aanpak, vaak is het probleem immers complex
- Sanctioneren werkt alleen bij leerlingen met veel schoolbinding, bij spijbelaars werkt het meestal omgekeerd!
- Kort op de bal spelen zonder het gedrag te criminaliseren, is essentieel
- Samenwerkingsovereenkomsten tussen school, ouders en leerlingen werken goed, mét intensieve opvolging en begeleiding en ondersteuning van de ouders en leerling. Indien puur een contract, werkt het vaak omgekeerd o.w.v. beleving als straf (<-> schoolbinding)

1.3.7 Inzetten op meer ouderbetrokkenheid

Mariette Lusse (2014) legt in haar artikel 'School en ouders kunnen jongere weerhouden van voortijdig schoolverlaten' de vinger op de wonde: 'Waar het risico op schooluitval het grootst is, valt het scholen het zwaarst om contact te leggen met de ouders. Dit geldt zeker als ook sprake is van een grote diversiteit aan etnische achtergronden bij de ouders. De ouders op dergelijke scholen hebben daardoor de reputatie onzichtbaar en afwezig te zijn'. Dit bleek uit onderzoek in Rotterdamse scholen en lijkt vergelijkbaar met de Brusselse context. Enkele moeilijkheden die bleken uit het onderzoek, is dat het contact tussen school en ouders vaak pas tot stand komt als er iets mis is en dat er dan in die contacten vooral aandacht is voor de slechte cijfers en negatief gedrag. Hoewel de thuissituatie en de rol van de ouders essentieel blijkt te zijn in de preventie van schooluitval, raken leerkrachten dit thema meestal niet aan. Ouders associëren de school dan vooral met slecht nieuws en keren na verloop van tijd de school vaak de rug toe. Oplossing hiervoor kan gevonden worden in het bespreken van positieve eigenschappen, in ondersteunende gesprekken, zodat de ouders ook trots kunnen zijn. Ook mogelijk zijn bijvoorbeeld infoavonden met een positieve insteek zoals rond loopbaankeuzes of een kennismakingsavond, in aanwezigheid van leerling en ouders. Het voordeel hiervan is dat je de betrokkenheid van de leerling en de ouders vergroot; dat je een positieve boodschap brengt, en er gesproken wordt over hoe je de dingen thuis kan aanpakken, ... Daarbij is het belangrijk zoveel mogelijk de jongere zelf aanwezig te laten zijn en te betrekken op dergelijke gesprekken, waardoor er meer 'met' de jongere wordt gepraat en niet 'over' de jongere.

In verschillende onderzoeken wordt verwezen naar het belang van ouderbetrokkenheid en het betrekken van de buurt bij de aanpak. Een van de vaak aangehaalde programma's is het ALAS-programma. Naast het inzetten op de probleemoplossende en sociale vaardigheden van de jongere, zette men vooral in op de context, het betrekken van ouders, school en buurt. De school zette daarbij meer in op het regelmatig feedback geven aan de leerling en de ouders over prestaties, dagelijks op de hoogte houden van huiswerk, ... Op het niveau van de ouders leerde men de ouders twee vaardigheden aan: 1. Probleemoplossende vaardigheden in de ouder-kindrelatie en 2. Ouderparticipatie. Daarbij ging men heel concreet de participatie bevorderen door hen eerst te informeren over het interpreteren van het rapport, over het onderwijssysteem, het contacteren van de leerkrachten, ... Verder werden opvoedende vaardigheden bijgebracht: informatie over de noden van adolescenten, hoe ongewenst gedrag aanpakken, ... Daarnaast richtte het programma zich op het

gebruik van gemeenschapsdiensten en trachtte men de jongere of ouders te vergezellen naar hun opstart in een sportclub, naar de opvoedingswinkel, naar sociale diensten... Op deze manier werden leerlingen en ouders intensief geactiveerd. Deelnemers aan dit programma vielen significant minder uit in vergelijking met andere leerlingen.

Men adviseert om ouders echt bestuurlijke betrokkenheid te geven, zodat ze kunnen deelnemen aan het beleid van de school en er hun invloed op uitoefenen. Moeilijk bereikbare ouders zouden daarbij actief opgezocht moeten worden door de school met de hulp van sociaal werkers of opbouwwerkers. Daarnaast wordt geadviseerd een beroep te doen op de capaciteiten van ouders en die capaciteiten ook te versterken door bijvoorbeeld taalcursussen, computerlessen e.d. te geven. Door hun ambities te verhogen, gaat men er van uit dat zij hun aspiraties ook zullen overzetten op hun kinderen. School vormt op die manier een aanknopingspunt voor activering van ouders en kinderen (Van Damme en Lamote).

Samenvatting

- Constructieve relaties met ouders starten in eerste instantie vanuit contacten met een positieve boodschap. Door een positieve relatie op te bouwen, zullen ouders ook nadien makkelijker openstaan voor de bespreking van moeilijkheden en eventuele adviezen
- Wanneer ouders betrokken worden, ook de jongere tegelijkertijd betrekken, dit schept een gevoel van praten 'met hen' i.p.v. praten 'over hen'.
- Bij moeilijkheden is het belangrijk ook te voorzien in ondersteunende gesprekken (hoe dit aanpakken), niet alleen de boodschap geven.
- Voorbeeld van good practice: ALAS-programma: naast een intensievere band tussen ouder en school (via informeren, zeer regelmatig feedback geven en ouderparticipatie), wordt ook ingezet op het versterken van vaardigheden in de ouder-kindrelatie.
- Ouders laten deelnemen aan het schoolbeleid werkt bevorderlijk.
- Inzetten op vaardigheden van ouders, door in te zetten op hun ambities, zullen ook de ambities van de kinderen vergroot worden.

1.3.8 Mentorschap (Lamote en Van Damme)

Zowel Wilson e.a. als Dynarski e.a. stellen dat het toewijzen van een mentor aan een leerling die dreigt uit te vallen een van de meest effectieve interventies is. Dit blijkt ook uit de Nederlandse aanpak die verder wordt toegelicht. Daarbij stellen zij dat de mentor zich in deze situaties vooral richt op de loopbaan van de leerling.

Maar ook in andere succesvolle programma's zien we dat het mentoraat een van de meest gehanteerde methodieken is. Meestal gaat men er van uit dat een mentor wordt toegewezen wanneer een leerling 'at risk' is en dus een verhoogde kans heeft om uit te vallen. Daarbij staat deze mentor de student bij op persoonlijk, academisch en emotioneel vlak. Men gaat er van uit dat de mentor een langdurige band opbouwt met de jongere en de jongere daardoor opnieuw een band kan opbouwen met leerkrachten en de school. Belangrijk daarbij is wel dat de mentor op regelmatige basis de jongere ziet en ook een langdurige band kan opbouwen. Dit is vrij intensief, maar werkt. Belangrijk is ook dat er een match is tussen leerling en mentor.

Een gekend programma wat dat betreft is 'check & connect'. Het programma blijkt zo effectief in de Verenigde Staten dat er in de hele VS mentoren zijn opgeleid die dit model gebruiken om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan. Kort samengevat zet het programma in op een intensieve opvolging van de leerling en diens prestaties en aanwezigheden, het opbouwen van een vertrouwensrelatie,

verhogen van betrokkenheid, een begeleiding die rekening houdt met de achtergrondkenmerken en persoonlijke situatie van de leerling, aanleren van probleemoplossende vaardigheden en het steeds benadrukken van het belang van onderwijs. Wel blijkt bij deze programma's het belang van een langetermijnaanpak. Het programma kort toepassen lijkt weinig effectief te hebben op langere termijn.

Omdat het mentoraat zo tijdsintensief is en veel leerlingen gemeenschappelijke problemen hebben, kan er ook voor gekozen worden een tutoraat op te starten. Bij een tutoraat zit een groepje leerlingen samen en wordt de groep vooral op academisch vlak begeleid. Daarnaast is ook oog en aandacht voor een bredere begeleiding indien nodig.

Samenvatting

- Bij een mentoraat krijgt een leerling 'at risk' een mentor toegewezen die de leerling op persoonlijk, academisch en emotioneel vlak ondersteunt. De begeleiding is intensief, maar werkt wel.
- Een gekend en effectief programma met deze methodiek is 'check & connect'. De begeleiding dient wel langdurig te zijn om effectief te zijn.
- Het mentoraat wordt omschreven als een van de meest effectieve interventies en is ook een van de meest gebruikte.

1.3.9 Bijwerken van schoolse achterstanden

Zowel Dynarski als Wilson e.a. schuiven het bijwerken van schoolse achterstanden naar voor als belangrijk preventiemiddel. Daarbij wordt huiswerkbegeleiding en tutoraat naar voor geschoven als effectief (Lamote en Van Damme).

Volgens Van Damme moet nog meer aandacht gaan naar taalonderwijs in de aanvangsjaren. Dit kan door daar deskundige, capabele leerkrachten op in te zetten. Lamote en Van Damme (2011) suggereren extra uren taalondersteuning in de eerste jaren van het basisonderwijs. Zij hanteren tien jaar als de richtleeftijd tegen wanneer je de taal dient te beheersen om goed verder te kunnen in je verdere schoolloopbaan. Indien de kennis van het Nederlands onvoldoende is, dient dit bijgewerkt te worden. Verder stellen zij ook dat scholen halverwege de lagere school geconfronteerd dienen te worden met het prestatieniveau voor begrijpend lezen bij hun leerlingen. Dit zou het goede moment zijn om te remediëren.

1.3.10 Inzetten op sociale vaardigheden

Uit de onderzoeken van Dynarski e.a. en Wilson e.a. bleek het belang van het bijwerken van sociale vaardigheden. Vroegtijdig schoolverlaters stellen vaak immers probleemgedrag in de klas en storen vaak de lessen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen probleemoplossende strategieën aanleren en leren hoe conflictsituaties te vermijden, effectief is in de preventie van schooluitval.

1.3.11 Flexibele en transparante leerwegen

Het Besluit van de Vlaamse Regering (BVR) ter organisatie van het voltijds secundair onderwijs (19/07/2002) stelt in artikel 34quater het volgende:

‘Het schoolbestuur beslist of de school gebruikmaakt van de bepalingen van dit artikel.

Als aan volgend criterium is voldaan kan, op grond van specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten en met het oog op het aanbieden van meer individuele leertrajecten, voor een leerling met tekorten voor bepaalde programmaonderdelen worden afgeweken van de voorwaarden, (...):

gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad na overleg met de delibererende klassenraad van het structuuronderdeel waaruit de leerling komt.

In voorkomend geval :

(...)

2° moeten de tekorten voor bepaalde programmaonderdelen in het eerste leerjaar worden weggewerkt vóór het einde van het tweede leerjaar van de graad in kwestie waarvoor de leerling toelating heeft verkregen;

3° wordt, in afwijking van artikel 40, in het eerste leerjaar van de graad in kwestie de uitreiking van een oriënteringsattest vervangen door de uitreiking van een attest van regelmatige lesbijwoning in afwachting van het wegwerken van de tekorten;

4° beslist de delibererende klassenraad van het eerste leerjaar van de graad in kwestie alsnog om een oriënteringsattest toe te kennen aan elke leerling die, zonder dat de tekorten zijn weggewerkt, overstapt naar een structuuronderdeel van dezelfde of een andere school waar niet gebruikgemaakt wordt van de bepalingen in dit artikel. (...);

5° beslist de delibererende klassenraad van het tweede leerjaar van de graad in kwestie alsnog om een oriënteringsattest A van het eerste leerjaar van die graad toe te kennen aan elke leerling die de tekorten van het eerste leerjaar heeft weggewerkt doch niet geslaagd is in het tweede leerjaar. Bij die toekenning in een eerste leerjaar van de eerste graad wordt een getuigschrift van basisonderwijs gevoegd, voor zover de leerling dat nog niet in zijn bezit heeft;

6° wordt, in afwijking van artikel 41, op het einde van het tweede leerjaar van de eerste graad aan elke leerling, voor zover hij het nog niet in zijn bezit heeft, een getuigschrift van basisonderwijs uitgereikt indien de leerling dat tweede leerjaar van de eerste graad met vrucht heeft beëindigd.]

Deze flexibele leerwegen bieden dus de mogelijkheid om een attestering aan het einde van een eerste jaar van een graad uit te stellen tot het einde van die graad. In dat tweede jaar van die graad wordt dan de leerstof aangeboden van het tweede jaar in combinatie met een individueel traject om de doelen van het eerste jaar te bereiken. Op die manier wordt zittenblijven aangepakt, wordt vermeden dat leerlingen gedemotiveerd raken omdat ze ook al de leerstof moeten herhalen waarvoor ze wel geslaagd waren en wordt een effectief begeleidend traject aangeboden om de onderwijsachterstand weg te werken in plaats van ‘gewoon te dubbelen’.

