

SCHOOLVERZUIM IN HET BRUSSELS HOOFDSTEDELIJK GEWEST

Naar een gecoördineerde en gedeelde strategie tegen
schoolverzuim voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Opgeleverde versie: December 2017

Goedroen Juchtmans, Deni Mazrekaj, Christina Meert, Katleen De Rick en Kristof De Witte

Studie in opdracht van perspective.brussels voor een onderzoek naar schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Lijst van organisaties en programma's	11
Algemene inleiding	13
1. PROBLEEMSTELLING EN RELEVANTIE	13
1.1 Betekent 'décrochage scolaire' hetzelfde als schoolverzuim in het Nederlands?	13
1.2 Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	14
1.3 Beleidsprioriteiten en engagement	15
1.4 Te ontwikkelen: basiscomponenten voor een coherente strategie	15
2. HET RAPPORT	16
2.1 Doelen van het rapport	16
2.2 De theoretische kaders	16
2.3 De onderzoeksopzet en -output	20
2.3.1 Deel 1: Beschrijving van de huidige situatie en beleid inzake schoolverzuim	20
2.3.2 Deel 2: Ontwikkeling van een Brusselse strategie tegen het schoolverzuim	24
3. LEESWIJZER	26
HOOFDSTUK 1: Beschrijving van het schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.....	27
1. METHODE VOOR DE BESCHRIJVING VAN SCHOOLVERZUIM.....	27
2. TYPOLOGIE VAN SCHOOLVERZUIM	28
2.1 Passief verzuim	29
2.2 Actief verzuim	29
2.2.1 Relatief verzuim	31
2.2.2 Absoluut verzuim	33
2.2.3 Vroegtijdig schoolverlaten.....	33
2.3 Bespreking	34
3. INDICATOREN	35
3.1 Vroegtijdig schoolverlaten	36
3.1.1 Eurostat-indicator	36
3.1.2 Vlaamse Gemeenschap	39
3.1.3 Federatie Wallonië-Brussel (FWB)	41

3.1.4 Besluit	44
3.2 Absoluut verzuim	44
3.3 Problematische afwezigheid	47
3.3.1 Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI)	47
3.3.2 Service du Contrôle de l’Obligation Scolaire (SCOS)	50
3.4 Gegevens verzameld op gemeentelijk niveau	53
Identificatie van de oorzaken van schoolverzuim	53
3.5 Besluit.....	57
4. RISICOFACTOREN	57
4.1 Individueel.....	59
4.1.1. Geslacht.....	59
4.1.2 Migratie-achtergrond	60
4.1.3 Gedrag	61
4.1.4 Gezondheidsproblemen	63
4.2 Familie	65
4.2.1 Verwachtingen van de ouders	65
4.2.2 Scheiding	66
4.2.3 Woonsituatie.....	66
4.2.4 Intrafamiliaal geweld	70
4.3 School	71
4.3.1 Kwaliteit van de school en de leerkrachten	71
4.3.2 Verkeerde studiekeuze	72
4.3.3 Beperkte capaciteit.....	72
4.3.4 Afstand tot school.....	73
4.3.5 Zittenblijven	74
4.3.6 Schoolveranderingen	74
4.4 Peer-effecten (“peers”)	75
4.4.1 Omgaan met schoolverzuimders	75
4.4.2 Conflicten met leeftijdsgenoten	75
4.5 Buurt.....	75
4.5.1 Werkloosheid en groenpluk	76

4.5.2 Armoede	77
4.6 Gemeentelijke acties rond risicofactoren	78
4.7 Opmerkingen en suggesties	80
HOOFDSTUK 2: Optimalisering van indicatoren voor schoolverzuim	82
1. INLEIDING	82
2. RELATIEF VERZUIM	84
2.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator	84
2.1.1 Motivering	86
2.2. Onmiddellijk beschikbare indicator	88
2.1.2 Motivering	89
3. LUXEVERZUIM	89
3.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator	89
3.1.1 Motivering	90
3.2 Onmiddellijk beschikbare indicator	91
3.2.2 Motivering	91
4. ABSOLUUT VERZUIM	92
4.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator	92
4.1.1 Motivering	92
4.2 Onmiddellijk beschikbare indicator	92
5. VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN	93
5.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator	93
5.1.1 Motivering	93
5.2 Onmiddellijk beschikbare indicator	95
6. Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren	96
7. CONCLUSIE	97
HOOFDSTUK 3: Institutionele actoren in het Brussels Gewest: inventaris en analyse	99
1. INLEIDING	99
2. Wettelijk kader over het schoolverzuim.....	103
3. FEDERATIE WALLONIË-BRUSSEL	104
3.1 Service du Contrôle de l’Obligation scolaire (SCOS)	104
3.2 Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS)	106

3.3 Le Service de la Médiation Scolaire	107
3.4 Le Service des Équipes Mobiles	109
3.5 Fédération Francophone des Ecoles de Devoirs (FFED).....	110
3.6 De Services de l'Aide à la Jeunesse (SAJ)	111
3.6.1 Services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO)	113
3.7 Service d'Accrochage Scolaire (SAS)	114
3.8 Dispositifs internes d'accrochage scolaire (DIAS)	115
3.9 Educateurs internes.....	116
4. 1. VLAAMSE GEMEENSCHAP.....	117
4.1 Het Agentschap voor onderwijsdiensten (AGODI).....	117
4.2 Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)	118
4.3 Netwerk Samen tegen Schooluitval.....	120
4.4 Naadloze flexibele trajecten (NAFT)	121
4.5 Lokaal Overleg Platform (LOP)	123
4.6 Pedagogische begeleidingsdienst (PBD) van de onderwijsnetten	124
4.7 Leerlingenbegeleiders	124
4.8 SES/GOK-Leerkrachten	125
5. BRUSSELS GRONDGEBIED.....	126
5.1 Preventie en Veiligheid.....	126
5.2 perspective.brussels.....	127
5.2.1 Dienst Scholen.....	128
5.2.2 Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA)	129
5.3 Gemeentelijke diensten ter preventie van schoolverzuim.....	130
5.4 Commission communautaire française (COCOF)	132
5.4.1 Projecten voor de sociale cohesie (PSC).....	132
5.4.2 Service des Affaires socio-culturelles (Dienst Culturele Zaken)	134
5.5 Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)	134
5.5.1 Onderwijscentrum Brussel (OCB)	135
6. FEDERAAL NIVEAU	139
6.1 Parket	139
6.2 Lokale politie	139

7. Europese Unie	140
7.1 Europees Sociaal Fonds (FSE)	140
7.1.1 In de Franse Gemeenschap in Brussel	141
7.1.2 In de Vlaamse Gemeenschap in Brussel	141
8. CONCLUSIE	141
HOOFDSTUK 4: Inventaris gemeentelijke praktijken in het kader van het Brussels buurt- en preventieplan	144
1. VOORSTELLING OPROEP BRUSSELS BUURT- EN PREVENTIEPLAN	144
1.1 Doelen en prioriteiten	144
1.2 Beoogde acties in de strijd tegen schoolverzuim	145
1.3 Doelgroep	146
1.4 Uitvoerders en partners, en hun taken	146
1.5 Budget en richtlijnen besteding	146
1.6 Structuur projectfiches	147
2. METHODOLOGIE	147
3. COÖRDINATIE OP GEMEENTELIJK BELEIDSNIVEAU	149
3.1 De plateformes de concertation locale (lokale overlegplatforms) en netwerken	149
3.2 Regionale netwerken	151
3.3 Gecoördineerd zorgsysteem voor individuele cases	152
3.4 Opmerkingen en suggesties	153
4. Gemeentelijke acties in de strijd tegen schoolverzuim	154
4.1 Aspect 1: Lange-termijn-doel: mee bijdragen aan de succesvolle schoolloopbaan van elke leerling	155
4.2 Aspect 2: Targets op niveau buurt, familie, school en leerling	156
4.3 Aspect 3: Strategie: van preventie tot compensatie	157
4.4 Aspect 4: Taken	159
4.4.1 De gemeente verbindt	159
4.4.2 De gemeente informeert	159
4.4.3 De gemeente sensibiliseert	160
4.4.4 De gemeente ondersteunt	161
4.4.5 De gemeente bemiddelt	161

4.4.6	De gemeente controleert	162
4.5	Aspect 5: Doelgroep	162
4.6	Aspect 6: Type activiteiten en tools	163
4.6.1	Media	163
4.6.2	Collectieve activiteiten.....	163
4.6.3	Individuele activiteiten.....	164
4.7	Aspect 7: Uitvoerders en partners	164
4.8	Aspect 8: Budget	165
4.9	Leeswijzer inventaris (zie bijlage).....	166
4.10	Analyse uitvoerders en partners	167
4.11	Analyse activiteiten	169
4.11.1	Analyse type activiteit: media en collectieve activiteiten	169
4.11.2	Type activiteit: individuele activiteiten	182
5	Besluit.....	190
HOOFDSTUK 5: Praktijken in het kader van het Programma Preventie Schoolverzuim (PPS) / Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS)		193
1.	VOORSTELLING DAS/PPS EN PROJECTOPROEP	193
2.	METHODOLOGIE	195
3.	ANALYSE VAN DE PROJECTEN	195
3.1	Analyse DAS-projecten	196
3.1.1	Profiel indieners	196
3.1.2	Aantal projecten per gemeente	200
3.1.3	Analyse oorzaken (volgens de scholen)	202
3.1.4	Doelgroep	204
3.1.5	Beoogde doelen: bevorderen van het psychosociaal en het academisch engagement van leerlingen	206
3.1.6	Specifieke focus	208
3.1.7	Type actie en keuze tools.....	213
3.1.8	Partners.....	217
3.2	Analyse PPS-projecten (Preventie Programma Schoolverzuim)	218
3.2.1	Profiel indieners	218

3.2.2 Beoogde doelen: voorkomen en remediëren spijbelgedrag en brede school	219
3.2.3 Type activiteiten en gekozen tools	220
4. SUCCESFACTOREN, KNELPUNTEN EN SUGGESTIES VAN DE STAKEHOLDERS	222
4.1 Succesfactoren	223
4.2 Knelpunten.....	224
4.3 Suggesties	225
HOOFDSTUK 6: Uitdieping van inspirerende Brusselse praktijken.....	227
1. METHODOLOGIE	227
2. GLOBALE VOORSTELLING PRAKTIJKEN	228
3. FICHES PROJECTEN OF ORGANISATIES	230
3.1 FEFA (Football-Etudes-Familles-Anderlecht) vzw	230
3.2 ODYSSEE VZW	237
3.3 Le Centre Culturel Omar Khayam	243
3.4 Les amis d'Aladdin	250
3.5 TOEKOMST ATELIER DE L'AVENIR: kinderen laten proeven van de toekomst	256
3.6 ABRUSCO	262
3.7 D'Broej: wijkgericht werken in een bovenlokale organisatie	269
3.8 Faro: Coaching voor schoolteams in Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet	278
HOOFDSTUK 7: Beschrijving van goed beleid en best practices in het buitenland.....	285
1. KADER	285
2. IDENTIFICATIE	285
3. PREVENTIE	287
4. INTERVENTIE	288
5. COMPENSATIE	289
6. VERGELIJKING MET INVENTARIS BELEIDSACTIES EN PRAKTIJKEN	291
HOOFDSTUK 8: Aanbevelingen voor een gemeenschappelijke strategie voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.....	293
1. TITEL STRATEGIE	293
2. AMBITIE	294
3. DOELSTELLINGEN	295
3.1 Doel 1: het sociaal (buurt)weefsel versterken (niveau buurt)	295

3.2	Doel 2: realiseren van een vlottere transitie op cruciale overgangsmomenten in de schoolloopbaan (doel 2, niveau leerlingen – onderwijsactoren)	297
3.3	Doel 3: het psychosociaal engagement van kinderen en jongeren versterken (niveau leerlingen).	300
3.4	Doel 4: het pedagogisch engagement bevorderen (niveau leerlingen, familie en school) 302	
3.5	Doel 5: de relaties tussen leerling/gezin en school herstellen (niveau leerling, school). ...	306
3.6	Doel 6: het re-integreren van leerlingen in de school of in een schoolloopbaan (niveau leerlingen).	307
4	KADER VOOR COORDINATIE.....	308
5	LEIDENDE PRINCIPES	312
6	KADER VOOR EEN GOEDE IDENTIFICATIE VAN RISICOLEERLINGEN (INDICATOREN)	314
7	KADER VOOR DE GEWESTELIJKE ACTIES (BRUSSELS BUURT- EN PREVENTIEPLAN EN PROGRAMMA PREVENTIE SCHOOLVERZUIM / DAS)	315
7.1	Aanbeveling voor een gemeentelijk subsidieplan dat een kader creëert voor kwaliteitsonderwijs voor iedereen.....	315
7.2	Kader DAS/PPS.....	317
	REFERENTIES	318
	BIJLAGEN	331

Lijst van organisaties en programma's

AGAJ	Administration Générale de l'Aide à la Jeunesse
AGODI	Agentschap voor Onderwijsdiensten
A.M.O	Aide en Milieu Ouvert
ASBL	Association sans but lucratif = vereniging zonder winstoogmerk (vzw)
BISA	Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse
BHG	Brussels Hoofdstedelijk Gewest
Buitengewoon secundair onderwijs (BuSO)	Enseignement secondaire spécial
CEFA	Centre d'éducation et de formation en alternance Deeltijds onderwijs
CPAS	Centre Public d'Action Sociale = Openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn (OCMW)
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
COCOF	Commission communautaire française = de Franse Gemeenschapscommissie
CPMS	Centres Psycho-Médico-Sociaux
DAS	Dispositif d'Accrochage Scolaire = Programma Preventie Schoolverzuim (PPS)
(dbso)	Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs
DLS	Diagnostic Local de Sécurité
FEFA	Football-Études-Familles-Anderlecht
FOD	Federale Overheidsdienst
FWB	Federatie Wallonië-Brussel
IBSA	Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (= BISA) Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (= BISA)
LOP	Lokaal OverlegPlatform
NEET	Not in Education, Employment or Training
NESSE	Network of Experts in Social Sciences of Education and Training
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OCMW	Openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn
ONE	Office de la Naissance et de l'Enfance
PPS	Programma Preventie Schoolverzuim = Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS)
SAJ	Services de l'Aide à la Jeunesse

SCOS	Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire
SPJ	Service de Protection de la Jeunesse
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VGC	Vlaamse Gemeenschapscommissie
Vzw	Vereniging zonder winstoogmerk

Algemene inleiding

1. PROBLEEMSTELLING EN RELEVANTIE

1.1 Betekent 'décrochage scolaire' hetzelfde als schoolverzuim in het Nederlands?

Deze studie heeft als centrale thematiek schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, in de Franstalige documenten benoemd als *décrochage scolaire*. Deze termen kunnen echter een andere invulling hebben in de andere landstaal. Gezien de complexiteit hiervan, is het belangrijk om dit verschil voor de start toe te lichten.

In de **Franse Gemeenschap** worden de centrale begrippen *décrochage scolaire* en *abandon scolaire* het meest gehanteerd. Deze twee termen hebben geen Vlaams equivalent. Het eerste begrip verwijst naar het hele proces van schoolafhaken. Dit wil zeggen naar de verschillende fases die een jongere doorloopt waaruit blijkt dat hij of zij schoolmoe is en langzaam aan het afhaken is. De tweede term verwijst veeleer naar jongeren die hun studies uitdrukkelijk stopzetten voor het behalen van een secundair onderwijs diploma en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgen. Andere begrippen die vaak vernoemd worden, zijn 'absentéisme' en 'Abandon Scolaire Précoce (ASP)' en 'déscolarisation'.

In de **Vlaamse Gemeenschap** worden de termen *schooluitval* en *schoolverzuim* het meest gebruikt. Er is sprake van schooluitval wanneer een jongere vroegtijdig het onderwijssysteem verlaat. Dit betekent dat de jongeren niet over een diploma beschikt noch een opleiding volgt. Deze term leunt het dichtst bij de Franstalige term *abandon scolaire précoce*, maar verwijst eerder naar een proces dan louter naar het resultaat. Schoolverzuim wordt in de *common sense* meestal in enge zin begrepen als problematische afwezigheid, en sluit dan het dichtst aan bij de term *absentéisme*. Het begrip 'schoolverzuim' wordt in de wetenschappelijke literatuur echter zeer ruim en ook meer procesmatig geïnterpreteerd. Schoolverzuim kent immers verschillende vormen, en kan meer of minder problematisch zijn. Zo wordt er een onderscheid gemaakt tussen passief verzuim en actief

verzuim, met daarbinnen relatief verzuim, absoluut verzuim en vroegtijdig schoolverlaten (zie hoofdstuk 1).

Het is belangrijk voor ogen te houden dat het beleid in **Brussel** zich zowel tot de Franse als de Vlaamse Gemeenschap richt. De keuze voor een bepaald begrip heeft in die zin ook implicaties voor plaatselijke beleidskeuzes en de praktijk.

Samengevat: in dit rapport gebruiken we in het Frans de term *décrochage scolaire*. In het Nederlands verkiezen we de term schoolverzuim, die dan in brede zin en procesmatig wordt begrepen (van passief verzuim tot en met alle vormen van actief verzuim) en dus breder is dan de Franse term '*absentéisme*'. Verwijzen we naar of citeren we officiële beleidsdocumenten van het BHG, die in beide talen bestaan, of wetenschappelijke literatuur, dan verkiezen we om de termen die daar gehanteerd worden te behouden.

1.2 Schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Kinderen zijn leerplichtig vanaf 6 jaar tot de dag van hun 18de verjaardag¹. In de realiteit is schoolverzuim een groot probleem. Uit berekeningen van Galand e.a. (2011) blijkt dat er bij 45% van de jongeren in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een risico bestaat dat ze afhaken: bij hen is er een probleem van absenteïsme², ze denken er wel eens aan om de school te verlaten en zelfs dat ze er voordeel van zullen hebben. De laatste jaren verlaten tussen de 15% en 20% van de jongeren in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de school zonder hoger secundair diploma (Chenu & Blondin, s.d.).

¹ De leerplicht loopt tot 18 jaar. Concreet betekent dat: Voor jongeren die voor 1 juli 18 worden, loopt de leerplicht tot de dag van hun 18de verjaardag. Wie bijvoorbeeld op 3 maart 18 wordt, is dan meerderjarig en kan er zelf voor kiezen om niet meer naar school te gaan. Wie het schooljaar niet afmaakt, verlaat wel de school zonder studiebewijs of diploma. Voor jongeren die na 30 juni verjaren, loopt de leerplicht tot 30 juni van het jaar waarin zij 18 worden. Dus wie op 19 december 18 wordt, hoeft niet tot dan naar school te gaan. De leerplicht loopt tot 30 juni van het schooljaar ervoor. Een jongere die eerder een diploma secundair onderwijs behaald heeft, is niet langer leerplichtig. Kinderen geboren tussen september en december leerplichtig vanaf 5 jaar.

² Afwezigheid in het secundair onderwijs wordt gecontroleerd ofwel elk uur (in het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap) ofwel in de voor- en in de namiddag (Vlaamse Gemeenschap en in het basisonderwijs in de Franse Gemeenschap). Die afwezigheid wordt uitgedrukt in halve dagen (zie hoofdstuk 3).

Tijdige en adequate preventie is noodzakelijk, aangezien blijkt dat verzuimenplegende leerlingen bijvoorbeeld vaker in sociale problemen verzeild raken (Reid, 1984) of frequenter crimineel gedrag vertonen (Garry, 1996). Indien schoolverzuim uitdraait op vroegtijdig schoolverlaten stijgt ook het risico van een moeizame integratie op de arbeidsmarkt en in de maatschappij (De Witte en Mazrekaj, 2015).

1.3 Beleidsprioriteiten en engagement

Omdat de gevolgen van schoolverzuim groot zijn, is schoolverzuim een beleidsprioriteit. Dit is al enkele jaren zichtbaar in Vlaanderen (*Spijbelactieplan, actieplan Samen Tegen Schooluitval*) en in de Federatie Wallonië-Brussel (*Pacte d'Excellence*). Bovendien engageren het Gewest en de Gemeenschappen zich binnen de “Strategie 2025 voor Brussel” om een Brussels programma voor het onderwijs te realiseren. Een van de beleidswerven is het uitwerken van een Brusselse strategie om schoolverzuim aan te pakken. Deze beleidswerf werd opgenomen in het actieplan van de Dienst Scholen van perspective.brussels. Belangrijke betrokken actoren zijn naast het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de twee Gemeenschappen, de gemeenschapscommissies en de gemeenten. Daarnaast zijn er talrijke actoren binnen het onderwijs zelf (de scholen, maar ook CPMS/CLB e.a), bij politie en justitie, in het jeugdwerk, in het welzijnswerk etc. die een belangrijke bijdrage kunnen leveren. We denken ook aan initiatieven zoals Les Ecoles de Devoirs of verenigingen (o.a. in de strijd tegen armoede). Vele acties krijgen (financiële) steun van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

1.4 Te ontwikkelen: basiscomponenten voor een coherente strategie

Het ontwikkelen van een strategie voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is niet evident, gegeven dat een aantal noodzakelijke basiscomponenten op dit moment ontbreken: 1) er is een gebrek aan (een goed overzicht van) regionale gegevens, 2) er is geen sprake van gemeenschappelijke termen, definities en indicatoren tussen de Vlaamse en Franse Gemeenschap, 3) de bestaande acties en initiatieven zijn versnipperd, 4) er is geen globaal plan om alle acties en initiatieven een plaats te geven in een coherent en systematisch plan van aanpak. De institutionele context van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest inzake onderwijs is complex: er

is zowel Franstalig als Nederlandstalig onderwijs maar elk valt onder een andere autoriteit (Franse Gemeenschap respectievelijk Vlaamse Gemeenschap), er zijn verschillende onderwijsnetten betrokken, enz.