Een aantal voorwaarden die aan deze flexibele leerwegen zijn verbonden:

- Principiële beslissing van schoolbestuur
- Opname van de regeling in het schoolreglement
- Opname in het schoolreglement van geldende termijnen om in beroep te gaan ingeval overstap naar een ander tweede leerjaar waar deze regeling niet geldt

- Gunstige beslissing van voltallige toelatingsklassenraad na overleg met delibererende klassenraad
- 'Attest regelmatige lesbijwoning' door delibererende klassenraad eerste leerjaar
- Volgen van ALLE vakken uit het tweede leerjaar (waardoor wel weinig mogelijkheden voor individuele benadering) + wegwerken (= opnieuw doen) van tekorten eerste jaar vóór einde tweede jaar

De doelgroep waar in eerste instantie aan gedacht wordt, zijn ex-OKAN-leerlingen, leerlingen die veel leerstof hebben gemist omwille van ziekte, ongeval of persoonlijke situatie, die instromen uit niet-Nederlandstalig onderwijs, of leerlingen waarbij men ervan overtuigd is dat ze de overgang wel aankunnen, maar de resultaten onvoldoende waren (bijvoorbeeld een hoogbegaafde leerling) (Onderwijskiezer)

In Brussel wordt maar in beperkte mate gebruik gemaakt van flexibele leerwegen, hoewel dit wel een interessante piste is. Idealiter stapt een hele LOP-gemeenschap in dit systeem opdat leerlingen niet in de problemen komen bij overstap van de ene school naar de andere.

Samenvatting

- Flexibele leerwegen stellen een attestering aan het einde van een eerste jaar van een graad uit tot het einde van die graad.
- In het tweede jaar van die graad krijgt de leerling een individueel traject aangeboden om de doelen van het eerste én het tweede jaar van die graad te bereiken. Zo kan zittenblijven vermeden worden.

1.3.12 Financiële stimulans vanuit de overheid

Het onderstaande voorbeeld van Nederland zal aantonen hoe belangrijk de financiële prikkel is die scholen ontvangen voor hun aanpak. Daarnaast zijn er ook voorbeelden te vinden van programma's die niet gewerkt hebben en vaak is dit omwille van een gebrek aan middelen en ondersteuning die ter beschikking werden gesteld. Wil men dus gaan voor een integrale aanpak om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan, dienen hier ook de nodige middelen tegenover te staan. Dit is geen evidentie in tijden van besparingen, maar als de kosten worden afgewogen aan de baten, blijkt uit onderzoek dat investeren in de preventie van vroegtijdig schoolverlaten enorm rendeert op langere termijn in termen van minder uitkeringen, minder criminaliteit, minder kosten in de ziekteverzekering, minder ziekteverzuim, meer bijdragers aan de belastingen, ...

Uit onderzoek van Kristof De Witte, die onderzoek doet naar de kosten die verbonden zijn aan vroegtijdig schoolverlaten, blijkt dat elke euro die het beleid investeert in vroegtijdig schoolverlaten, zichzelf tot acht keer (!) terugbetaalt (Studiedag vroegtijdig schoolverlaten, 28/11/17).

Samenvatting

- Een integrale aanpak om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan, vraagt middelen, zeker om op lange termijn effect te hebben.
- Elke euro die het beleid investeert in vroegtijdig schoolverlaten, betaalt zichzelf tot acht keer terug (De Witte, 28/11/16).

1.3.13 Good practice

Nederland is waarschijnlijk hét land bij uitstek waar het beleid om vroegtijdig schoolverlaten en spijbelen te reduceren, geslaagd is in zijn opzet. Het Nederlandse project 'Aanval op schooluitval' boekt enorme successen. Om dit te illustreren met enkele cijfers: in het schooljaar 2001-2002 had Nederland 71.000 vroegtijdig schoolverlaters; in het schooljaar 2014-2015 is dit gereduceerd tot 24.451 (www.aanvalopschooluitval.nl). Een enorme verschuiving die mogelijk werd door een aantal belangrijke ingrepen in het beleid. We zetten ze hier even op een rijtje.

Om te beginnen kenmerkt de aanpak zich door een sterke decentralisatie. Elke regio werkt er zijn eigen aanpak uit, aangepast aan de lokale context, met de nadruk op preventie. Daarbij is elke regio wel verplicht de problematiek in kaart te brengen en op basis daarvan gerichte programma's op te stellen. Niet onbelangrijk daarbij is dat de scholen financiële prikkels krijgen om dit beleid vorm te geven. Zo krijgen zij, naast een vast bedrag om de bestaande initiatieven te bestendigen, ook een extra prestatiesubsidie wanneer zij het vroegtijdig schoolverlaten verder terugdringen onder een vooropgestelde norm. Hierdoor worden scholen geactiveerd hier meer inspanningen voor te leveren, gaan ze bij elkaar op bezoek om good practices te leren kennen, ... Het staat met andere woorden hoog op hun prioriteitenlijst.

Fred Voncken, directeur Projectdirectie Voortijdig Schoolverlaten van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, somt de succesfactoren op in Klasse (2010):

- **Plaats de jongere centraal en geef zorg op maat.** Dit doen ze door jongeren een individuele coach te geven, wat heel arbeidsintensief is, maar uiteindelijk veel meer rendeert. Hiertoe maakte men in Nederland een kosten-batenanalyse, waaruit bleek dat 650 miljoen investeren in goed onderwijs, 800 miljoen opbrengt. Bovendien zou een jongere die vroegtijdig de school verlaat 100 000 euro mislopen.
- Elke jongere heeft een onderwijsnummer. Elk kind dat geboren wordt, krijgt een Burger Service nummer (BSN), dat eveneens dient als onderwijsnummer voor elke jongere en als basis voor een leerlingvolgsysteem. Dit nummer wordt gekoppeld aan verschillende databanken, waardoor men op een relatief eenvoudige manier een overzicht krijgt van achtergrondkenmerken zoals geslacht, etniciteit, schoolloopbaan, ouderkenmerken, ... (Lamote e.a.). Dit maakt onderzoek makkelijker.
- Bovendien wordt **spijbelen** ook via dit nummer automatisch doorgegeven aan het spijbelloket. De spijbelambtenaar kan daardoor **snel optreden en bijsturen**.
- Elke school heeft een zorg- en adviesteam met professionals uit de zorgsector, waardoor jongeren ter plaatse kunnen geholpen worden
- Elke school krijgt 2500 euro voor elke schooluitvaller minder (zie hierboven)
- De resultaten staan op een website en dat werkt confronterend maar ook stimulerend. De zogenaamde 'naming en shaming'. Aanvankelijk bestond hier grote weerstand tegenover, maar nu werkt het eerder stimulerend, er wordt meer samengewerkt. Alle betrokken partijen werken samen: scholen, gemeenten, jeugdzorg, bedrijfsleven, ouders, maatschappelijk werk, politie en justitie, want 'je kunt pas vechten tegen schooluitval door een geïntegreerde aanpak', aldus Voncken. Verder stelt hij ook dat scholen vaak weinig creatief zijn en moeite hebben zich open te stellen voor veranderingen, maar dat dit wel de enige manier is om te innoveren in onderwijs.
- Goede praktijkvoorbeelden worden opgelijst op een website www.aanvalopschooluitval.be, waar scholen inspiratie kunnen halen.
- Daarnaast heeft Nederland ook **plusvoorzieningen** voor jongeren tussen 12 en 23 jaar met ernstige problemen, zoals problemen op gebied van financiën, gezondheid, huisvesting,

sociale omgeving of maatschappelijk functioneren. Bedoeling is dat jongeren zich ondanks deze problemen toch op school kunnen richten en een diploma kunnen behalen. Ook zijn er voorbeelden van jongeren met ernstige gedragsproblemen die in een andere setting onderwijs op maat krijgen. 80% van deze leerlingen haalt binnen afzienbare tijd alsnog zijn diploma!

Samenvatting

- De Nederlandse aanpak gaat uit van een sterke decentralisatie (regionale aanpak), financiële prikkels voor scholen en openbaarheid van cijfers betreft het aantal vroegtijdig schoolverlaters per school (waardoor scholen geprikkeld worden van elkaar te leren), een snelle detectie en optreden bij spijbelen, een professioneel zorgteam op school en een website met goede praktijken.
- Daarnaast voorziet Nederland ook in plusvoorzieningen voor jongeren (12-23 jaar) met ernstige maatschappelijke, sociale en/of gezondheidsproblemen.



2.1 Opmaak cijferrapport: een weg met hindernissen

In het Europese referentiekader gaat men uit van vier belangrijke luiken in de aanpak van vroegtijdig schoolverlaten: monitoring & identificatie, preventie, interventie en compensatie. In het kader van monitoring & identificatie is het onder andere belangrijk om zicht te krijgen op de problematiek, om cijfergegevens te verwerken om de problematiek in kaart te brengen. Op zich is dit het startpunt van elk beleidsplan, een beginsituatieanalyse. In het kader van vroegtijdig schoolverlaten bleek dit een bijzonder moeilijke opdracht en dat is ook meteen een belangrijk aandachtspunt voor de toekomst en een signaal dat ik graag naar het beleid toe wil geven.

Enkele belangrijke bedenkingen wat betreft het kunnen in kaart brengen van de problematiek:

- Er worden verschillende indicatoren gebruikt om de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten in kaart te brengen. In onderwijscontext wordt de indicator van het departement Onderwijs & Vorming (O&V) gebruikt; in werkcontext (bijvoorbeeld bij Actiris en VDAB) wordt gebruik gemaakt van de indicator van de Enquête naar Arbeidskrachten (EAK). Aan Franstalige zijde zijn er nog andere indicatoren en worden ook andere concepten gehanteerd als het op deze problematiek aankomt. Dit maakt het moeilijk vergelijkingen te maken in de Brusselse context. Het BHG besteedde een opdracht uit aan Perspective om o.a. de indicatoren naast elkaar te leggen en aanbevelingen te doen naar een gemeenschappelijke indicator toe. Dit kan mogelijk wat meer duidelijkheid brengen. Op dit moment blijft het daardoor echter moeilijk vergelijkingen te maken tussen data van verschillende instanties.
- Er zijn verschillende organisaties die cijfers ter beschikking hebben wat betreft vroegtijdig schoolverlaten en gerelateerde risicofactoren (met de indicator van het departement O&V). Toch bleek het bijzonder moeilijk om deze cijfers te verkrijgen omwille van privacyredenen. Hoewel het niet de bedoeling is om op leerling- of schoolniveau analyses te maken en dit ook geanonimiseerd mag worden, bleef dit lange tijd een probleem.
- Er werden cijfers ter beschikking gesteld door het departement O&V, wat alvast een algemeen zicht geeft op de problematiek en ons een inschatting laat maken. Toch kunnen we de cijfers van uitsluitingen en problematische afwezigheden niet uitdiepen en zicht krijgen op bijvoorbeeld verdeling naar geslacht, leeftijd, aantal jaren schoolse vertraging, een onderscheid maken tussen leerjaren i.p.v. graad (vb. 1^e graad i.p.v. 1A, 1B, 2^e leerjaar, BVL), tussen studierichtingen, ... waardoor de analyse zeer op de oppervlakte blijft.
- Er zijn cijfers voorhanden i.v.m. het aantal uitsluitingen, maar deze lijken steeds een onderschatting van de werkelijke situatie. Er is nood aan een centraal registratiesysteem dat inzicht kan geven in de profielen van uitgesloten leerlingen om er ook beleidsmatig beter op te kunnen inzetten. Het LOP Brussel start in het schooljaar 2017-2018 met een registratietool waarin scholen verplicht elke uitsluiting dienen te registreren. Na 10 werkdagen zal het LOP nagaan of er een nieuwe plaats werd gevonden voor de leerling, zoniet wordt een bemiddelingscel samengeroepen. Op die manier zal men niet uitsluitend meer informatie verkrijgen over het aantal uitsluitingen en het profiel van de leerlingen; het is ook de bedoeling

korter op de bal te spelen, om langdurig thuis zitten te vermijden, opdat de slaagkansen in het lopende schooljaar niet gehypothekeerd worden.

- Problematische afwezigheden worden geregistreerd op school bij elke halve dag ongewettigde afwezigheid. Er wordt echter nergens de aard van de afwezigheid geregistreerd, wat toch belangrijke informatie is naar aanpak toe.
- Er lijken dubbeltellingen in het systeem te zitten, waardoor er bijvoorbeeld meer dan 100% leerlingen meer dan 5 B-codes hebben in het deeltijds onderwijs. Dit roept vragen op rond betrouwbaarheid.