Voorliggend rapport biedt een basis voor deze basiscomponenten, rekening houdend met de complexiteit en de eigenheid van het onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. In het volgende onderdeel beschrijven we de doelen en opzet van het rapport.

2. HET RAPPORT

2.1 Doelen van het rapport

Het rapport omvat twee delen met elk hun eigen doelen. Deel 1 van het rapport betreft de beschrijving van de huidige situatie en het beleid inzake schoolverzuim voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het eerste doel is het maken van een gedetailleerd overzicht van het schoolverzuim. Het tweede doel is het maken van een inventaris van beleidsacties en initiatieven tegen schoolverzuim en evaluaties ervan.

Deel 2 van het rapport omvat de ontwikkeling van een Brusselse strategie tegen het schoolverzuim. Hiervoor werken we ten eerste een gemeenschappelijke definitie van schoolverzuim uit. Vervolgens formuleren we concrete aanbevelingen.

Alvorens we hieronder voor elk deel en elk doel de onderzoeksopzet en de beoogde output beschrijven, stellen we de theoretische kaders voor die worden gehanteerd bij dit rapport.

2.2 De theoretische kaders

Om de verschillende aspecten van het rapport coherent weer te geven (nl. de definities, indicatoren, cijfermateriaal, beschrijving van acties en initiatieven en een beleidsstrategie) vertrekken we vanuit een uniform theoretisch kader. Wij kozen ervoor om twee theoretische kaders te hanteren die ten eerste zullen helpen om een omvattend beeld te schetsen van de problematiek en ten tweede om de bestaande acties en initiatieven te inventariseren en te analyseren teneinde tot een gedegen strategie te komen.

Het eerste kader betreft de factoren die ermee samenhangen:

Factoren op het niveau van de leerling die mogelijk een rol spelen bij schoolverzuim zijn: geslacht, leeftijd, schoolprestaties, persoonlijkheidskenmerken en gedragsproblemen. Hoofdstuk 1.4 gaat dieper in op de verschillende risicofactoren. Deze individuele factoren zijn echter slechts een deel van het verhaal. Wanneer men de oorzaak van schoolverzuim reduceert tot individuele factoren, dan loopt men het gevaar om het probleem louter bij de leerling te leggen, en dreigt men te komen tot een aanpak die enkel op leerlingniveau gebeurt en louter compenserend of remediërend is. Wij kiezen daarom voor een kader (nl. dat van Rumberger, 2011; zie ook het gelijkaardig kader van Poncelet & Lafontaine, 2011) dat schoolverzuim beschouwt als een multidimensioneel fenomeen: individuele factoren worden beïnvloed door factoren op het niveau van de familie (gezinskenmerken zoals SES, thuissituatie), de buurt en de school (voorgaande school zowel als huidige school). Wat de buurt en de directe leefomgeving van de jongere (naast het gezin) betreft, blijken peers een belangrijke invloed te hebben op schoolverzuim (zie Hoofdstuk 1.4). Leerlingen met vrienden die vaak spijbelen of delinquent gedrag vertonen, hebben de neiging dit gedrag te imiteren; net zoals leerlingen vrienden imiteren die wel de reguliere lessen volgen (Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001; Nederlands Jeugd Instituut, 2009, p. 3-4). Wonen in een buurt waar veel armoede, criminaliteit en drugsgebruik aanwezig is, verhoogt de kans op schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten (zie Hoofdstuk 1.5).

Hoofdstuk 1.4 bespreekt risicofactoren op schoolniveau. Op schoolniveau blijkt een slechte kwaliteit van lesgeven en een groot verloop onder leraren te kunnen leiden tot onverschilligheid van leerlingen ten aanzien van de school en een vergrote aantrekkingskracht tot deviant gedrag (Dowrick & Crespo, 2005). Andere risicofactoren op het niveau van de school zijn: een onveilig schoolklimaat, slechte registratie van schoolverzuim, geen (geschikte) consequenties voor schoolverzuim, geen (geschikte) beloningen voor aanwezigheid, een gebrekkige relatie tussen leerling en leraar en weinig aandacht voor diversiteitskwesties (Kearney, 2008). Tot slot is er ook een vergrote kans op schoolverzuim als er incongruentie is tussen de school en de leerling op het gebied van taal, culturele achtergrond of sociale status (Nederlands Jeugd Instituut, 2009, p. 3-4).

Het tweede kader betreft de componenten van een effectieve strategie ter bestrijding van het schoolverzuim:

Kinderen uit achterstandssituaties hebben vaak te maken met een opeenstapeling van bovenstaande risicofactoren. Het onderwijs speelt in dat samenspel wel een cruciale rol omdat het door de hoeveelheid tijd die kinderen erin doorbrengen, meer mogelijkheden heeft dan andere instellingen om risicogedrag positief te beïnvloeden (Junger-Tas, 2002 in Nederlands Jeugd Instituut, 2009, p. 4). Het is dus zaak om een strategie te ontwikkelen die leidt tot een integrale aanpak, waarin naast de leerling ook – tegelijk en zo vroeg mogelijk – de familie, de buurt en de peers worden beïnvloed en waarin de school in die mate versterkt kan worden dat ze dit risicogedrag positief weet te beïnvloeden. Tegelijk spelen ook een hele reeks andere actoren een rol buiten het domein van onderwijs, op beleids- en praktijkniveau, die eveneens acties en initiatieven kunnen ontwikkelen (cfr. supra).

In functie van doel 2 en doel 4 van dit rapport, waarbij bestaande praktijken geïnventariseerd worden en voorstellen gedaan worden voor een gemeenschappelijke en integrale strategie, gebruiken we een kader dat die integrale aanpak veronderstelt en tegelijk de mogelijkheid biedt om de bestaande praktijken te ordenen en op die integrale aanpak te toetsen. Het gaat om een kader dat gebaseerd is op een Europese aanbeveling (Raad van de Europese Unie, 2011) om vroegtijdig schoolverlaten te bestrijden. In dit rapport gebruiken we dit kader als een bril om naar de werkelijkheid te kijken en de praktijken te categoriseren, daar waar dit mogelijk is. We zijn er ons van bewust dat niet alle praktijken in een specifiek kader te vatten zijn, dat praktijken tot meerdere categorieën kunnen behoren, of niet altijd een getrouwe afspiegeling zijn van de werkelijkheid op het terrein. Daarom zullen we op basis van de Brusselse praktijk, dit kader aanvullen, verrijken en nuanceren (zie hoofdstuk 4 en 5).

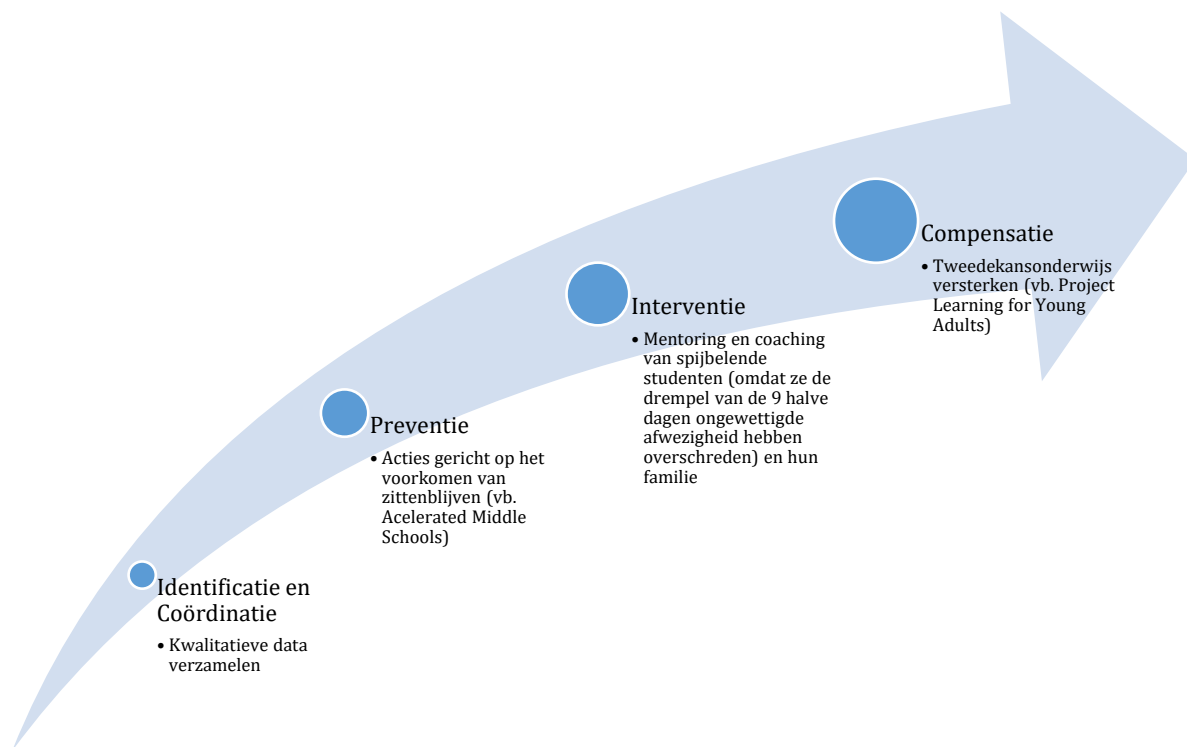
Dit Europese kader ordent de maatregelen tegen schoolverzuim in vier groepen:

- Maatregelen die zich richten op **identificatie en coördinatie** van de oorzaken en factoren voor schoolverzuim (zie doel 1 van deze opdracht). Het juist afstemmen van de maatregelen op de specifieke noden van de schoolverzuimers is immers cruciaal.

- **Preventiemaatregelen** bevatten alle acties die vermijden dat bepaalde condities of obstakels die de schoolloopbaan van leerlingen bemoeilijken zich voordoen of zich verankeren (bijvoorbeeld voorkomen of snel wegwerken van schoolse achterstand en/of leerproblemen, eerste tekenen van schoolverzuim, kwetsbare leeromgeving thuis enz.). Ook acties die werken op het verbeteren van het schoolklimaat maken deel uit van preventie.
- **Interventiemaatregelen** betreffen de acties die problematisch schools afhaken of schoolverzuim aanpakken, en dat vanaf het moment waarop de problemen zich voordoen. Het verschil met preventie ligt hierin dat een interventie reactief is, en preventie proactief. De situatie wordt door de verschillende actoren al ervaren als sterk problematisch en oncontroleerbaar, bijvoorbeeld bij conflictsituaties tussen school en leerling of bij een dreiging tot uitsluiting.
- **Compensatiemaatregelen** betreffen tot slot acties die mogelijkheden tot onderwijs en opleiding aanbieden voor meerderjarige leerlingen die uit het schoolsysteem zijn gevallen (absoluut schoolverzuim, cf. NEET's). Dit valt buiten het kader van deze studie.