2.2 Vroegtijdig schoolverlaten als risicofactor naar werkloosheid toe

Het verlagen van het aantal vroegtijdig schoolverlaters heeft een belangrijke maatschappelijke meerwaarde. Vroegtijdig schoolverlaters zijn immers vaker en langduriger werkloos, hebben daardoor minder inkomsten en hebben zo meer kans op (kans)armoede, meer gezondheids- en psychische problemen, lager zelfbeeld, meer ziekteverzuim, ... Om het verband tussen vroegtijdig schoolverlaten en het effect ervan op werkloosheid aan te tonen, stelde Actiris onderstaande cijfers ter beschikking:

Tabel 1: Werkloosheidsgraad volgens studieniveau en leeftijdsklasse in het BHG - 2015

	Van 15 tot 24 jaar	Van 25 tot 29 jaar	< 30 jaar	Totaal (15-64 jaar)
Laag	51,2%	34,9%	41,7%	29,3%
Midden	36,1%	26,0%	30,0%	21,6%
Hoog	15,3%	10,2%	11,0%	9,1%
Totaal	36,2%	19,3%	24,3%	17,5%

Bron: EAK, FOD Economie, Berekeningen Brussels Observatorium voor de Werkgelegenheid

Deze tabel laat de werkloosheidsgraad (aantal werklozen/gehele beroepsbevolking) zien voor de laag, midden en hooggeschoolden volgens leeftijdsklasse. Ze zijn afkomstig van de Enquête naar Arbeidskrachten (EAK) van de FOD Economie. Laaggeschoolden beschikken daarbij ten hoogste over een diploma lager secundair onderwijs, dit zijn dus de vroegtijdig schoolverlaters. Middengediplomeerden beschikken hier over een diploma hoger secundair onderwijs. Hooggeschoolden beschikken over een diploma hoger onderwijs (al dan niet universitair).

Deze tabel laat duidelijk zien dat er een verband is tussen het studieniveau en de kans op werkloosheid. De totale werkloosheidsgraad in het BHG bij de jongeren (<25 jaar) bedraagt 36,2% in 2015. We zien echter dat bij de laaggeschoolde jongeren de werkloosheidsgraad 51,2% bedraagt, terwijl deze voor de midden geschoolden 36,1% bedraagt en voor de hoger geschoolden 15,3%. Voor deze laatste groep (hooggeschoold en <25 jaar) moeten de gegevens met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden gezien de beperkte populatie van deze groep in de steekproef. Bij de hoger geschoolden is de duurtijd van hun studies langer waardoor ze op een latere leeftijd de arbeidsmarkt betreden.

Ongeacht de leeftijd zien we bij de volledige populatie dat de totale werkloosheidsgraad daalt naarmate het studieniveau toeneemt. In het BHG bedraagt de werkloosheidsgraad (EAK) bij de laaggeschoolden 29,3%, bij de hooggeschoolde is de werkloosheidsgraad 9,1%. **Een diploma of kwalificatie blijft dus nog steeds de sleutel tot kansen op de arbeidsmarkt.**

2.3 Vroegtijdig schoolverlaten in Brussel

Het departement Onderwijs & Vorming publiceerde een cijferrapport over vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen ' Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams Secundair Onderwijs'. Het rapport behandelt de meest recente opeenvolgende schooljaren waarvoor er cijfers beschikbaar zijn, van 2009-2010 tot en met 2014-2015. Het geeft een overzicht van:

- De globale Vlaamse cijfers betreft vroegtijdig schoolverlaters,
- Gedetailleerde cijfers van vroegtijdig schoolverlaten naar een hele reeks leerlingenkenmerken toe, zoals geslacht, leeftijd, nationaliteit, onderwijsvorm, onderwijsloopbaan en sociaaleconomische thuissituatie
- Enkele kerncijfers per provincie, voor de Vlaamse centrumsteden en voor het Vlaamse onderwijs in het BHG (website www.onderwijs.vlaanderen.be)

Het volledige rapport kan geconsulteerd worden op volgende link: https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/VSV_2014-2015_DEF.pdf

Daarnaast zijn er gemeenterapporten betreft vroegtijdig schoolverlaten. Bovenstaande data worden er per gemeente weergegeven in volgende link: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/onderwijsstatistieken/gemeenterapporten/gemeenterapporten-vroegtijdig-schoolverlaten-voor-het-secundair-onderwijs>.

Het departement O&V bracht daarnaast deze kenmerken in kaart specifiek voor Brussel, die we hier verder toelichten. Zij maken daarbij een onderscheid tussen vroegtijdig schoolverlaters naar vestigingsplaats van de school en naar woonplaats van de leerling. Zo zal een leerling die vroegtijdig zijn Brusselse school verlaat en in Halle woont, meegeteld worden voor het % vroegtijdig schoolverlaters (VSV) naar vestigingsplaats in Brussel (en niet voorkomen in de statistieken naar vestigingsplaats in Halle) EN meegeteld worden voor het % VSV naar woonplaats in Halle (en niet voorkomen in de statistieken naar woonplaats in Brussel). Voor het verdere cijferrapport, wordt vertrokken vanuit VSV naar vestigingsplaats, omdat we ons in het actieplan en netwerk vooreerst richten op de jongeren in Brusselse scholen.

Vooraleer de problematiek van VSV verder te bekijken naar vestigingsplaats, is het zinvol de vergelijking tussen beiden te maken. In onderstaande tabel wordt duidelijk dat een beduidend hoger percentage Brusselse jongeren vroegtijdig de school verlaat, dan dat jongeren in Brusselse scholen de school vroegtijdig verlaten. Verschillende verklaringen hiervoor zijn mogelijk. Toch blijkt dit een algemene tendens te zijn in steden en zou de verklaring liggen in het aantrekken van sterkere leerlingen uit de rand. Kansrijke leerlingen uit de rand zouden beduidend meer kiezen voor onderwijs in de stad, in vergelijking met hun kansarme collega's in de rand (Studiedag LOP, Sarah Neyts, 2016).

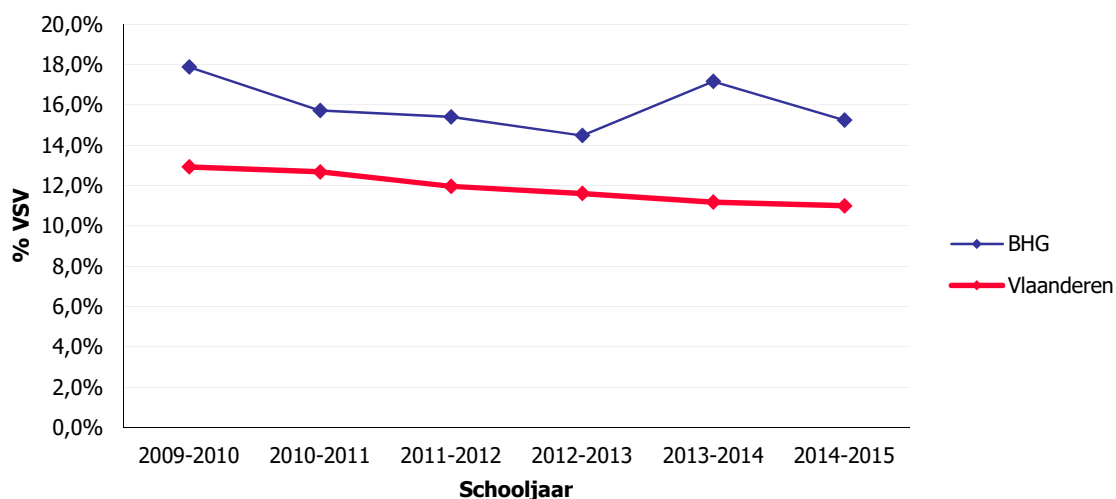
Tabel 2: Evolutie VSV in BHG (%) naar vestigingsplaats en woonplaats

Schooljaar	% VSV BHG (vestigingsplaats)	% VSV BHG (woonplaats)
2009-2010	17,9%	24,5%
2010-2011	15,7%	24,4%
2011-2012	15,4%	19,7%
2012-2013	14,5%	19,5%
2013-2014	17,2%	22,3%
2014-2015	15,2%	18,8%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Daarnaast wordt in deze tabel ook de evolutie weergegeven in het BHG voor wat betreft het percentage vroegtijdig schoolverlaters sinds het schooljaar 2009-2010. In de tweede kolom wordt het percentage VSV naar vestigingsplaats weergegeven. In de derde kolom wordt het percentage VSV weergegeven naar woonplaats van de leerling. Bij beiden valt de dalende trend op van 2009-2010 tot 2012-2013. In het schooljaar 2013-2014 is er plots een frappante stijging, gevolgd door een daling in 2014-2015 (maar nog steeds hoger dan 2012-2013). Visueel wordt dit heel duidelijk in onderstaande grafiek, zeker in vergelijking met de grafiek van Vlaanderen, waar deze knik in de grafiek niet plaatsvond. Het is onduidelijk waarom deze knik plaatsvond.

Grafiek 1: Evolutie VSV in BHG (vestigingsplaats)



Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

In de volgende tabellen bekijken we vooral de VSV naar vestigingsplaats van de school in BHG, soms in vergelijking met Vlaanderen, voor het schooljaar 2014-2015.

In onderstaande tabel zetten we het aantal VSV af tegenover de totaalgroep van gekwalificeerden en VSV naar geslacht. We zien dat van de jongens 19,8% de school vroegtijdig verlaten heeft tegenover 11% van hun vrouwelijke collega's. Dit verschil is uitgesproken, maar geen verrassing. Jongens blijken om verschillende redenen meer kans te maken op vroegtijdig schoolverlaten dan meisjes. Meer informatie rond gender en VSV is terug te vinden in punt 1.2.1.1.

Tabel 3: Aantal VSV in BHG naar geslacht in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs
M	191	964	19,8%	13,5%
V	115	1 043	11,0%	8,4%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

In tabel 4 wordt het aantal VSV bekeken naar leeftijd. In absolute aantallen situeert het leeuwendeel van de vroegtijdig schoolverlaters zich in de leeftijdscategorieën 17-18 en 18-19. Ongeveer twee derden van de vroegtijdig schoolverlaters situeren zich in deze twee leeftijdscategorieën. Naarmate de leeftijd stijgt, zien we in absolute aantallen minder hoge cijfers, maar zien we het aandeel VSV in de totaalgroep gestaag toenemen. Op zich is dit geen verrassing: hoe meer jaren schoolse vertraging, hoe groter de kans op VSV. Dit komt ook terug in tabel 5.

Tabel 4: Aantal VSV in BHG naar leeftijd in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs
<17-18	8	41	19,5%	8,8%
17-18	115	995	11,6%	7,8%
18-19	94	577	16,3%	12,5%
19-20	45	275	16,4%	18,4%
20-21	27	88	30,7%	33,1%
21-22	8	19	42,1%	54,2%
>21-22	9	12	75,0%	85,4%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Zoals hierboven reeds aangegeven, verhoogt de kans op vroegtijdig schoolverlaten met de jaren schoolse achterstand. De schoolse achterstand is het aantal leerjaren vertraging dat een leerling oploopt ten aanzien van het leerjaar waarin de leerling zich zou bevinden als deze normaal zou vorderen. Het is niet noodzakelijk een gevolg van zittenblijven, maar kan ook veroorzaakt worden door een verlate instap in het lager en/of secundair onderwijs. De categorie 'Niet van toepassing' verwijst naar het deeltijds onderwijs (Syntra en dbso), het modulair onderwijs, het derde leerjaar van de derde graad bso, Se-n-Se, de vierde graad bso en de buso-opleidingen die niet onder het jaarklassensysteem vallen.

Slechts 1,3% van de leerlingen zonder schoolse vertraging verlaat vroegtijdig de school. Met 1 jaar schoolse vertraging stijgt dit naar 10,1%, met twee jaar schoolse vertraging naar 26,5% en met meer dan 2 jaar schoolse vertraging naar 46,8%. Een belangrijke vaststelling die ons doet stilstaan bij het voorzichtig omgaan met zittenblijven. Als we de absolute aantallen bekijken valt trouwens vast te stellen dat van de 2007 leerlingen (totaal) meer dan de helft schoolse vertraging heeft, wat op zich ook een markante vaststelling is in BHG.

Tabel 5: Aantal VSV in BHG naar aantal jaren schoolse achterstand in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs
Geen schoolse achterstand	12	897	1,3%	0,8%
1 jaar schoolse achterstand	52	513	10,1%	10,3%
2 jaar schoolse achterstand	77	291	26,5%	28,5%
Meer dan 2 jaar schoolse achterstand	59	126	46,8%	44,4%
Niet van toepassing**	106	180	58,9%	49,1%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Onderstaande twee tabellen geven ons een inzicht in de onderwijsloopbaan van de vroegtijdig schoolverlaters. Als we vooreerst de uitstroompositie van de VSV bekijken, zien we enorm grote verschillen. Dit ligt binnen de verwachtingen, maar toch springen een aantal cijfers meteen in het oog. In het stelsel leren en werken verlaat 60% van de leerlingen het onderwijs zonder een kwalificatie. Opvallend ook is dat dbso in Brussel en Vlaanderen wel vergelijkbaar zijn qua VSV. Er zijn geen cijfers ter beschikking voor Syntra.

Bekijken we het bso, dan zien we dat OV1 en OV2 100% scoren, dit omdat er in deze onderwijsvormen geen kwalificaties worden uitgereikt. Zij worden steeds meegeteld bij de VSV en verhogen op die manier stelselmatig het aandeel VSV in het bso. In OV 3 en 4 worden er wel kwalificaties uitgereikt, we zien vooral hoge cijfers in OV 3, al moeten we de cijfers voor OV4 relativiseren omdat het slechts over 9 leerlingen gaat.

Als we het voltijds gewoon secundair onderwijs bekijken zien we de voorspelbare tendens dat algemeen secundair onderwijs (aso) met 3,4% beduidend beter scoort in vergelijking met de overige onderwijsvormen. tso doet het met 15,7% iets beter dan 21,1% in bso en 21% in kso. Hoewel de cijfers voor tso, kso en bso zeer hoog zijn en ook beduidend hoger liggen dan in Vlaanderen, valt vooral op dat het cijfer zo hoog ligt in kso, op hetzelfde niveau als bso. Zeker als we de vergelijking maken met de uitsluitingscijfers verder in dit document en het aantal problematische afwezigheden, ligt dit zeker niet in de lijn van de verwachtingen.

Tabel 6: VSV in BHG (vestigingsplaats) naar uitstroompositie

		2014-2015			
		Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs
Voltijds Gewoon Secundair Onderwijs	ASO	32	933	3,4%	2,3%
	TSO	58	369	15,7%	6,0%
	KSO	30	143	21,0%	11,2%
	BSO	79	374	21,1%	14,3%
	Subtotaal - Voltijds Gewoon SO	199	1 819	10,9%	6,7%
Buitengewoon Secundair Onderwijs	OV 1	14	14	100,0%	100,0%
	OV 2	10	10	100,0%	100,0%
	OV 3	13	40	32,5%	30,2%
	OV 4	1	9	11,1%	20,5%
	Subtotaal - Buitengewoon SO	38	73	52,1%	53,7%
Stelsel leren en werken	DBSO	58	101	57,4%	52,7%
	Syntra	-	-	-	-
	Subtotaal - Stelsel leren en werken	-	-	-	-
Totaal		292	1 996	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

In onderstaande tabel bekijken we de VSV naar onderwijsloopbaan en zijn de meest voorkomende trajecten opgenomen. De categorie 'andere' verwijst naar leerlingen die geen van de genoemde trajecten volgden of ingeschreven zijn in het buitengewoon onderwijs of het systeem van leren en werken. Deze categorie scoort bijzonder hoog. Voor de overige trajecten wordt steeds verwezen naar het eerste en tweede jaar, het vierde jaar en de uitstroomrichting (E verwijst naar einde).

Een volledig traject in A-stroom-aso is zoals verwacht de beste garantie op een kwalificatie. Een overstap in de derde graad van aso naar tso verdubbelt wel het percentage VSV, maar heeft wel nog steeds beduidend minder VSV dan de overige trajecten. Het typische watervaltraject A-stroom-tso-bso scoort het hoogst met 26,7% VSV. Dit traject wordt gevolgd door het traject waarbij de leerling in

de eerste graad A-stroom zit, maar in het vierde jaar in het bso zit en daar ook in uitstroomt. Interessant vast te stellen is ook dat de leerlingen die vroeger de overstap maakten naar de B-stroom of bso (zijnde 1a-2b-4bso-ebso en 1b-2b-4bso-ebso) een lager percentage VSV kennen dan de leerlingen die het watervaltraject volgden of pas later de overstap naar het bso maakten. Dit heeft allicht te maken met de negatieve, demotiverende ervaringen die deze trajecten vaak met zich meebrengen.

Tabel 7: Aantal VSV in BHG naar onderwijsloopbaan in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs*
1A-2A-4ASO-EASO	28	900	3,1%	1,7%
1A-2A-4ASO-ETSO	5	76	6,6%	3,7%
1A-2A-4BSO-EBSO	10	52	19,2%	12,1%
1A-2A-4KSO-EKSO	15	95	15,8%	7,9%
1A-2A-4TSO-EBSO	8	30	26,7%	8,4%
1A-2A-4TSO-ETSO	39	256	15,2%	5,4%
1A-2B-4BSO-EBSO	5	39	12,8%	11,6%
1B-2B-4BSO-EBSO	28	182	15,4%	13,7%
Andere**	168	377	44,6%	44,6%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Tabel 8 geeft het aantal VSV weer naar leerlingenkenmerken. Het departement Onderwijs & Vorming maakt gebruik van de Onderwijs Kansarmoede-Indicator (OKI) en gebruikt deze ook in het kader van het financieringsdecreet betreffende de werkingsbudgetten. Deze OKI wordt berekend als het aantal kenmerken waarvoor de leerling aantikt, en is dus een cijfer tussen 0 en 4. De vier kenmerken die geregistreerd worden zijn

- de taal die de leerling spreekt in het gezin: tikt aan wanneer de leerling met de meerderheid van de gezinsleden een andere taal dan het Nederlands spreekt
- het opleidingsniveau van de moeder: tikt aan als de moeder maximaal lager secundair onderwijs afgewerkt heeft
- de buurt waar de leerling woont: tikt aan wanneer de leerling in een buurt woont met hoge mate van schoolse vertraging, (men neemt het percentage 15-jarigen in de buurt waar de leerling woont met minstens 2 jaar schoolse vertraging', de leerlingen in het hoogste kwartiel van deze oplijsting tikken aan op dit kenmerk)
- het ontvangen van een schooltoelage.

Aantikken op 3 of 4 kenmerken wordt samengenomen omdat uit analyses blijkt dat de onderwijsuitkomsten van deze jongeren niet sterk van elkaar verschillen.

De leerlingenkenmerken worden enkel gerapporteerd voor het voltijds gewoon onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso). Voor de meeste leerlingen in het buitengewoon onderwijs en voor alle leerlingen in de leertijd zijn deze gegevens niet beschikbaar. Bij de rapportering gebaseerd op de aantikvariabelen en OKI krijgen die leerlingen de vermelding 'Niet beschikbaar'.

Opvallend is dat de leerlingen die aantikken op 3 of 4 kenmerken een lager percentage VSV kennen in hun groep dan degenen die aantikken op 2 kenmerken. Op zich kan het iets zeggen over alle

inspanningen die gedaan worden voor kansarme leerlingen, al zou er verder onderzoek nodig zijn om dit verder uit te klaren.

Tabel 8: Aantal VSV naar leerlingenkenmerken in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs*
0	25	329	7,6%	4,1%
1	37	452	8,2%	9,3%
2	73	416	17,5%	17,9%
3,4**	122	722	16,9%	21,6%
Niet beschikbaar	49	88	55,7%	47,6%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Het is interessant om specifiek het aantal vroegtijdig schoolverlaters te bekijken naar thuistaal Nederlands, een van bovengenoemde indicatoren. We zien dat een kleine minderheid van de jongeren in Brusselse scholen thuis uitsluitend Nederlands praten. Verder zien we dat het percentage VSV gestaag toeneemt naargelang het met één iemand binnen het gezin of met niemand Nederlands praat.

Tabel 9: Aantal VSV in BHG naar thuistaal in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs*
Uitsluitend Nederlands (Ned) met allen	38	493	7,7%	6,1%
Ned met minstens 1	97	730	13,3%	18,0%
Ned met niemand	116	681	17,0%	24,0%
Onbekend	6	16	37,5%	53,0%
Niet beschikbaar	49	87	56,3%	47,6%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Tenslotte zien we in tabel 9 dat ook nationaliteit een duidelijk effect heeft op VSV. Of de leerling niet Belg is, maar wel of niet uit de EU afkomstig is, verandert niet zoveel aan de cijfers, vooral het al dan niet Belg zijn is van belang in deze cijfers.

Tabel 10: Aantal VSV in BHG naar nationaliteit in het schooljaar 2014-2015

	Aantal VSV	Aantal VSV + gekwalificeerden	% VSV	% Vlaams onderwijs*
Belg	246	1 794	13,7%	9,7%
Niet Belg wel EU	28	106	26,4%	23,9%
Niet Belg niet EU	32	107	29,9%	38,4%
Totaal	306	2 007	15,2%	11,0%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

2.4 PA-codes

PA-codes staan voor Problematische Afwezigheden en zijn algemeen beter bekend als B-codes. Ze worden dagelijks door scholen geregistreerd in Discimus. Een leerling krijgt een PA-code wanneer hij ongewettigd afwezig was of de wettiging door de school in twijfel wordt getrokken (bijvoorbeeld ongeldig doktersattest). Problematische afwezigheden zijn een belangrijke risicofactor als het gaat over vroegtijdig schoolverlaten en daarom van belang om hier verder uit te diepen. Er moet een onderscheid gemaakt worden tussen de PA-codes in het secundair en in het basisonderwijs.

2.4.1 Basisonderwijs

19,56% van de leerlingen in het basisonderwijs in Brussel heeft meer dan 5 PA-codes. Dit is bijzonder hoog. Brussel is wat dit betreft koploper in vergelijking met andere provincies, centrumsteden of steden in de rand.

Tabel 15: PA-codes basisonderwijs naar provincie en BHG

Provincies	Aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA codes	% minstens 10 PA codes	% minstens 15 PA Codes	% minstens 30 PA Codes
Antwerpen	127.066	7,31%	3,13%	1,83%	0,74%
BHG	17.826	19,56%	7,85%	3,94%	1,07%
Henegouwen	56	8,93%	3,57%	1,79%	0,00%
Limburg	57.346	6,76%	2,55%	1,37%	0,51%
Oost-Vlaanderen	103.472	6,42%	2,95%	1,81%	0,76%
Vlaams-Brabant	73.102	4,05%	1,59%	0,84%	0,31%
West-Vlaanderen	75.318	4,71%	1,84%	1,00%	0,37%
Eindtotaal	454.186	6,56%	2,74%	1,55%	0,60%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Als we echter de vergelijking maken met enkele andere grotere steden, zoals Antwerpen, Gent en Oostende zien we dat ook zij te maken hebben met een probleem van problematische afwezigheden in het basisonderwijs. Wel zien we dat de problematische dossiers met meer dan 15 en ook 30 PA-codes lager zijn in verhouding tot andere grote steden, daar waar we wel koploper zijn in het aantal leerlingen met meer dan 5 PA-codes. Dit is op zich een interessante vaststelling.

De vergelijking die we in het secundair maken tussen Brussel en enkele steden in haar directe rand, gaat minder op voor het basisonderwijs. Het probleem is er ook duidelijk aanwezig, maar in minder sterke mate dan in Brussel.

Het zou interessant zijn hier meer info te hebben rond de verdeling naar leerjaar toe, de SES-kenmerken van de ouders, de schoolse vertraging bij deze leerlingen, ...

Tabel 16: PA-codes basisonderwijs naar centrumstad

	Aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA codes	% Van minstens 10 PA codes	% minstens 15 PA Codes	% minstens 30 PA Codes
Brussel	17826	19,56%	7,85%	3,94%	1,07%
Centrumsteden	117446	11,32%	5,04%	2,96%	1,20%
Aalst	5922	6,20%	2,06%	1,05%	0,30%
Antwerpen	38699	15,22%	6,82%	3,96%	1,56%
Brugge	7911	4,94%	1,88%	1,21%	0,44%
Genk	4644	13,70%	5,32%	2,50%	0,52%
Gent	18286	15,20%	7,89%	5,01%	2,26%
Hasselt	5200	9,69%	3,15%	1,44%	0,54%
Kortrijk	5740	5,57%	1,66%	0,91%	0,26%
Leuven	7155	5,59%	2,67%	1,69%	0,99%
Mechelen	6386	6,55%	2,05%	1,03%	0,17%
Oostende	4015	17,96%	7,72%	4,36%	1,62%
Roeselare	4492	5,25%	2,47%	1,18%	0,42%
Sint-Niklaas	6039	6,69%	3,48%	2,48%	1,28%
Turnhout	2957	7,74%	3,45%	2,16%	0,88%
Rand Brussel	10465	8,32%	3,33%	1,55%	0,43%
Asse	1839	9,03%	3,21%	1,69%	0,44%
Halle	2771	6,13%	2,20%	0,79%	0,22%
Vilvoorde	3003	11,46%	4,83%	2,06%	0,57%
Wemmel	1267	5,84%	3,55%	2,29%	0,87%
Zaventem	1585	7,38%	2,40%	1,14%	0,19%
Eindtotaal	454181	6,56%	2,74%	1,55%	0,60%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

2.4.2 Secundair onderwijs

De problematische afwezigheden in BHG zijn hoog, zeker in vergelijking met Vlaanderen en de andere provincies. Omdat BHG als regio een stad is, kan beter de vergelijking met andere centrumsteden in Vlaanderen gemaakt worden (tabel 12). Ook dan blijft BHG koploper.