Het model voor de strategie wordt schematisch voorgesteld in Figuur 1. Ervaringen uit het buitenland suggereren dat beleid dat op een coherente wijze al deze typen maatregelen omvat en dat aangepast is aan de lokale noden en populatie het meest effectief is (De Witte en Cabus, 2013). Kortom, het is zaak in functie van doel 4 (aanbevelingen) een gemeenschappelijke strategie te ontwikkelen die deze kenmerken bevat. Dit wil zeggen dat de strategie ertoe leidt dat er voldoende maatregelen zijn binnen elk type, dat het geheel aan maatregelen een coherent geheel vormt, en dat ze voldoende flexibel is dat ze aangepast kan worden aan de lokale noden en populatie.

Figuur 1: Model voor een strategie (gebaseerd op: De Witte en Mazrekaj, 2015, p. 19)



2.3 De onderzoekopzet en -output

2.3.1 Deel 1: Beschrijving van de huidige situatie en beleid inzake schoolverzuim

Doel 1: Een gedetailleerd overzicht van het schoolverzuim

Aanpak

In het eerste hoofdstuk van het rapport bieden we in de eerste plaats een beschrijving van schoolverzuim. Hierbij houden we rekening met diverse types van schoolverzuim. In de eerste plaats kijken we naar de types van schoolverzuim die de opdrachtgever zelf onderscheidt (passief en actief schoolverzuim, vroegtijdig schoolverlaten en 'Not in Education, Employment and Training' - NEET). De informatie over deze types vullen we waar mogelijk aan met informatie over andere types van schoolverzuim die in beleidsrapporten of de wetenschappelijke literatuur van binnen- en buitenland onderscheiden worden. Op basis van de verzamelde gegevens (zie hieronder) bespreken we, waar mogelijk, het aantal en de evolutie van de verschillende types van

verzuim. Deze situatieschets geeft inzicht in welke informatie wel en welke niet beschikbaar is, en wat de kwaliteit is van de beschikbare informatie. We geven de cijfers een concrete interpretatie: welke types van schoolverzuim zijn meer of minder problematisch, waar zitten de voornaamste knelpunten, wat zijn de meest voorkomende risicofactoren, ...

Gegevensverzameling

We gebruiken bestaande (schriftelijke) bronnen en databanken. We verzamelen de gegevens over schoolverzuim en de socio-economische indicatoren o.a. bij het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap, bij BISA, bij de Federatie Wallonië-Brussel, de Vlaamse Gemeenschapscommissie, het Brussels Hoofdstedelijk Gewesten bij de plaatselijke besturen.

Doel 2: Inventaris van beleidsacties en initiatieven tegen schoolverzuim en evaluaties ervan

Aanpak

Om het tweede onderzoeksdoel te realiseren, worden verschillende onderzoeksactiviteiten verricht.

Inventarisatie van acties en initiatieven uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

We gebruiken de twee voor deze studie gehanteerde theoretische kaders voor de identificatie van de oorzaken van schoolverzuim. Bovendien gebruiken we de typologie van mogelijke maatregelen tegen schoolverzuim als een blauwdruk voor de inventarisatie van de beleidsacties en andere initiatieven binnen het gewoon en buitengewoon lager en secundair onderwijs in het BHG alsook voor de keuze van succesvolle ervaringen en evaluaties uit het buitenland. We zoeken met andere woorden zowel naar acties en initiatieven die (enkel) ingrijpen op het individuele niveau (de schoolverzuimer of individuele risicoleerlingen). Daarnaast zijn we echter ook geïnteresseerd in beleidsacties en initiatieven die op het niveau van de familie, de buurt en de school de bedoeling hebben de leerprestaties van leerlingen (academisch engagement), de motivatie, het welbevinden en de betrokkenheid op de school (sociaal engagement), schoolverzuim of vroegtijdig schoolverlaten trachten te voorkomen. Op die manier komt een inventaris tot stand van

bestaande beleidsacties en initiatieven in het BHG (zie hoofdstuk 3 tot en met 5, alsook bijlage). De inventaris geeft daarbij zicht op de: betrokken organisatie(s) en actoren, plaats van de actie (school, gemeente, BHG...), doelstelling, doelgroep(en), beschrijving actie, duur actie, financieringsbron, samenwerkingsverbanden met andere organisaties (lokaal en in het BHG), type maatregel (zie typologie in theoretisch kader).

In functie van Doel 4 van het rapport (het formuleren van aanbevelingen) voegen we hieraan een verdieping toe: we analyseren 9 praktijken die met succes geïmplementeerd worden en waarvoor een draagvlak bestaat. Dit levert verdere relevante informatie op voor de ontwikkeling van de strategie voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest op volgende bijkomende kenmerken: de achterliggende veranderingstheorie, de ontstaansgeschiedenis, het implementatieproces en de randvoorwaarden voor de uitbreidbaarheid van de actie of het initiatief op het niveau van het BHG. De selectie van acties is gebeurd via het begeleidingscomité³. Per actie of initiatief is een verslag opgemaakt van vernoemde bijkomende kenmerken (zie hoofdstuk 6).

Gegevensverzameling

We raadplegen schriftelijke bronnen waar acties en initiatieven vernoemd kunnen worden, zoals beleidsnota's met focus op onderwijs, schoolverzuim, vroegtijdig schoolverlaten, integrale aanpak van leerproblemen..., terug te vinden bij BHG, VGC, Federatie Wallonië-Brussel, bij de 19 gemeenten, bij de Vlaamse en Franse Gemeenschap, recente (hand)boeken of tijdschriften voor professionals uit het onderwijs, ...

We vullen de bestaande overzichten aan en beschrijven de kenmerken van acties en initiatieven via actoren die een goed zicht hebben op de aanpak van het schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Dit deden we via focusgroepen met relevante stakeholders (focusgroep DAS-PPS, focusgroep gemeenten), aanwezigheid op het Nederlandstalig Platform 'Samen tegen

³ Het begeleidingscomité is goed geplaatst voor deze taak; het gaat immers om actoren die de problematiek en de praktijk goed kennen en om actoren die in een volgende fase de gemeenschappelijke strategie concreet zullen uitrollen. Die actoren komen uit de verschillende betrokken sectoren: onderwijs, welzijn, politie, justitie, overheden op gemeentelijk, gemeenschaps- en gewestelijk niveau).

Schooluitval' en gesprekken met SCOS en AGODI. Ook het uitgebreide begeleidingscomité bevatte alle relevante stakeholders.

1) Beschrijving van best practices uit de rest van België en/of het buitenland

Daarnaast presteren we een analyse van succesvolle praktijken in de rest van België en/of het buitenland. Hier is het vooral de bedoeling om goede voorbeelden aan te reiken en inspiratie te bieden, vandaar dat we expliciet de keuze maken voor best practices. We kiezen daarbij voor praktijken die ontstaan zijn in gelijkaardige stedelijke contexten als Brussel, die het wegwerken van schoolverzuim of vroegtijdig schoolverlaten als hoofddoel hebben, of die goede voorbeelden zijn van een integrale aanpak, meer dan te kiezen op basis van continent of land. Hiervoor doen we een beroep op wetenschappelijke rapporten en op de Europese compendia, toolkit en country notes.

2) Analyse van de geïnventariseerde acties en best practices

Om in functie van doel 4 te kunnen komen tot degelijke aanbevelingen, is het noodzakelijk om bestaande acties en initiatieven in het BHG, alsook de best practices uit de rest van België en/of het buitenland niet alleen te inventariseren, maar ook te analyseren. De modellen uit het theoretisch kader vormen daarbij het analyse- en toetsingskader. Dit leidt tot volgende centrale analysevragen: Welke maatregel van acties (cf. typologie) komt veel voor en niet voor? Zijn er acties die verschillende types maatregelen omspannen? Wat zijn de terugkerende kenmerken van de acties op gemeentelijk, gemeenschaps- en gewestelijk niveau, dit zowel wat doel, visie, doelgroep, als soort actie betreffen? Welke actoren worden wel en niet betrokken? Op welke factoren wordt meer, minder of weinig ingespeeld (leerling, familie, buurt, school)? In welke mate gaat men voor een integrale aanpak? Welke randvoorwaarden zijn cruciaal voor succes, welke hindernissen moeten overwonnen worden?

De analyse verrijkt de inventaris (ordening, kader en inzicht verschaffen in plaats van louter initiatieven op te sommen), en vormt de noodzakelijke brug naar de realisatie van doel 4.

3) Bespreking in een workshop

De bevindingen uit de analyse werden voorgelegd aan een groep van stakeholders. In de eerste plaats gebeurt dit ter validering en ook ter verdere precisering.

In de tweede plaats worden hierdoor de onderzoeksactiviteiten voorbereid m.b.t. doel 4 (het ontwikkelen van een strategie voor BHG) van dit rapport.

2.3.2 Deel 2: Ontwikkeling van een Brusselse strategie tegen het schoolverzuim

Doel 3: Uitwerken van gemeenschappelijke definities van schoolverzuim en indicatoren

Aanpak

In het eerste deel – doel 1 - van dit onderzoek werd de situatie beschreven van het schoolverzuim in het BHG en de risico's op schoolverzuim. Voor de beschrijving werd een typologie van schoolverzuim opgesteld en werden data gebundeld. In het tweede deel van het onderzoek bouwen we hierop voort.

1) Analyse van gehanteerde definities en indicatoren

Om tot gemeenschappelijke definities van schoolverzuim en uiteindelijk tot indicatoren (doel 3 van de opdracht) te komen kijken we in de eerste plaats welke definities en indicatoren in de Brusselse praktijk, in monitoringsrapporten, beleidsrapporten en wetenschappelijke literatuur gevonden worden voor de verschillende types van schoolverzuim. Het is mogelijk dat gelijke concepten op verschillende manieren gedefinieerd en geoperationaliseerd worden. We kunnen bepalen wat cruciale elementen zijn, en welke elementen eventueel belangrijk zijn voor specifieke doeleinden.

2) Voorgestelde definitie

Op basis van een kritische analyse, literatuuronderzoek, input uit de stuurgroep en de begeleidingscommissie, en gesprekken met stakeholders (nl. SCOS en AGODI), bespreken we de belangrijkste voor- en nadelen van de huidige indicatoren. Daarnaast doen we een voorstel voor

gemeenschappelijke definities en indicatoren, die we vervolgens voorleggen aan de stuurgroep en de bredere begeleidingscommissie. We geven hierbij aan welke indicatoren op welk niveau verzameld kunnen worden (bijvoorbeeld het niveau van de gemeenschap, het niveau van de gemeente, het niveau van de school,), op basis van welke bronnen, en met welke regelmaat.

Doel 4: Het formuleren van aanbevelingen

Aanpak

1) Opstellen van een kader voor de gemeenschappelijke actiestrategie

Op basis van de informatie gehaald uit de onderzoeksactiviteiten voor deel 1, de conclusies van het tussentijds rapport en de resultaten voor doel 3 maken we een kader voor de gemeenschappelijke actiestrategie. Een kritische synthese identificeert de sterktes, zwaktes, leemtes, gemeenschappelijke uitgangspunten en doelstellingen, mogelijke spanningsvelden.