Tabel 11: PA-codes (problematische afwezigheden) secundair onderwijs naar provincie en BHG

Provincies	Aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA codes	% minstens 10 PA codes	% minstens 15 PA Codes	% minstens 30 PA Codes
Antwerpen	127.773	21,00%	12,13%	7,98%	3,41%
BHG	14.625	41,86%	27,04%	18,44%	7,71%
Limburg	63.158	22,88%	12,37%	7,67%	2,91%
O-Vlaanderen	103.684	21,46%	12,47%	8,37%	3,71%
Vlaams-Brabant	63.820	18,34%	9,60%	5,97%	2,33%
W-Vlaanderen	82.100	15,40%	8,07%	5,13%	2,31%
Eindtotaal	455.160	20,65%	11,63%	7,57%	3,20%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Tabel 12: PA-codes secundair onderwijs naar centrumstad

Rijlabels	Totaal aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA codes	% Van minstens 10 PA codes	% minstens 15 PA Codes	% minstens 30 PA Codes
BHG	14625	41,86%	27,04%	18,44%	7,71%
Centrumsteden	176555	25,00%	14,88%	10,07%	4,55%
Aalst	10205	25,54%	16,34%	11,16%	5,21%
Antwerpen	36873	36,17%	22,45%	15,30%	6,66%
Brugge	18072	15,17%	7,07%	4,13%	1,81%
Genk	6942	28,90%	17,60%	11,64%	4,26%
Gent	26030	27,85%	17,60%	12,66%	6,24%
Hasselt	11136	24,52%	14,30%	9,55%	4,06%
Kortrijk	10292	20,11%	11,53%	7,89%	3,70%
Leuven	13422	15,90%	8,29%	5,37%	2,58%
Mechelen	10163	21,66%	12,96%	8,72%	3,84%
Oostende	5994	28,96%	18,45%	13,11%	6,91%
Roeselare	7688	18,07%	9,68%	5,72%	2,41%
Sint-Niklaas	11529	22,13%	12,33%	8,19%	3,70%
Turnhout	8209	16,88%	9,42%	6,05%	2,51%
Rand Brussel	13765	29,50%	16,82%	10,90%	3,88%
Asse	1447	14,03%	7,26%	4,35%	1,04%
Halle	5896	22,52%	13,30%	8,53%	2,66%
Vilvoorde	3826	32,25%	20,60%	14,32%	6,06%
Wemmel	462	46,10%	24,24%	14,50%	5,19%
Zaventem	2134	50,70%	24,65%	14,95%	4,97%
Eindtotaal	455160	20,65%	11,63%	7,57%	3,20%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

41,86% van de leerlingen in het secundair onderwijs heeft meer dan 5 PA-codes, wat wil zeggen dat ze minstens 5 halve dagen problematisch afwezig waren. 27,04% van de leerlingen heeft meer dan 10 PA-codes. Sinds het schooljaar 2016-2017 wordt verwacht dat de school de leerling met het CLB bespreekt vanaf 5 PA-codes in plaats van vanaf 10. Deze verschuiving zorgt ervoor dat school en CLB 14,84% van de totale leerlingenpopulatie in BHG extra bespreken op hun overleg. Concreet voor Brussel gaat dat over 2170 extra te bespreken leerlingen. Gezien het huidige gebrek aan tijd en middelen binnen de CLB's en de zeer hoge aantallen in het algemeen, dreigt het opvolgen van leerlingen vanaf 5 B-codes uitgehold te worden tot een administratieve verplichting (vb. bezorgen van een lijst), hoewel de kort-op-de-balaanpak essentieel is in de aanpak van spijbelen.

7,71% van de leerlingen in het secundair onderwijs in BHG heeft 30 B-codes of meer. Wetende dat dit vaak intensief op te volgen dossiers zijn, dat deze leerlingen een sterk verminderde kans hebben op slagen dat schooljaar en dat deze groep een risicogroep is voor vroegtijdig schoolverlaten, is dit een zeer hoog aantal. Ook in vergelijking met andere centrumsteden blijven we in BHG koploper wat dit betreft.

Als we de vergelijking maken tussen BHG en enkele gemeenten in haar directe rand, zien we dat een aantal van deze gemeenten met hetzelfde probleem te kampen hebben en ook zeer hoog scoren wat betreft problematische afwezigheden.

Tabel 13: Evolutie van het aantal problematische afwezigheden (PA-codes) in de voorbije 3 schooljaren in het basisonderwijs onderwijs

Schooljaar	Aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA-codes	% minstens 10 PA-codes	% minstens 15 PA-codes	% minstens 30 PA-codes
2013-2014	16640	12,26%	4,51%	2,21%	0,50%
2014-2015	17224	15,41%	5,71%	2,69%	0,68%
2015-2016	17826	19,56%	7,85%	3,94%	1,07%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Tabel 14: Evolutie van het aantal problematische afwezigheden (PA-codes) in de voorbije 3 schooljaren in het secundair onderwijs

Schooljaar	Aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA-codes	% minstens 10 PA-codes	% minstens 15 PA-codes	% minstens 30 PA-codes
2013-2014	14050	32,88%	20,48%	14,05%	5,64%
2014-2015	14163	39,00%	23,77%	16,15%	6,29%
2015-2016	14625	41,86%	27,04%	18,44%	7,71%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

In bovenstaande tabellen wordt de evolutie weergegeven van de spijsbelproblematiek in Brussel in het basis- en secundair onderwijs. Jammer genoeg moeten we in de voorbije drie schooljaren jaar na jaar een gestage toename constateren in de problematische afwezigheden.

Tabel 15: PA codes naar onderwijsvorm en graad in BHG

Graad en onderwijsvorm	Aantal lln op 1-02	% minstens 5 PA codes	% Van minstens 10 PA codes	% minstens 15 PA Codes	% minstens 30 PA Codes
1	4789	29,07%	14,41%	7,71%	1,86%
2	4390	39,32%	24,46%	15,79%	5,40%
ASO	2655	22,30%	10,40%	4,90%	0,87%
BSO	829	80,46%	61,88%	46,68%	19,66%
KSO	238	33,19%	19,75%	10,50%	2,94%
TSO	668	58,08%	35,63%	22,60%	6,59%
3	4035	49,07%	34,20%	24,26%	9,94%
ASO	1968	27,39%	14,99%	8,79%	1,93%
BSO	1008	83,73%	69,35%	54,86%	24,90%
KSO	315	33,33%	17,14%	8,57%	3,49%
TSO	744	66,13%	44,62%	30,38%	13,58%
BuSO	609	40,89%	29,06%	20,20%	9,52%
DBSO	396	110,35%	102,53%	92,68%	66,41%
HBO	152	66,45%	40,79%	30,26%	11,84%
OKAN	254	93,31%	65,35%	47,24%	24,02%
Eindtotaal	14625	41,86%	27,04%	18,44%	7,71%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Tabel 15 leert ons dat problematische afwezigheden reeds duidelijk aanwezig zijn in de eerste graad secundair onderwijs. Een onderscheid tussen 1A, 1B, BVL en 2^e leerjaar zou allicht nog een grotere verscheidenheid tonen.

In de tweede graad zien we dat bso enorm hoog scoort op problematische afwezigheden. Meer dan 80% van de leerlingen heeft er minstens 5 PA-codes. Met bijna 20% leerlingen met 30 PA-codes of meer, zien we een zeer kwetsbare groep naar schooluitval en zittenblijven toe.

In de derde graad verscherpt dit beeld. In alle onderwijsvormen zien we hier een hoog aantal leerlingen met meer dan 5 of 10 PA-codes. Frappant is echter vast te stellen dat maar liefst 24,90% in tso en 13,58% in tso minstens 30 PA-codes heeft.

Het deeltijds onderwijs staat erom bekend hoog te scoren op problematische afwezigheden. Ook op andere plaatsen in Vlaanderen heeft 100% van de school meer dan 5 of 10 PA-codes. Toch is het bijzonder frappant vast te stellen dat 66,41% van de leerlingen er minstens 30 PA-codes heeft.

Ook OKAN scoort zeer hoog op problematische afwezigheid. Ook daar zien we een hoog aantal zorgwekkende dossiers.

Deze cijfers maken pijnlijk duidelijk dat het onmogelijk is om al deze jongeren intensief te gaan begeleiden om terug te motiveren voor school. De groep is daarvoor te groot. Om echt voor verandering te zorgen, is een veel preventiever beleid nodig dat inzet op de motivatie van leerlingen en op een positief schoolklimaat waar jongeren zich gewaardeerd en positief benaderd voelen.

Tabel 16: Verhouding meerderjarigen en minderjarigen in de PA-codes

	Aantal lln op 1-02	%	5-9 PA	%	10-14 PA	%	15-29 PA	%	Min. 30 PA	%
Meerderjarig	2197	15,02%	347	16,02%	254	20,24%	534	34,14%	535	48,15%
Minderjarig	12428	84,98%	1819	83,98%	1001	79,76%	1030	65,86%	576	51,85%
TOTAAL	14625	100%	2166	100%	1255	100%	1564	100%	1111	100%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Het secundair onderwijs in BHG bestaat uit 15% meerderjarige en 85% minderjarige leerlingen. Op zich een interessante vaststelling. Het zegt ook iets over de sterke vertegenwoordiging van jongeren met schoolse vertraging.

Als we in de groepen PA-codes de verhouding meerderjarig-minderjarig bekijken, valt op dat van de leerlingen met minstens 30 PA-codes 48% meerderjarig is. Verhoudingsgewijs zijn zij oververtegenwoordigd in alle categorieën PA-codes. Dit ligt binnen de verwachtingen.

2.5 Definitieve uitsluitingen

In de literatuurstudie stelden we reeds dat uit internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen die meer dan één keer veranderen van school, een verdubbeling van de kans op vroegtijdig schoolverlaten kennen. Gelijkaardige conclusies gelden voor Vlaanderen, zo stellen Lamote e.a. (2013). Definitieve uitsluitingen gaan onvermijdelijk gepaard met een schoolwissel. Voor de jongere is dit niet alleen een breuk met zijn bestaande bindingen op zijn vorige school en een aanpassingsproces op zijn nieuwe school, het is ook een negatieve ervaring, een afwijzing die het zelfbeeld en vooral de schoolbinding, die zo essentieel blijkt in de preventie van schooluitval, ernstig kan aantasten en is in die zin, absoluut te vermijden.

We brengen hier dan ook algemeen een aantal cijfers in kaart betreft de uitsluitingen in BHG, zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs.

2.5.1 Basisonderwijs

Er zijn geen registraties ter beschikking voor het basisonderwijs vanuit het departement O&V voor het schooljaar 2015-2016. Het LOP Brussel registreerde tussen januari en juni 2016 10 uitsluitingen. Het probleem is echter dat er geen systematische registratie is van deze uitsluitingen en het LOP ook niet altijd betrokken wordt. Vaak gebeurt dit alleen omdat er een bemiddelingscel nodig is, omdat er niet meteen een plaats gevonden kan worden. Vanaf volgend schooljaar zullen scholen gevraagd worden hun uitsluitingen te registreren via een registratietool van het LOP, wat tegemoet komt aan de nood aan monitoring.

Aangezien het CLB een verplicht betrokken partner is wanneer een leerling wordt uitgesloten en zij dit ook dienen te registreren in Lars, het elektronisch leerlingendossier, kon via die weg getraceerd worden hoeveel leerlingen werden uitgesloten in het basisonderwijs. In Brussel ging het over 19 leerlingen. Vlaanderen breed waren dit er 49. Brussel neemt dus een aanzienlijk deel hiervan, ongeveer een derde, voor zijn rekening. Gezien de negatieve ervaring die dit met zich meebrengt voor het kind, de mogelijke kans op het aantasten van zijn schoolbinding en de verhoogde kans op vroegtijdig schoolverlaten, zijn dit zeer verontrustende cijfers.

2.5.2 Secundair onderwijs

Met 2,69% uitsluitingen, scoort BHG hoog in vergelijking met Vlaanderen en de andere provincies. Omdat BHG als regio een stad is, kan beter de vergelijking met andere centrumsteden in Vlaanderen gemaakt worden (tabel 18). Ook dan blijft BHG koploper en scoren zij beduidend hoger dan de andere centrumsteden. Als we echter de vergelijking maken met enkele steden/gemeenten in de rand rond Brussel, valt op dat Vilvoorde even hoog en Wemmel en Zaventem beduidend hoger scoren dan Brussel. Deze cijfers dienen anderzijds dan weer gerelativeerd te worden, omdat BHG bestaat uit 19 gemeenten, waartussen ook grote verschillen bestaan. Sommige gemeenten hebben geen of weinig uitsluitingen, daar waar andere zeer hoog scoren.

Tabel 17: Definitieve uitsluitingen naar provincie/BHG

Provincies/BHG	Aantal ln op 1-02	Aantal uitsluitingen	%
Antwerpen	127773	1522	1,19%
BHG	14625	393	2,69%
Limburg	63158	319	0,51%
Oost-Vlaanderen	103684	708	0,68%
Vlaams-Brabant	63820	567	0,89%
West-Vlaanderen	82100	468	0,57%
Eindtotaal	455160	3977	0,87%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Tabel 18: Definitieve uitsluitingen naar centrumstad

Centrumsteden	Som van Aantal lln op 1-02	Som van Aantal lln tucht	Som van %
Brussel	14625	393	2,69%
Centrumsteden	176555	1935	1,10%
Aalst	10205	67	0,66%
Antwerpen	36873	718	1,95%
Brugge	18072	99	0,55%
Genk	6942	42	0,61%
Gent	26030	232	0,89%
Hasselt	11136	94	0,84%
Kortrijk	10292	88	0,86%
Leuven	13422	134	1,00%
Mechelen	10163	167	1,64%
Oostende	5994	58	0,97%
Roeselare	7688	72	0,94%
Sint-Niklaas	11529	111	0,96%
Turnhout	8209	53	0,65%
Rand Brussel	13765	259	1,88%
Asse	1447	11	0,76%
Halle	5896	46	0,78%
Vilvoorde	3826	103	2,69%
Wemmel	462	14	3,03%
Zaventem	2134	85	3,98%
Eindtotaal	455160	3977	0,87%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

In tabel 19 zien we de evolutie van het aantal uitsluitingen in het secundair onderwijs in Brussel in de voorbije drie schooljaren. Jammer genoeg, moeten we ook hier vaststellen dat er een toename is van het aantal uitsluitingen in de voorbije jaren. Gezien het grote effect dat een uitsluiting kan hebben op de schoolbinding van de jongere en de verhoogde kans op vroegtijdig schoolverlaten, is dit een verontrustende evolutie.

Tabel 19: Evolutie van het aantal definitieve uitsluitingen in de voorbije 3 schooljaren

Schooljaar	Aantal lln op 1-02	Aantal lln tucht	% tucht
2013-2014	14050	306	2,18%
2014-2015	14163	345	2,44%
2015-2016	14625	393	2,69%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Als we de definitieve uitsluitingen bekijken naar graad en opleidingsvorm, springen een aantal dingen in het oog. Als we puur de graden vergelijken, zien we dat de uitsluitingen zich vooral voordoen in de eerste (3,13%) en tweede graad (3,71%), daar waar ze minder aanwezig lijken in de derde graad (1,81%). Als we echter verder in detail de verdeling naar onderwijsvorm bekijken, krijgen we een genuanceerder beeld en zijn er een aantal frappante vaststellingen op te tekenen.

Vooreerst zien we 13,99% uitsluitingen in de tweede graad BSO, wat enorm veel is. Dit is de verhouding uitsluitingen t.o.v. het aantal leerlingen in de tweede graad, dit omdat data niet tot op leerlingenniveau ter beschikking zijn. Concreet wil dit zeggen dat als leerlingen 2 of 3 keer per jaar worden uitgesloten, ze ook 2 of 3 keer meetellen in deze data. In de derde graad BSO zien we dat de aantallen met 4,76% nog steeds zeer hoog liggen, maar toch een stuk lager in vergelijking met de tweede graad bso.

Een tweede vaststelling is dat met 4,79% de tweede graad tso ook hoog scoort. In de derde graad tso zijn de cijfers positiever, maar zijn er ook nog steeds 2,55% uitsluitingen.

Positief vast te stellen, is dat er het voorbije schooljaar geen uitsluitingen waren in het kso. Ook aso tekent relatief lage cijfers op.

Een laatste en eveneens belangrijke conclusie, is dat er in de eerste graad 3,13% uitsluitingen zijn. Het is jammer geen onderscheid te kunnen maken tussen 1A, 1B, 2^e leerjaar en het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL). Allicht zouden we hier nog sterke verschillen kunnen optekenen. Hoe dan ook ligt dit percentage bijzonder hoog, wetende dat na een eerste uitsluiting de carroussel van schoolwissels van start gaat en vermoed kan worden dat de schoolbinding al duidelijk aangetast wordt. Deze vaststelling konden we doen op basis van analyse van gegevens van het CLB van het GO!

Omdat het aantal uitsluitingen soms ook gepaard gaat met uitschieters in een of meerdere scholen, wat een verkeerde indruk kan wekken, leek het belangrijk ook de vergelijking te maken van het % uitsluitingen naar onderwijsvorm met de vorige schooljaren. In onderstaande tabel 21 zien we dat het bijzonder hoge aantal uitsluitingen in de tweede graad bso geen eenmalig verschijnsel is. Ook de voorbije jaren zagen we zeer hoge cijfers, hoewel er wel een duidelijke toename is in het schooljaar 2014-2015, wat eveneens het geval was in de derde graad bso en tso. Goed om vast te stellen is dat er de voorbije drie jaren een dalende trend is in de tweede graad tso, hoewel de cijfers nog steeds hoog blijven.

Tabel 20: Definitieve uitsluitingen naar graad en onderwijsvorm (2015-2016), vergelijking % vorige schooljaren

Rijlabels	Totaal aantal lln	Definitieve uitsluitingen	% uitsluitingen 2015-2016	% uitsluitingen 2014-2015	% uitsluitingen 2013-2014
1	4789	150	3,13%	2,46%	2,47%
2	4390	163	3,71%		
ASO	2655	15	0,56%	0,24%	0,28%
BSO	829	116	13,99%	14,23%	11,78%
KSO	238	0	0,00%	0,4%	0%
TSO	668	32	4,79%	5,72%	6,46%
3	4035	73	1,81%		
ASO	1968	6	0,30%	0,26%	0,31%
BSO	1008	48	4,76%	4,65%	3,61%
KSO	315	0	0,00%	0%	0%
TSO	744	19	2,55%	2,73%	1,03%
BuSO	609	0	0,00%	0,16%	0%
DBSO	396	3	0,76%	0,31%	0%
OKAN	254	4	1,57%	0%	0%
Eindtotaal	14473	393	2,72%	2,44%	2,18%

Bron: Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs en vorming

Naar aanleiding van de vele uitsluitingen werd vorig schooljaar een analyse uitgevoerd op de uitsluitingen die geregistreerd werden door CLB-medewerkers in het GO! voor het schooljaar 15-16. Hieruit blijkt dat het bij een groot deel van de uitsluitingen niet over een eenmalige uitsluiting gaat, maar dat het gaat over een opeenstapeling van verschillende uitsluitingen die elkaar in relatief snel tempo opvolgen. Daarbij wordt duidelijk dat de eerste uitsluiting cruciaal is, vanaf dan volgen er vaak nieuwe uitsluitingen. Soms worden leerlingen pas voor het eerst in een vierde of vijfde jaar uitgesloten, maar wanneer dit gebeurt, volgen er vaak nog. Het lijkt een soort van keerpunt te zijn voor een jongere.

Concreet werden in het schooljaar 15-16 156 leerlingen uitgesloten in het GO!, waarvan 10 in het basisonderwijs. Van 121 leerlingen uit het secundair onderwijs kon de onderwijsloopbaan getraceerd worden in Lars, om de trajecten van jongeren die uitgesloten werden in kaart te brengen. Dat levert volgend verontrustend beeld op:

Tabel 21: Aantal schoolwissels voor de leerlingen uitgesloten in het schooljaar 15-16 in de scholen van het GO! in Brussel

Aantal schoolwissels	Aantal leerlingen
1	35
2	24
3	20
4	11
5	14
6	9
7	6
8	1
9	1
Totaal	121

Bron: Lars (elektronisch dossier CLB)

In deze tabel staat een leerling met 1 schoolwissel voor een leerling die voor het eerst van school verandert in het secundair onderwijs, naar aanleiding van de uitsluiting. Een jongere met twee schoolwissels, heeft reeds 2 scholen gehad in het secundair onderwijs en is aan zijn derde school toe, er zijn dan 2 schoolwissels geweest. Niet elke schoolwissel zal daarbij te wijten zijn aan een uitsluiting, maar kan ook te maken hebben met een verhuis, een verandering van studierichting, ... Naarmate het aantal schoolwissels toeneemt, zien we dat de betrokken leerling er zelden in slaagt meer dan een jaar op dezelfde school te blijven. Bij 86 van de 121 uitsluitingen, of bij 71% van de uitsluitingen in het GO! in 15-16 zien we dat het niet de eerste schoolwissel in het so is.

Wetende dat één schoolwissel de kans op vroegtijdig schoolverlaten verdubbelt, zijn dit alarmerende cijfers.

Een andere vaststelling is dat bij een zeer groot deel van de leerlingen die uitgesloten worden in het secundair onderwijs, er reeds schoolwissels zijn van in het basisonderwijs. We kunnen ons niet uitspreken over de reden van schoolwissel, dit kan om tal van redenen zijn, maar het is frappant vast te stellen dat 40 van de 121 leerlingen, dat is 33% van de uitgesloten leerlingen reeds meer dan 1 school heeft gehad in het lager onderwijs. Het is belangrijk te vermelden dat deze cijfers nog een onderschatting zijn van de realiteit, omdat niet voor elke leerling kon teruggegaan worden in Lars om de volledige schoolloopbaan in kaart te brengen. Concreet ziet die verdeling er als volgt uit:

Tabel 22: Aantal schoolwissels in het basisonderwijs voor de leerlingen die werden uitgesloten in de scholen van het GO! in het schooljaar 15-16

Aantal schoolwissels in het basisonderwijs	Aantal leerlingen
0	81
1	28
2	10
3 of meer	2
Totaal	121

Bron: Lars (elektronisch dossier CLB)

Wat betreft de uitsluitingen in het basisonderwijs, zijn onderstaande tabellen weerhouden ter info. Het gaat over een te beperkt aantal leerlingen om dit echt in kaart te brengen. Toch zeggen deze cijfers al iets. We horen meer en meer dat de uitsluitingen in het basisonderwijs toenemen. Vaak wordt uitgegaan van beginnende pubers, maar dit beeld lijkt helemaal niet te kloppen. 6 van de 9 leerlingen werden uitgesloten in het tweede en derde leerjaar, wat zeer jong is om reeds dergelijke negatieve ervaringen op te doen en ongetwijfeld zijn effecten op motivatie en schoolbinding kan hebben in de toekomst. Passende begeleiding en opvolging zal essentieel zijn om dit op te vangen.

Tabel 23: Uitsluitingen basisonderwijs per leerjaar

1e lj	0
2e lj	3
3e lj	3
4e lj	1
5e lj	3
6e lj	0

Bron: Lars (elektronisch dossier CLB)

Tabel 24: aantal schoolwissels voor de kinderen die werden uitgesloten in het basisonderwijs in de scholen van het GO! in het schooljaar 15-16

1	5
2	3
3	2

Bron: Lars (elektronisch dossier CLB)

Het is interessant om dergelijke gegevens verder gedetailleerd te gaan analyseren om een goed zicht te krijgen op de problematiek en de noden qua aanpak. Het gaat hier echter slechts om de scholen in één onderwijsnet in BHG en is dus niet representatief voor de hele regio. Het geeft wel een zicht op de problematiek en laat voelen waar de problemen zich vooral voordoen. Verschillende oplossingen kunnen naar voor worden geschoven, maar een warme overdracht en een warm onthaal op de nieuwe school zullen cruciaal zijn om de leerlingen maximaal kansen te geven een nieuwe start te maken en opnieuw schoolbinding op te bouwen. Daarnaast zijn een positief schoolklimaat, een degelijke zorg en begeleiding binnen en eventueel buiten de school cruciaal om hier echt werk van te kunnen maken.

Om de problematiek van uitsluitingen en de profielen van deze leerlingen volledig in kaart te brengen, wordt momenteel binnen het LOP bekeken hoe een Brussels registratiesysteem binnen het LOP vorm

kan krijgen, om meer inzicht te verkrijgen op de algemene Brusselse situatie wat betreft uitsluitingen en in de profielen van deze jongeren om er de gepaste maatregelen tegenover te plaatsen.