2) Omzetting naar aanbevelingen

De conclusies uit deze kritische analyse worden vervolgens omgezet in aanbevelingen voor het beheer van de gewestelijke acties: hierbij zullen we een voorstel doen van keuze voor acties en prioritaire strategieën (welke behouden, welke laten vallen, welke introduceren, keuze voor niveau van de acties). Daarnaast lijkt het ons met het zicht op gemeenschappelijkheid ook belangrijk om de gekozen acties en strategieën te modeleren tot een coherent strategisch geheel, waarbij aangegeven wordt op welke factoren en welke type maatregelen (zie blauwdruk) de acties best inspelen en hoe de acties gekoppeld zijn aan de strategieën. De aanbevelingen zullen duidelijk maken:

- Op het niveau van de acties: op welk niveau een actie uitvoeren, welke actoren betrekken en in welke rol, ...
- Op het niveau van de aansturing: aansturing en coördinatie, monitoring, netwerkvorming (op welk niveau: lokaal en/of bovenlokaal, welke thema's, functie netwerk), ...

Met dit onderzoeksdeel bereiken we verschillende vormen van kennis en inzicht. Ten eerste weten we welke definities en indicatoren gebruikt (kunnen) worden en welke bruikbaar zullen zijn voor het BHG. Hierbij kunnen we praktische aanbevelingen doen voor de monitoring. In de

wetenschappelijke literatuur is de effectiviteit van het registreren van schoolverzuim nog niet geanalyseerd, maar a priori verwachten we dat een betere monitoring van verzuim leidt tot een betere keuze van beleidsprioriteiten en opvolging van acties en initiatieven. Ten tweede zien we door de confrontatie van alle verzameld materiaal wat aanbevelenswaardig is voor het beheer van acties en strategieën, wat synergie bevordert en hoe een netwerk ontwikkeld kan worden.

3. LEESWIJZER

Zoals hierboven beschreven, werden voor dit onderzoek tal van onderzoeksactiviteiten verricht. Verschillende activiteiten droegen bij tot meerdere doelen. Voor de goede leesbaarheid van het rapport kozen we voor de volgende opbouw:

- Hoofdstuk 1: Beschrijving van het schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest
- Hoofdstuk 2: Optimalisering van indicatoren voor schoolverzuim
- Hoofdstuk 3: Institutionele actoren in het Brussels Gewest: inventaris en analyse
- Hoofdstuk 4: Inventaris en analyse van de gemeentelijke praktijken
- Hoofdstuk 5: Inventaris en analyse van het Programma Preventie Schoolverzuim
- Hoofdstuk 6: Uitdieping van inspirerende Brusselse praktijken
- Hoofdstuk 7: Beschrijving van goed beleid en best practices in het buitenland
- Hoofdstuk 8: Strategie tegen schoolverzuim

HOOFDSTUK 1: Beschrijving van het schoolverzuim in het Brussels

Hoofdstedelijk Gewest

In het eerste deel van het rapport bieden we een typologische beschrijving van schoolverzuim. Hierbij houden we rekening met diverse types van schoolverzuim. Ten tweede bespreken we de indicatoren die in Brussel gehanteerd worden, en beschrijven hierbij de evolutie in de cijfers voor deze gegevens. Ten derde gaan we in op de risicofactoren voor schoolverzuim en contextualiseren deze voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG). Met de onderzoeksactiviteiten voor hoofdstuk 1 verwerven we inzicht in de types van verzuim, inzicht in de grootte van het fenomeen en de prevalentie van risicofactoren. Dit maakt het mogelijk om de verschillende actoren bewust te maken over de urgentie van het probleem en om aandachtspunten voor de te ontwikkelen strategie aan te duiden. Bovendien biedt het ook een conceptuele en empirische basis voor de ontwikkeling van eigen indicatoren voor het BHG (hoofdstuk 3 van het rapport). Meer specifiek ontwikkelen we een indicator voor relatief verzuim, absoluut verzuim en vroegtijdig schoolverlaten, rekening houdend met de verdere indeling van het schoolverzuim (zie verder Figuur 2). We starten dit hoofdstuk met een beschrijving van de gehanteerde onderzoeksmethode.

1. METHODE VOOR DE BESCHRIJVING VAN SCHOOLVERZUIM

De analyses voor hoofdstuk 1 berusten op bestaande schriftelijke bronnen en databanken. De typologie van schoolverzuim is ten eerste gebaseerd op een uitgebreide en systematische deskresearch van beleidsteksten uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG), de Federatie Wallonië-Brussel (FWB), de Vlaamse Gemeenschap. Verder werd naar informatie gezocht over andere types van schoolverzuim die in beleidsrapporten of de wetenschappelijke literatuur van binnen- en buitenland onderscheiden worden. Ten tweede werden de analyses verrijkt met publieke informatie uit de websites en beleidsdocumenten van relevante organisaties. Deze zijn in het bijzonder Eurostat, Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI), Federatie Wallonië-Brussel (FWB), Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS-een dienst van het ministerie

van de FWB), Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA), politie, parket, Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), Psycho-Medisch-Sociaal Centrum (PMS), Wijkmonitoring van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en ETNIC. Ten derde was er een gesprek met vertegenwoordigers van SCOS en AGODI.

De analyse van risicofactoren start met het raadplegen van de brede literatuur die hiervan een overzicht biedt. Deze werken vatten de wetenschappelijke en beleidsgerichte stand van zaken samen, en bieden een kritische analyse van de beschikbare evidentie. Meer bepaald zijn volgende overzichtswerken opgenomen: Chenu en Blondin (2013), De Grande, Hercot en Vandenheede (2014), De Witte en Mazrekaj (2015), De Witte en Mazrekaj (2016), Rumberger (2011), en Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). Aangezien deze artikelen een algemeen overzicht bieden van de beschikbare literatuur werden de contextspecifieke elementen getoetst door de analyse van (beleids)rapporten die specifiek zijn voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De selectie van de (beleids)rapporten loopt gelijkaardig als beschreven in de vorige paragraaf. Als inclusiecriteria voor artikelen en (beleids)rapporten hanteren we, in navolging van Corijn en Lorand (2008, p. 28), volgende begrippen in relevante websites en beleidsdocumenten van de Vlaamse en Franse Gemeenschap. Voor het Frans: ‘décrochage’, ‘décrocher’, ‘accrochage’, ‘accrocher’, ‘accrocheur’, ‘brossage’, ‘brosser’ en ‘échec’. Voor het Nederlands: ‘spijbelaar’, ‘spijbelen’, ‘schooluitval’, ‘schoolverzuim’, ‘leerplicht’ en ‘schoolverlater’. Als exclusie criterium hanteren we Belgische beleidsdocumenten die betrekking hebben op de Duitstalige Gemeenschap aangezien deze niet van toepassing zijn voor Brussel. Ondanks dat de analyse van beleidsdocumenten exhaustief probeert te zijn, is de voorstelling van de risicofactoren dit niet.

2. TYPOLOGIE VAN SCHOOLVERZUIM

We spreken van schoolverzuim als een leerling niet aan de leerplicht voldoet en daar geen geldige reden voor heeft (Ministerie van de Franse Gemeenschap, 2014; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Hierbij maken we een onderscheid tussen **passief verzuim** waarbij de leerling

gedesinteresseerd is voor het onderwijs maar dit niet manifesteert in spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten en **actief verzuim** waarbij de leerling spijbelt en/of het onderwijs vroegtijdig verlaat.

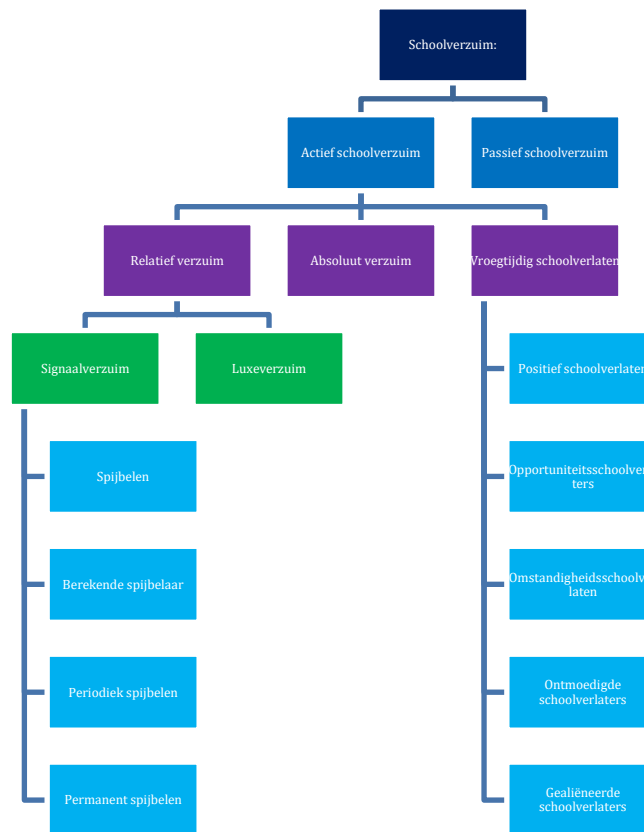
2.1 Passief verzuim

We spreken van passief verzuim als de leerlingen gedesinteresseerd zijn voor het onderwijs maar dit niet manifesteren in spijbelen of vroegtijdig schoolverlaten. De leerlingen letten weliswaar niet op tijdens de lessen waardoor ze een leerachterstand kunnen ontwikkelen, maar het is eerder een taak van de leraar om via activerende werkvormen de leerlingen maximaal te betrekken bij de les. In lijn met cognitivistische en constructieve leertheorieën wordt er in lerarenopleidingen sterk ingezet op het vermijden van passief verzuim, via bijvoorbeeld een gedifferentieerde keuze van media, werkvormen, evaluatievormen of lesdoelstellingen (De Witte en Schelfhout, 2015). In dit rapport geven we in hoofdstuk 3 een aantal maatregelen die in het BHG zijn ingevoerd om het passief verzuim te verminderen.

2.2 Actief verzuim

We spreken van actief verzuim als een leerling spijbelt en/of het onderwijs vroegtijdig verlaat.

Figuur 2: Types schoolverzuim



Bron: De Rijksoverheid (2008); Ministerie van de Franse Gemeenschap (2014); Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE, 2009); Reid (1999); Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017).