3 Actieplan Samen tegen schooluitval BHG

Het actieplan Samen tegen schooluitval kreeg vorm in het schooljaar 2016-2017 en kwam tot stand doorheen een samenwerking met de verschillende deelnemers van het platform STS, met name 38 organisaties die een actief aanbod doen op het gebied van vroegtijdig schoolverlaten, zowel preventief, interveniërend als compenserend. Met elk van de partners werd samengezeten om het bestaande aanbod in kaart te brengen, maar ook de aanwezige knelpunten te inventariseren voor wat betreft de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten. Op 24/01/17 kwam het eerste platform 'Samen tegen schooluitval' (STS) samen, waarop al deze partners werden uitgenodigd. In een aantal workshops werd aan de hand van de meest aangehaalde knelpunten gezocht naar welke acties nodig zijn om de problematiek verder aan te pakken. De uitrol van dit actieplan start in het schooljaar 2017-2018, al werden er wel al een aantal acties gerealiseerd in het voorbije schooljaar. Elk jaar zal het actieplan opnieuw voorliggen: wat werd gerealiseerd, wat zijn prioritaire werkpunten voor het volgende schooljaar, wat zijn eventuele nieuwe acties die opgenomen dienen te worden.

	Omschrijving Doelstelling (DS) of ACTIE
Strategische DS1	Scholen en netwerkpartners hebben meer expertise over de problematiek van VSV in BHG
<i>Operationele DS 1.1</i>	Scholen en netwerkpartners zijn zich bewust van problematiek van VSV en hebben er sterkere kennis van
ACTIE 1	Een literatuurstudie doen naar de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten, die resulteert in een infobundel die voor iedereen toegankelijk is en zich voornamelijk richt op de risicofactoren en werkzame methodieken.
ACTIE 2	Een vorming ontwikkelen en aanbieden rond de problematiek van VSV.
Indicator	→ Infobundel → Aanbod vorming
<i>Operationele DS 1.2</i>	Er zijn cijfers voorhanden die inzicht geven in de situatie in BHG, in vergelijking met de andere regio's en centrumsteden voor wat betreft vroegtijdig schoolverlaten, spijbelen, definitieve uitsluitingen en risicofactoren

<i>ACTIE 3</i>	Bekijken welke overheid of organisatie cijfers kan aanleveren rond de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten, problematische afwezigheden en definitieve uitsluitingen. Deze cijfers verwerken en ter beschikking stellen van het netwerk.
<i>ACTIE 4</i>	Het LOP Brussel ontwikkelt een registratiesysteem waar scholen hun definitieve uitsluitingen moeten registreren om meer inzicht en overzicht te krijgen in de problematiek in de Brusselse scholen.
Indicator	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Cijferrapport ➔ Registratiesysteem definitieve uitsluitingen LOP

Strategische DS2	Het Brusselse aanbod dat preventief, interveniërend of compenserend werkt naar schooluitval toe, is gekend bij alle actoren die met jongeren werken binnen BHG
<i>Operationele DS2.1</i>	Scholen en netwerkpartners vinden beter hun weg in het bestaande aanbod in BHG rond VSV
<i>ACTIE 5</i>	Per aanbieder een infofiche opstellen om het bestaande aanbod in kaart te brengen
<i>ACTIE 6</i>	Er is een schema voorhanden dat het bestaande aanbod in kaart brengt op het niveau van preventie, interventie en compensatie
<i>ACTIE 7</i>	Er is een overzicht voorhanden wat betreft het aanbod voor het basisonderwijs en het aanbod voor het secundair onderwijs
<i>ACTIE 8</i>	Er komt een meldpunt dat aanspreekpunt/expertisecentrum wordt rond de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten in BHG en het bestaande aanbod
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Inventaris van het bestaande aanbod ➔ Schema aanbod VSV op niveau van preventie, interventie en compensatie ➔ Schema aanbod VSV voor basis- en secundair onderwijs ➔ Meldpunt
<i>Operationele DS 2.2</i>	Er is een digitaal platform waar al de informatie rond het netwerk 'Samen tegen schooluitval' geclusterd wordt. Dit digitaal platform is gekend bij netwerkpartners in BHG.

ACTIE 9	Het departement Onderwijs & Vorming voorziet in een website STS, waar elke provincie, alsook BHG, een eigen webstek heeft. De webstek stelt al de informatie ter beschikking voor wat betreft het netwerk STS Brussel en wordt de centrale plaats om informatie te verstrekken rond STS in BHG.
ACTIE 10	Specifiek naar het bestaande aanbod toe, zal het Meldpunt fungeren als digitaal platform waar alle informatie geclusterd staat (zie actie 20)
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ De website STS, locatie BHG stelt alle nodige informatie ter beschikking rond het platform en het netwerk STS BHG ➔ Meldpunt
Operationele DS 2.3	<i>De partners van het netwerk 'Samen tegen schooluitval' zijn vertrouwd met het bestaande aanbod binnen BHG, om tot meer interne afstemming en samenwerking te komen</i>
ACTIE 11	Een netwerkdag organiseren waarop de partners van het platform elkaars aanbod beter leren kennen
ACTIE 12	De netwerkpartners specifiek informeren over de rol van de politie en het parket enerzijds en het Ondersteuningscentrum Jeugdzorg anderzijds in het kader van schoolverzuim
ACTIE 13	Netwerkpartners maken kennis met het Franstalige aanbod in BHG op interventieniveau
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Netwerkdag STS voor platformpartners ➔ Infomoment politie, parket en OCJ op platform STS ➔ Infofiches en toelichting rond enkele Franstalige initiatieven die ook toegankelijk zijn voor jongeren uit het Nederlandstalig onderwijs met moedertaal Frans
Operationele DS 2.4	<i>Scholen en partners die een rol spelen in jeugdhulpverlening zijn vertrouwd met het bestaande aanbod rond schooluitval in BHG, om een zo optimaal mogelijk traject voor jongeren te kunnen uitstippelen of gericht te kunnen doorverwijzen</i>
ACTIE 14	Bij de start van het schooljaar 2017-2018 een startdag organiseren om het bestaande aanbod en het opgestelde actieplan voor te stellen aan het bredere netwerk in BHG. Dit aanbod kan regelmatig herhaald worden.
ACTIE 15	Er is een meldpunt (zie operationele DS 3.3)
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Startdag STS ➔ Meldpunt

Strategische DS 3	Het aanbod betreft VSV in BHG is meer op elkaar afgestemd
<i>Operationele DS3.1</i>	<i>De partners die een gelijkaardig aanbod hebben, komen tot een betere afstemming van dat aanbod</i>
ACTIE 16	Overlappen binnen het netwerk in kaart brengen a.d.h.v. een schema dat het aanbod in kaart brengt op niveau van preventie, interventie en compensatie
ACTIE 17	Overleg tussen partners organiseren met een gemeenschappelijk aanbod om te komen tot een concretere rolverdeling
Indicator	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Benoeming overlappen ➔ Verslaggeving overlegmomenten ➔ Indien de partners komen tot een concretere rolverdeling, zal dit worden opgenomen in de inventaris van het bestaande aanbod
<i>Operationele DS 3.2</i>	<i>De financierende overheden in BHG zijn geïnformeerd over de vele overlappen in het aanbod en de nood vanuit het netwerk aan betere afstemming in de financiering</i>
ACTIE 18	Signaal aan de verschillende financierende overheden in BHG rond de overlappen in het bestaande aanbod en de vraag naar meer onderlinge afstemming
Indicator	➔ De financierende overheden in BHG zijn op de hoogte van de conclusies vanuit het netwerk STS rond de overlappen in het aanbod en de nood aan afstemming
<i>Operationele DS 3.3</i>	<i>Opstart van een Brussels Meldpunt rond de preventie van schooluitval dat als aanspreekpunt en informatiepunt zal fungeren rond het bestaande aanbod en de opstart van het meest aangewezen traject</i>
ACTIE 19	Overleg met VGC rond de opstart, modaliteiten en financiering van een Brussels meldpunt
ACTIE 20	Vormgeving van een digitaal platform en website om Brusselse jongeren, ouders, scholen, hulpverleners, jeugdwerkers, ... te informeren over het bestaande aanbod
ACTIE 21	Inhoudelijke vormgeving van het meldpunt
Indicator	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Website meldpunt ➔ Jaarverslag meldpunt
<i>Operationele DS 3.4</i>	<i>De netwerkpartners zijn op de hoogte van elkaars deontologisch kader om samenwerking te bevorderen</i>

ACTIE 22	Partners brengen elkaar op de hoogte van het deontologisch kader van hun eigen organisatie
Indicator	→ Workshop platform rond deontologie

Strategische DS 4	Scholen en CLB's staan sterker in de preventie van VSV
<i>Operationele DS4.1</i>	Scholen, CLB's en netwerkpartners worden versterkt in de aanpak van schoolverzuim
ACTIE 23	Maken van een eenduidige afspraak via het LOP over de registratie van afwezigheden tijdens het eerste lesuur
ACTIE 24	Netoverstijgend komen tot een regionaal afsprakenkader in de opvolging van problematische afwezigheden voor BHG. Dit afsprakenkader wordt bekend gemaakt bij de betrokken partners.
ACTIE25	CLB's en scholen sensibiliseren rond de noodzaak van de begeleiding van meerderjarige leerlingen rond problematische afwezigheden
ACTIE 26	Het netwerk engageert zich om in te gaan op vragen rond kleuterparticipatie, indien die gesteld worden vanuit partners, scholen en de kleutercoördinator om hierrond aan de slag te gaan
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> → Regionaal afsprakenkader schoolverzuim → Afspraak rond registratie afwezigheden via LOP → Vorming CLB-medewerkers rond het regionaal afsprakenkader en de detectie van potentiële VSV → Voorstelling kleutercoördinator op platform STS + doen van aanbod ter ondersteuning
<i>Operationele DS 4.2</i>	Het aantal zittenblijvers in BHG daalt
ACTIE 27	Bekijken met de pedagogische begeleidingsdienst en/of de onderwijskoepels hoe scholen in het basisonderwijs gesensibiliseerd kunnen worden rond de langetermijneffecten van zittenblijven
ACTIE 28	Verzamelen van goede praktijken waarbij scholen alternatieven vinden voor zittenblijven
ACTIE 29	Bekijken met de pedagogische begeleidingsdienst en/of de onderwijskoepels hoe scholen in het secundair onderwijs meer gesensibiliseerd kunnen worden rond de mogelijkheden van flexibele leerwegen
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> → Sensibiliseringsactie rond zittenblijven → Oplijsting good practices zittenblijven

	→ Sensibiliseringsactie rond flexibele leerwegen
<i>Operationele DS 4.3</i>	<i>Jongeren kunnen na een definitieve uitsluiting, een periode van schooluitval of plotse schoolwissel rekenen op een warme overdracht</i>
<i>ACTIE 30</i>	CLB engageert zich om te bekijken hoe ze tot een warmere overdracht van dossiers kunnen komen
<i>ACTIE 31</i>	Aanbod van casemanagement door CLB-medewerkers voor jongeren die regelmatig worden uitgesloten op school en die de opstart in een nieuwe school begeleiden
<i>ACTIE 32</i>	Het LOP Brussel plaatst 'warme overdracht' op de agenda. Bekijken hoe het project rond warme overdracht in Mechelen is opgebouwd en wat we daarvan kunnen implementeren in de Brusselse scholen
<i>Indicatoren</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Afsprakenkader rond warme overdracht van dossiers → Bezoek project Mechelen → Afsprakenkader rond warme overdracht in BHG
<i>Operationele DS 4.4</i>	<i>Scholen voelen zich gestimuleerd om verder in te zetten op een positief en verbindend schoolklimaat, verankerd in de buurt en in samenwerking met ouders</i>
<i>ACTIE 33</i>	Een projectaanvraag indienen om het FARO-project rond geweldloos verzet en nieuwe autoriteit verder uit te bouwen
<i>ACTIE 34</i>	Good practices binnen scholen in kaart brengen
<i>ACTIE 35</i>	Bekijken op welke manier uitwisseling van good practices tussen scholen optimaal vorm kan krijgen
<i>ACTIE 36</i>	Inzetten op het sensibiliseren en informeren van leerkrachten rond de Brusselse context waarin hun leerlingen opgroeien en het belang van het betrekken van de buurt waarin de school gevestigd is
<i>Indicatoren</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Projectaanvraag FARO en indien goedgekeurd: evaluatie schooljaar 2017-2018 → Inspiratiebundel good practices → Er is een aanbod voorhanden dat leerkrachten informeert over de Brusselse context en de leefomgeving van hun leerlingen
<i>Operationele DS 4.4</i>	<i>Scholen sluiten leerlingen minder definitief uit</i>
<i>ACTIE 37</i>	Het LOP Brussel start een werkgroep op rond definitieve uitsluitingen om de problematiek aan te pakken in een samenwerking tussen scholen en netwerkpartners