Figuur 2 gaat dieper in op het actief verzuim. Deze indeling is grotendeels gebaseerd op de indeling van Reid (1999) die ook gebruikt wordt door de Vlaamse en Franse Gemeenschap (Ministerie van de Franse Gemeenschap, 2014; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Het academisch werk van Reid (1999) werd ook overgenomen in de indeling van schoolverzuim in Nederland (De Rijksoverheid, 2008) en het Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE, 2009). We onderscheiden drie vormen van actief schoolverzuim, namelijk **relatief verzuim**, **absoluut verzuim**, en **vroegtijdig schoolverlaten** (De Rijksoverheid, 2008; Ministerie van de Franse Gemeenschap (2014); Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Net als in de Vlaamse Gemeenschap hanteert de Franse Gemeenschap de leeftijdsgrens als onderscheid. Corijn en Lorand (2008) geven aan dat er bij verzuim nog steeds een grote kans is dat de jongere terugkeert naar het onderwijs. In de Engelstalige literatuur worden deze jongeren ‘stop-outs’ genoemd (zie bijvoorbeeld Stratton et al., 2008). Stop-outs krijgen in de academische literatuur

minder aandacht, waarschijnlijk omdat deze jongeren na verloop van tijd terugkeren naar school. In tegenstelling tot de meeste vroegtijdige schoolverlaters, is het onderbreken van de schoolcarrière bij een stop-out slechts tijdelijk. Omdat stop-outs op latere leeftijd nog steeds een diploma kunnen verwerven, is het van belang om deze groep niet te negeren bij het opstellen van een indicator (zie hoofdstuk 2).

2.2.1 Relatief verzuim

Een eerste vorm van actief verzuim is relatief verzuim. We spreken van relatief verzuim als een leerplichtige leerling wel in een school staat ingeschreven, maar zonder geldige reden niet aanwezig is in de lessen. Algemene cijfers voor relatief verzuim worden besproken bij de indicatoren (sectie 3). We kunnen twee vormen van relatief verzuim onderscheiden.

Signaalverzuim

Aan de ene kant is er **signaalverzuim** waarbij een leerling niet naar school gaat wegens bijvoorbeeld sociaal-emotionele problemen (Bex et al., 2012; Boekhoorn en Speller, 2004; Spruyt en Keppens, 2011). Signaalverzuim kan met of zonder de toestemming van ouders gebeuren. Reid (1999) geeft aan dat signaalverzuim met medeweten maar zonder de toestemming van de ouders kan wijzen op problematische opvoedingssituaties. “In die context wordt ook wel gesproken van opvoedingsonmacht en onwil bij de ouders. Ouders wiens onregelmatige levensstijl de kinderen belet regelmatig naar school te gaan, ouders die hun gedemotiveerde pubers niet meer op school krijgen, ...” (Spruyt en Keppens, 2011, p. 21, Vandenbroecke, 2006).

Verder omvat signaalverzuim vier vormen van spijbelen. **Incidentele spijbelaars** missen eens een les af en toe zonder toestemming. Reid (2002) geeft aan dat deze groep van spijbelaars niet noodzakelijk een probleem vormt omdat deze vorm van spijbelen hoort bij de puberteit en het bijhorend aftasten van grenzen. Bij het opmaken van een indicator in hoofdstuk 2 zal deze vorm van verzuim dan ook niet zwaar meewegen.

Berekende spijbelaars slaan systematisch bepaalde vakken over, bijvoorbeeld theorievakken, vakken bij een bepaalde leraar, vakken die op een bepaald uur worden gegeven enzovoort. Ook van deze groep geeft Reid (2002) aan dat dit niet noodzakelijk een probleem vormt aangezien de

ouders vaak op de hoogte zijn, en het probleem eerder beperkt en duidelijk te lokaliseren is (zie ook Spruyt & Keppens, 2011; zie hoofdstuk 1.4 over de risicofactoren). Een oorzaak voor het berekende spijbelen kan gezocht worden bij de (didactische) kwaliteit van de lessen, eerder dan bij de lesinhouden (Reid, 1999) (zie ook sectie 4). Berekende spijbelaars worden niet steeds gedetecteerd. Kinder, Wakefield en Wilkin (1996) geven aan dat leerlingen soms wel bij de start van een dagdeel op school zijn, maar bij bepaalde lessen de klas verlaten. Op die manier worden ze niet geregistreerd als spijbelaar. Bij het opmaken van een indicator in hoofdstuk 2 zal hier aandacht voor nodig zijn (bv. leerlingen zijn minstens een half dagdeel afwezig, en niet 1 lesuur).

Periodieke spijbelaars spijbelen gedurende een bepaalde periode, dan enige tijd niet meer, dan weer wel enzovoort. Bij deze jongeren komt hun onderwijs en vorming in het gedrang. Bovendien vertonen ze vaak ook storend en grensoverschrijdend gedrag. Deze vorm van verzuim is relevant bij het opmaken van de indicator in hoofdstuk 2.

Permanente spijbelaars gaan helemaal niet naar school, hoewel zij wel ingeschreven zijn. Bij deze laatste twee categorieën kan het zijn dat de ouders ook een negatieve houding ten opzichte van school hebben (zie ook sectie 4 met risicofactoren). Deze vorm van verzuim is relevant bij het opmaken van de indicator in hoofdstuk 2.

Luxeverzuim

Aan de andere kant is er **luxeverzuim** waarbij een leerling zonder toestemming tijdens de schoolperiode vakantie neemt, op familiebezoek gaat enzovoort.

Het dient te worden opgemerkt dat luxeverzuim vaak gekenmerkt wordt door een betrokkenheid van de ouders. Luxeverzuim is immers een vorm van spijbelen met medeweten én met toestemming van de ouders (Reid, 1999). Niettemin is deze vorm van verzuim niet erg verontrustend en komt het onderwijs en de vorming van de leerling meestal niet in het gedrang⁴.

⁴ Wel dient te worden opgemerkt dat door de betrokkenheid van de ouders er wel een kans ontstaat dat kinderen een signaal wordt gegeven dat school onbelangrijk is. Niettemin beschouwen we deze vorm van verzuim als minder verontrustend in vergelijking met de andere vormen.

Bij het opmaken van een indicator in hoofdstuk 2 zal deze vorm van verzuim dan ook niet zwaar meewegen.

2.2.2 Absoluut verzuim

Een tweede vorm van actief verzuim is absoluut verzuim waarbij een leerplichtige leerling niet in een school staat ingeschreven. Vanaf 2008 wordt de berekening van het absoluut verzuim uitgeoefend door een gemeenschappelijke cel van de Vlaamse en Franse Gemeenschap. De gedetailleerde procedure alsook de stand van zaken in het schooljaar 2015-2016 is weergegeven in sectie 3.2.

2.2.3 Vroegtijdig schoolverlaten

De laatste vorm van actief verzuim is **vroegtijdig schoolverlaten** waarbij een niet-leerplichtige jongere zonder een diploma secundair onderwijs niet in een school staat ingeschreven. We onderscheiden vijf types van vroegtijdig schoolverlaten (NESSE, 2009). Ten eerste zijn er **positieve schoolverlaters** die een job hebben gevonden terwijl ze op school zaten en daar een opportuniteit in zien die zonder een diploma te verwezenlijken valt. Deze schoolverlaters worden doorgaans als niet problematisch beschouwd omdat de kans dat ze een NEET worden (dit is Not in Education, Employment or Training) laag is. Anderzijds geeft recent onderzoek van Mazrekaj, De Witte en Vansteenkiste (2017) aan dat leerlingen uit het Nederlandstalig onderwijs (inclusief BHG) die een hoger middelbaar diploma bezitten 23,9% hoger loon hebben dan leerlingen zonder diploma. Mazrekaj, De Witte en Vansteenkiste (2017, p.7) gaan ook het rendement na van een extra jaar secundaire scholing of het behalen van een diploma. Ze gebruiken hiervoor een unieke dataset van alle Nederlandstalige schoolverlaters uit 2011. In de gegevens is er een koppeling van zowel kenmerken van de schoolloopbaan als van de arbeidsmarktloopbaan. In deze studie werd vastgesteld dat het rendement van een extra jaar secundaire scholing 6,6% bedraagt en hoger ligt voor mannen (9,2%) dan voor vrouwen (2,0%). De studie stelde vast dat het vroegtijdig schoolverlaten niet alleen negatief is voor de kans op werk, maar dat zelfs degenen die werk vinden vaker terechtkomen in laagbetaalde jobs. Gegeven deze bevindingen achten we de groep van positieve schoolverlaters toch als problematisch, en moet er de nodige aandacht aan besteed worden.

Ten tweede zijn er **opportuniteitsschoolverlaters** die geen duidelijke carrière voor ogen hebben, maar aan hun leven een andere wending willen geven door bijvoorbeeld naar een ander land te trekken. De problematiek in deze groep van schoolverlaters valt te vergelijken met deze van de positieve schoolverlaters.

Ten derde zijn er **omstandigheidsschoolverlaters** die gedwongen zijn om school te verlaten door niet-onderwijs gerelateerde redenen zoals nationaliteitsproblemen.

Ten vierde zijn er **ontmoedigde schoolverlaters** die slecht scoren op school en hun interesse hebben verloren. Kearny (2008) spreekt hierbij van ‘schoolweigerend gedrag’ omdat deze jongeren het moeilijk hebben om de hele dag school te lopen. Het is de negatieve schoolervaring en de negatieve perceptie van school die jongeren aanzet om te verzuimen.

Ten slotte zijn er **gealiënerde schoolverlaters** die volledig zijn ontmoedigd en niet compatibel zijn met schoolleven. Dit is een meer doorgedreven vorm van ontmoedigd schoolverlaten.

2.3 Bespreking

In hoofdstuk 3 gaan we dieper in op de verschillende indicatoren voor het meten van verzuim zoals we ze terugvinden in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het valt hierbij op dat bestaande indicatoren enkel het onderscheid maken tussen relatief verzuim, absoluut verzuim en vroegtijdig schoolverlaten. Er wordt in de bestaande indicatoren geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende types schoolverzuim zoals aangehaald in sectie 2 van hoofdstuk 1. Dit wordt ook zo erkend in Spruyt en Keppens (2011, p. 21): “Reid zelf heeft zijn typologie nooit expliciet met data onderbouwd. Dit is een algemeen probleem in de literatuur. Vaak wordt wel een helder analytisch onderscheid gemaakt, maar blijft de vraag in welke mate deze effectief voorkomen. Reid laat ook in het midden hoe de verschillende types spijbelaars zich tot elkaar verhouden.”.

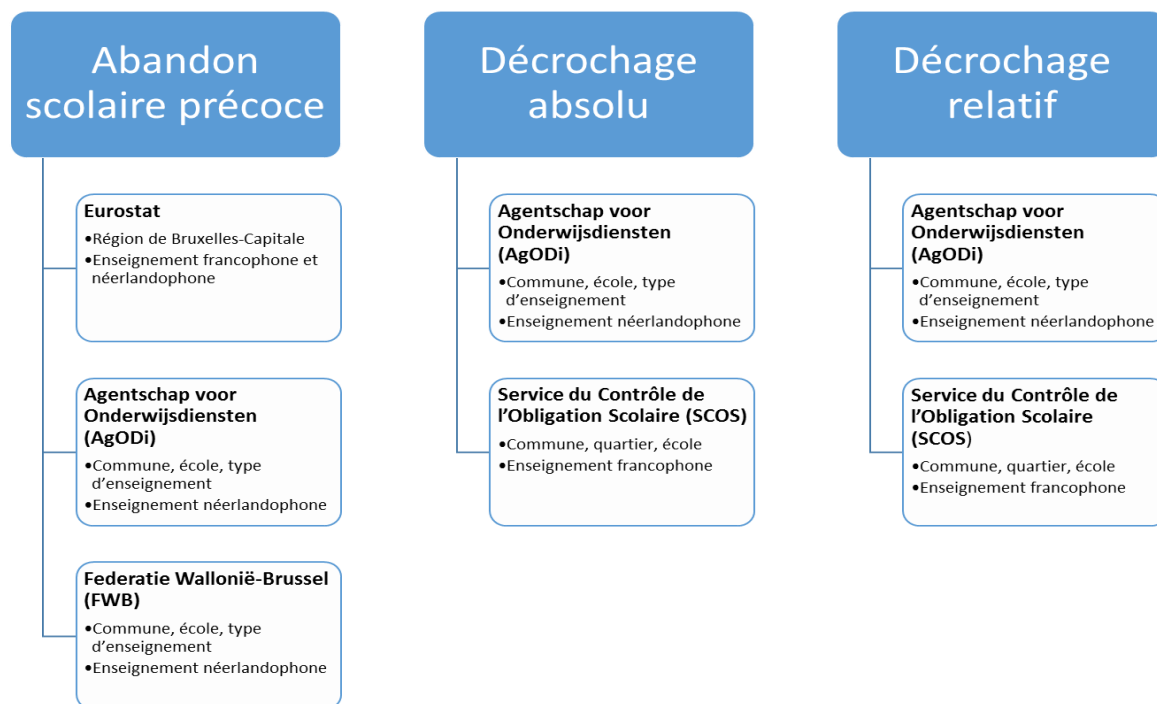
Ten tweede liggen de begrippen ‘vroegtijdig schoolverlaten’ en ‘schoolverzuim’ in elkaars verlengde. Bij het opstellen van een indicator (hoofdstuk 2) zullen we daarom aandacht schenken aan het procesmatige karakter van deze begrippen. We stellen dan ook voor om te werken met een brede, procesmatige invulling van het begrip ‘schoolverzuim’ dat typisch start met passief

schoolverzuim (nl. de desinteresse of schoolmoeheid) en vroegtijdig schoolverlaten als een eindpunt kan hebben.

3. INDICATOREN

Deze sectie biedt een overzicht van de beschikbare indicatoren voor vroegtijdig schoolverlaten en schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zoals weergegeven in Figuur 4. Zowel individuele gemeenten (sectie 3.4) als hogere overheden (sectie 3.1 tot 3.3) verzamelen gegevens. In de eerste drie subsecties (sectie 3.1, 3.2 en 3.3) hanteren we als inclusie criterium dat de gegevens beschikbaar moeten zijn in minstens de helft van de Brusselse gemeenten, of voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest als geheel. Sectie 3.4 bespreekt de lokaal verzamelde gegevens per gemeente. In sectie 3.1 tot 3.4 bespreken we voor elk van de indicatoren de exacte definitie, de manier van gegevensverzameling, de berekening, de databank waar deze gegevens geraadpleegd kunnen worden, het laagst beschikbare aggregatieniveau, waar de gegevens elders gebruikt worden en een stand van zaken. Het gebruik van de gegevens op andere plaatsen is relevant omdat het aangeeft hoe wijdverspreid een indicator gehanteerd wordt (dit zegt immers iets over de vergelijkbaarheid), en hoe bekend de indicator is. Tot slot bespreken we ook de belangrijkste voor- en nadelen van elke indicator. We merken dat weinig vormen van schoolverzuim uit sectie 1 werkelijk ook gemeten worden in de praktijk. De beschrijving van de huidige beschikbare gegevens zal dan in hoofdstuk 2 gebruikt worden om indicatoren voor te stellen die passen in een nieuwe strategie tegen schoolverzuim voor het relatief verzuim, het absoluut verzuim, en het vroegtijdig schoolverlaten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en die rekening houden met de typologie van schoolverzuim uit sectie 1.

Figuur 4: Indicatoren van schoolverzuim in BHG



Bron: Eigen bewerking.

3.1 Vroegtijdig schoolverlaten

Vroegtijdig schoolverlaten wordt op dit moment berekend door drie instellingen, namelijk de Statistische Dienst van de Europese Unie (Eurostat), het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI), en de Federatie Wallonië-Brussel (FWB).

3.1.1 Eurostat-indicator

Indicator: Het percentage jongeren met een leeftijd tussen 18 en 24 jaar dat geen diploma secundair onderwijs heeft behaald en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt.

Soort gegevens: Eurostat haalt de gegevens uit de Enquête naar Arbeidskrachten (Labour Force Study) die vier keer per jaar plaatsvindt.

Berekening: Aan mensen wordt gevraagd wat het hoogste onderwijsniveau is dat ze met succes hebben beëindigd. Vervolgens zijn er twee criteria om een individu als een vroegtijdig schoolverlater te zien: de hoogste opleiding behoort tot het primair of lager secundair

onderwijs (International Standard Classification of Education (ISCED) niveau 0, 1 of 2) en de persoon in kwestie heeft geen formele of informele opleiding gevolgd in de vier weken voor het tijdstip van bevraging.

Databank: Eurostat.

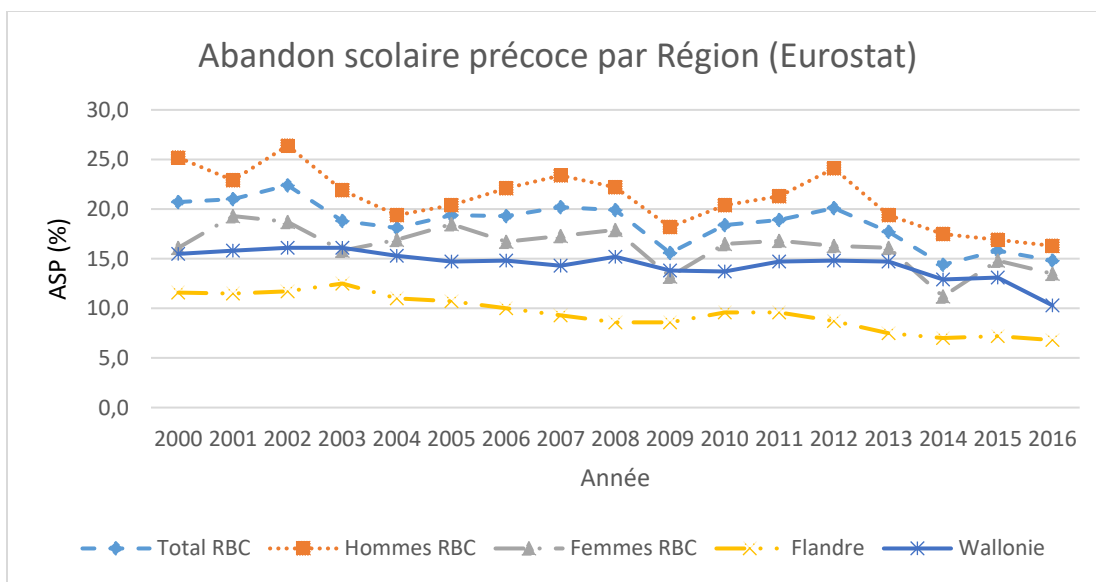
Ook gebruikt door: Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA), Vlaamse overheid, Federatie Wallonië-Brussel, andere Europese landen en regio's.

Onderwijs: Nederlandstalig en Franstalig volgens woonplaats.

Laagste aggregatieniveau: Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Stand van zaken:

Figuur 5: Vroegtijdig schoolverlaten per gewest volgens Eurostatgegevens



Bron: eigen bewerking op basis van (Eurostat, 2017).

Figuur 5 toont dat het niveau van vroegtijdig schoolverlaten in 2016 in het BHG eerder hoog is (14,8%) in vergelijking met Wallonië (10,3%) en Vlaanderen (6,8%). Bovendien is dit percentage hoger dan de EU-doelstelling van 10% zoals vooropgesteld in de 'Europa 2020'-doelstellingen. Vooral mannen drijven dit hoog percentage, aangezien 16,3 % het secundair onderwijs vroegtijdig verlaat. Het percentage vsv voor vrouwen is lager, namelijk 13,5 %. Niettemin is het vroegtijdig

schoolverlaten in het algemeen met 6 procentpunten gedaald de laatste 15 jaar, van 21 % in 2001 naar 14,8 % in 2016.

Voor- en nadelen:

Het grote voordeel van deze indicator is dat het vroegtijdig schoolverlaten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gemakkelijk vergeleken kan worden met andere regio's in België en zelfs met andere landen in de EU28. De manier van steekproeftrekking en berekening van het vsv-percentage gebeurt telkens op dezelfde manier.

Desondanks zijn er ook een aantal nadelen. Ten eerste zijn deze gegevens alleen beschikbaar voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest in het algemeen. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende gemeenten en/of buurten binnen het BHG. Ten tweede is deze indicator gebaseerd op een steekproef en niet op de hele populatie.

Hierdoor kunnen er problemen zijn op het vlak van representativiteit en kan er door de steekproeftrekking variatie doorheen de tijd ontstaan die niet noodzakelijk een reële variatie weergeeft. Om een indicatie te geven: elk kwartaal worden ongeveer 1,8 miljoen interviews gedaan voor EU28 in totaal, waarbij de steekproef per land tussen 0.2-3.3% varieert. Ten derde is de exacte berekening eerder restrictief aangezien niet-deelname aan formeel en informeel leren slechts vier weken voor de bevraging wordt bekeken. Ten slotte kunnen we het tijdstip van schoolverlaten op basis van deze gegevens niet bepalen.

Gegevens raadplegen via:

Geaggregeerde gegevens kunnen gedownload worden via:

Eurostat (<http://ec.europa.eu/eurostat>) → Data → Database → Population and social conditions → Education and training → Education and training outcomes → Early leavers from education and training by sex and NUTS 1 regions

3.1.2 Vlaamse Gemeenschap

De indicator die gebruikt wordt in de Vlaamse Gemeenschap wordt door het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) opgevolgd en geïmplementeerd. Om verwarring te vermijden spreken we daarom in wat volgt over AGODI.

Indicator: Het percentage jongeren met een leeftijd tussen 18 en 25 jaar die het secundair onderwijs hebben verlaten zonder voldoende kwalificatie (Zie hieronder voor wat als voldoende kwalificatie wordt beschouwd).

Soort gegevens: Jaarlijkse, administratieve opvolging van gegevens die door AGODI worden berekend.

Berekening: Een leerling is een vroegtijdige schoolverlater in jaar X als hij of zij ingeschreven was in het secundair onderwijs in jaar X, niet meer ingeschreven is in het jaar X+1, niet meer leerplichtig is en geen van de volgende zes kwalificaties heeft behaald: diploma secundair onderwijs, studiegetuigschrift van het 2de leerjaar van de 3de graad van het bso, eindgetuigschrift in dbso, certificaat in de leertijd (Syntra), getuigschrift in BuSO OV3 en BuSO OV4, of certificaat in het modulair stelsel van het bso, dbso en buso OV3.⁵

Databank: Departement Onderwijs en Vorming (DOV).