ACTIE 38	De werkgroep resulteert in een duidelijke strategie om de problematiek aan te pakken in BHG
ACTIE 39	Een leidraad definitieve uitsluitingen ontwikkelen op Brussels niveau, waar alle informatie en procedures in zijn opgenomen
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Opstart werkgroep ➔ Strategie LOP Brussel in het verminderen van het aantal definitieve uitsluitingen ➔ Leidraad definitieve uitsluitingen Brussel

Strategische DS5	Jongeren die het onderwijs verlaten, al dan niet vroegtijdig, of overstappen naar een alternatief onderwijsaanbod kunnen rekenen op een degelijke exitbegeleiding
<i>Operationele DS 5.1</i>	<i>Jongeren die het onderwijs gekwalificeerd of ongekwalificeerd verlaten, zijn op de hoogte van hun mogelijkheden wat betreft onderwijs, opleiding, vorming en werk</i>
ACTIE 40	CLB organiseert in samenwerking met Actiris/VDAB/Tracé een infoavond over de overgang naar vorming, opleiding of arbeidsmarkt voor ouders en leerlingen
ACTIE 41	Een Brusselse folder ontwikkelen, in samenwerking met het departement onderwijs en vorming (gemeenschappelijk sjabloon Vlaanderen breed) waarin opgenomen staat wat de mogelijkheden zijn bij VSV. Samen met de partners bekijken hoe we dit kunnen vertalen naar de Brusselse context.
ACTIE 42	Afspraken maken met scholen om ervoor te zorgen dat VSV een traject krijgen aangeboden dat hen ondersteunt in de oriëntatie naar onderwijs, opleiding, vorming of werk. Onderwijs, CLB en werkpartners komen tot samenwerkingsafspraken om dit samen te verwezenlijken
ACTIE 43	Een informatief aanbod ontwikkelen voor leerkrachten rond de mogelijkheden bij oriëntering naar vorming, opleiding en werk
ACTIE 44	Jongeren met schoolse vertraging die bijna meerderjarig zijn, krijgen actief een aanbod van informatie rond hun mogelijkheden
ACTIE 45	De onderwijs-, werk- en opleidingspartners maken hun aanbod mee bekend via het beroepenpunt

Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Netoverstijgend aanbod infoavonden rond de overgang naar het hoger onderwijs ➔ Infoavond over de overgang naar vorming, opleiding of arbeidsmarkt ➔ Folder rond alternatieve mogelijkheden tot kwalificatie ➔ Afspraken rond de doorstroom van onderwijs naar vindplaatsgerichte werkingen ➔ Train-the-trainerdag door Tracé (onder voorbehoud) ➔ Infosessies voor jongeren met meerdere jaren schoolse vertraging rond alternatieve mogelijkheden om kwalificatie te behalen ➔ Informatief aanbod van onderwijs- werk- en opleidingspartners is vertegenwoordigd in het beroepenpunt
--------------------	---

Strategische DS6	Jongeren kunnen tijdens hun onderwijsloopbaan een bewuste school- en studiekeuze maken die past bij hun capaciteiten, interesses en mogelijkheden en die hen perspectief biedt op de arbeidsmarkt
<i>Operationele DS 6.1</i>	<i>Er wordt nog sterker ingezet op een goede keuzebegeleiding</i>
ACTIE 46	CLB biedt naast het reguliere aanbod in scholen netoverstijgend infoavonden aan om ouders te informeren over de overgang van het lager naar het secundair onderwijs, van de eerste naar de tweede graad van het secundair onderwijs
ACTIE 47	Een partnerschap ontwikkelen tussen VDAB (en Actiris onder voorbehoud) en CLB om het arbeidsmarktperspectief meer deel te laten uitmaken van het informatief aanbod
ACTIE 48	Er wordt bekeken of de arbeidsmarktexpert van VDAB (en Actiris onder voorbehoud) informatie kan verschaffen aan de onderwijsnetten over de noden van de arbeidsmarkt, zodat de informatie voorhanden is, wanneer wijzigingen aan het studieaanbod worden overwogen
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Overkoepelende netoverstijgende infoavonden ➔ Infoavond overgang naar vorming, opleiding of arbeidsmarkt ➔ Informatiedoorstroming arbeidsmarktexpert VDAB naar onderwijsnetten
<i>Operationele DS 6.2</i>	<i>Het aanbod in BHG is toereikend opdat jongeren onderwijs kunnen genieten dat past bij hun interesses, mogelijkheden en verplaatsingsmogelijkheden</i>
ACTIE 49	Een oplossing zoeken voor jongere die niet kunnen doorstromen naar het buitengewoon onderwijs of gebruik kunnen maken van het ondersteuningsnetwerk omwille van lange wachtlijsten bij diagnosestellers

ACTIE 50	Bekijken of Type 3 georganiseerd kan worden in het basisonderwijs in BHG
ACTIE 51	Samen met de rand bekijken hoe wordt omgegaan met leerlingenstromen ten gevolge van uitsluitingen, opdat ook Brusselse jongeren steeds een plaats vinden die haalbaar is wat betreft verplaatsing, in het bijzonder in 1B en BVL
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ De duurtijd om te komen tot een diagnose nodig voor ondersteuning van het ondersteuningsnetwerk te kunnen opstarten of door te kunnen stromen naar het buitengewoon onderwijs is ingekort ➔ Inrichting type 3 basisonderwijs door VGC ➔ Overleg LOP-voorzitter met LOP-regio's in de rand

Strategische DS7	Er is een dekkend aanbod van schoolexterne interventies voorhanden, dat gekend is bij de betrokken partners
<i>Operationele DS 7.1</i>	<i>Het bestaande aanbod van schoolexterne interventies optimaliseren en bekendmaken bij alle betrokken partners</i>
ACTIE 52	Het meldpunt (zie SD3) start op als aanspreek- en infopunt en als regisseur van trajecten in de bestaande schoolexterne interventies in BHG
ACTIE 53	De werkvormen van NAFT en leerrecht evolueren samen naar een flexibel traject binnen BHG, dat aangevuld wordt met het aanbod van andere organisaties om jongeren een traject op maat te kunnen aanbieden
ACTIE 54	Alle betrokken partners samenbrengen in een gezamenlijk netwerk met het oog op de realisatie van een flexibel, gedifferentieerd en goed afgestemd aanbod van schoolexterne interventies in BHG
ACTIE 55	De samenwerking CLB-Abrusco optimaliseren via een afsprakenkader en onderling overleg
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Er is een flexibel traject voorhanden, dat wordt samengesteld op basis van de noden van de jongere ➔ Lokaal netwerk van aanbieders van schoolexterne interventies en zijn relevante partners ➔ Afsprakenkader Abrusco-CLB
<i>Operationele DS 7.2</i>	<i>Leerrecht wordt als 'recht op leren' gegarandeerd voor alle jongeren</i>
ACTIE 56	Een passend aanbod ontwikkelen voor jongeren die wegens hun gedrag niet langer het gewone curriculum kunnen volgen en dit via een opstart aanbod type 3, OV 1 in Zaveldal

ACTIE 57	Een passend aanbod ontwikkelen voor lagere schoolkinderen die omwille van een zware gedrags- of andere problematiek nog moeizaam kunnen functioneren in de klas- en schoolcontext
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Opstart aanbod type 3 OV 1, Zavelstal ➔ Schoolexterne interventie lager onderwijs
Operationele DS 7.3	<i>Ouders krijgen steeds een aanbod dat hen ondersteunt (als zij hier open voor staan), wanneer kinderen/jongeren participeren aan een schoolexterne interventie</i>
ACTIE 58	Bekijken welke organisatie(s) een aanbod kan doen ter ondersteuning van ouders wiens kind start in een schoolexterne interventie
Indicator	➔ Overleg tussen Meldpunt en te bepalen relevante partners



Bronnenlijst

Aanval op de uitval (2010). *Klasse, nr. 209, november 2010*. Pp. 10-15.

AgODi. Het decretale kader van spijbelen en schoolverzuim (powerpoint).

Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, 3 juli 2009.

Burman G, Lamote C, Hannes K & Van Damme J (2013). Waarom verlaten jongeren vroegtijdig het secundair onderwijs?, *Impuls 43^e jg., nr.3, januari-maart 2013*, p. 131-138.

Burssens D., Verdonck D. & Vettenburg N. (2003). *Welwijs, jaargang 14, nr. 3*. Pp. 31-35.

D'aes Monique (2016). Gewenst gedrag en sanctiebeleid. Een vierladenmodel. Startdag 'Naar een verbindend en herstellend schoolklimaat' op 27 september 2016, Antwerpen.

De Baat M., Messing C. & Prins D. (2014). Wat werkt bij schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten? Nederlands Jeugd Instituut

De Fraine, B. (2013). Zittenblijven in vraag gesteld: Reacties op de analyse van Prof. Wim Van den Broeck. KU Leuven

Departement Onderwijs & Vorming (2016). Actieplan kleuterparticipatie. Elke dag kleuteronderwijs telt. Departement Onderwijs & Vorming, Brussel.

De Witte, K. & Mazrekaj, D. (2015). Vroegtijdig schoolverlaten – Evidence based beleidsaanbevelingen. LEER, KULeuven.

Draaiboek FARO (2016)

Juchtmans, G. Goos, M. Vandenbroucke, A. De Fraine, B. (2012). Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. HIVA, KULeuven.

Keppens G., Spruyt B. & Roggemans L.(2014). Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen. VUB

Lamote, C. Van Damme, J. (2011). Wetenschappelijk syntheserapport: Iedereen gekwalificeerd? Een samenvatting van de kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerd uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader.

Lamote, C. Van Landeghem, G. Blommaert, M. Nicaise, I. De Fraine, B. & Van Damme, J. (2013) Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel tot aanpak. In de sociale staat van Vlaanderen

Lusse M (2014). School en ouders kunnen jongere weerhouden van voortijdig schoolverlaten. *Sociale vraagstukken*. Geraadpleegd op 5 oktober 2016.

Mazrekaj D., De Witte K., Juchtmans G., Meert C., De Rick K. (2017). Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. KULeuven, HIVA.

Mutsaers K., Zoon M., de Baat M. & Prins D. (2013). Wat werkt bij het voorkomen en terugdringen van onderwijsachterstanden? Nederlands Jeugd Instituut

Spijbelteam en pedagogische begeleiding (2008). Spijbelkijkwijzer voor scholen in het secundair onderwijs

Spijbelteam en pedagogische begeleiding (2008). Spijbelkijkwijzer voor scholen in het basisonderwijs

De Witte, K. (28 november 2016). Inspiratielezing 'Wat werkt om vroegtijdige schooluitval te vermijden?' Studiedag Iedereen mee, provinciehuis Leuven.

Van den Broeck W. (2013). Zittenblijven in vraag gesteld: een genuanceerde en kritische analyse. VUB

Van Houtte, M. & Boone, S. (2010). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk, OBPWO 07.03. Gent: Universiteit Gent, Cudos.

Vansteenkiste, M. (2012). Kijk eens in de spiegel! Reflecteren over de motivatie van je leerlingen. Universiteit Gent.

Vansteenkiste, M. & Luyckx, M. (2015). Beste Minister Crevits, leerlingen straffen is makkelijker dan ze te motiveren. Artikel Knack: <http://www.knack.be/nieuws/belgie/beste-minister-crevits-leerlingen-straffen-is-makkelijker-dan-ze-te-motiveren/article-opinion-619459.html>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming. Omzendbrief SO64: structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs (25/06/1999)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming (2017). Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaams secundair onderwijs.

Links

www.aanvalopschooluitval.nl

www.onderwijskiezer.be

<http://www.teampreventieontwikkeling.be/bestanden/GroeienWenselijkePrev.pdf>

www.onderwijs.vlaanderen/basisonderwijs/kleuterparticipatie/

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplicht-van-6-tot-18-jaar>

<https://www.klasse.be/5540/vier-soorten-spijbelaaers/>

<http://www.procrustes.be/>

<http://www.mediarte.be/nl/zelf-determinatie-over-competentie-autonomie-en-verbondenheid>

<https://nl.wikipedia.org/wiki/Zelfbeschikkingstheorie>

https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/VSV_2014-2015_DEF.pdf

<http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/onderwijsstatistieken/gemeenterapporten/gemeenterapporten-vroegtijdig-schoolverlaten-voor-het-secundair-onderwijs>