Ook gebruikt door: deze gegevens zijn van de scholen en worden verwerkt door de Vlaamse Gemeenschap.

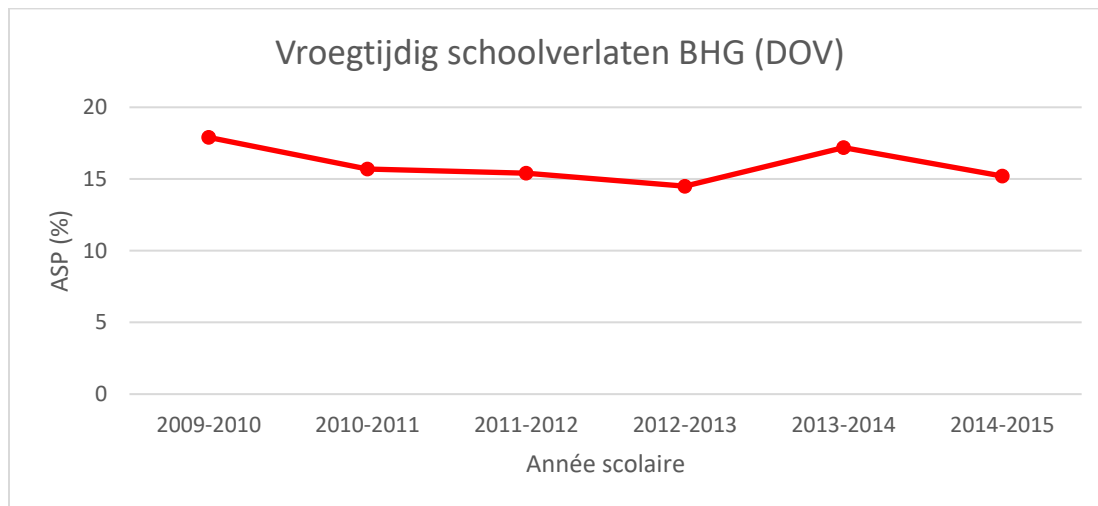
Onderwijs: Nederlandstalig volgens vestigingsplaats van de school of woonplaats van de leerling binnen het BHG.

Laagste aggregatieniveau: Gemeente, school, onderwijstype.

Stand van zaken:

⁵ Bemerk dat deze definitie na oplevering van het rapport werd aangepast zodat BUSO OV1 en BUSO OV2 niet meer als vsv beschouwd worden.

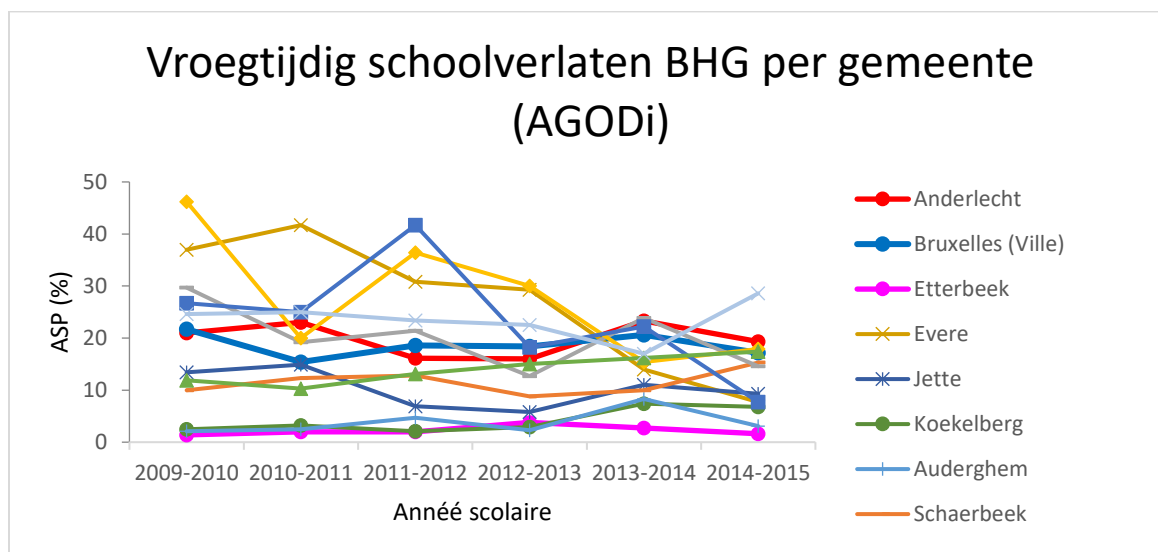
Figuur 6: Vroegtijdig schoolverlaten BHG



Bron: eigen bewerking op basis van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017c.

Figuur 6 toont dat het vroegtijdig schoolverlaten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest van Nederlandstalige jongeren gedaald is met 2,7 procentpunten, van 17,9% in 2009-2010 naar 15,2% in 2014-2015.

Figuur 7: Vroegtijdig schoolverlaten BHG volgens vestigingsplaats school



Bron: eigen bewerking op basis van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017c.

Het DOV berekent ook het aantal vroegtijdig schoolverlaters voor het Nederlandstalig onderwijs (in 13 van de 19 gemeenten uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest wordt Nederlandstalig

secundair onderwijs aangeboden, in de andere zes niet). Figuur 7 toont dat er een groot verschil is in vroegtijdig schoolverlaten tussen de gemeenten.

Voor en nadelen:

Het voornaamste voordeel van deze indicator is dat hij gebaseerd is op administratieve data en alle jongeren in het Nederlandstalig secundair onderwijs omvat in plaats van alleen een beperkte steekproef. Verder is deze indicator in tegenstelling tot de Eurostat-indicator beschikbaar voor de 13 van de 19 gemeenten van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (in de andere 6 gemeenten wordt geen Nederlandstalig secundair onderwijs aangeboden) en dit naar een uitgebreid aantal kenmerken (zoals geslacht). Aan de andere kant is de AGODI-indicator niet beschikbaar voor het Franstalig onderwijs (het Nederlandstalig onderwijs is goed voor 20% van het onderwijs in het BHG) en is bovendien een internationale vergelijking niet mogelijk. Het is echter ook mogelijk dat er geen inschrijving wordt gevonden van een leerling, maar dat die zich ingeschreven heeft in onderwijs dat niet gefinancierd of gesubsidieerd is door de Vlaamse Gemeenschap (bijvoorbeeld door verhuis naar het buitenland) of overleden is. In dat geval kan de leerling ten onrechte als vroegtijdige schoolverlater in de indicator worden opgenomen.

Gegevens raadplegen via: Rapport over de data beschikbaar:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (<https://onderwijs.vlaanderen.be>) → Onderwijs in Vlaanderen (Cijfers en statistieken) → Gemeenterapporten (Gemeenterapporten vroegtijdig schoolverlaten voor het secundair onderwijs) → Rapporten op gemeenteniveau over het vroegtijdig schoolverlaten (VSV) volgens gemeente van de vestigingsplaats.

3.1.3 Federatie Wallonië-Brussel (FWB)

Indicator: Het percentage jongeren met een leeftijd tussen 15 en 22 jaar in jaar X+1, die in jaar X waren ingeschreven in het derde, vierde en vijfde middelbaar, maar niet meer zijn ingeschreven in het leerplichtonderwijs in jaar X+1.

Soort gegevens: Jaarlijkse, administratieve opvolging van gegevens.

Berekening: De echte benaming van deze indicator luidt 'sorties prématurées de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. (voortijdige uitstap uit het voltijdse secundair onderwijs). Het is berekend als het percentage jongeren met een leeftijd tussen 15 en 22 jaar die in een bepaald schooljaar in het derde, vierde, of vijfde jaar van het secundair onderwijs zaten, maar het jaar erna niet meer in het leerplichtonderwijs terug te vinden zijn. Meer precies zijn het jongeren die niet meer in de gegevens van de FWB voorkomen. Het betreft bijgevolg jongeren die vroegtijdig schoolverlater zijn, maar evengoed jongeren die verhuizen naar het buitenland, of naar onderwijs gaan dat niet georganiseerd is door FWB (Federatie Wallonië-Brussel, 2016).

Databank: Federatie Wallonië-Brussel (FWB)

Ook gebruikt door: Dit zijn officiële cijfers van de FWB; scholen in FWB.

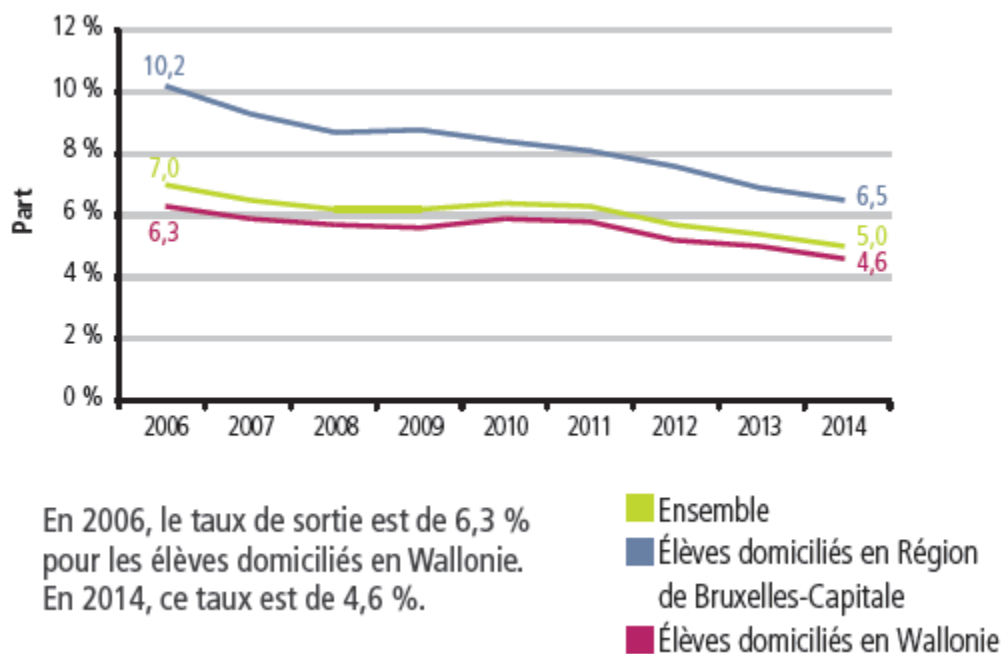
Onderwijs: Franstalig onderwijs volgens woonplaats van de leerling binnen het BHG.

Laagste aggregatieniveau: Gemeente, school, onderwijstype.

Stand van zaken:

Figuur 8 toont dat in 2014 het percentage vroegtijdig schoolverlaten van leerlingen die gedomicilieerd zijn in Wallonië 4.6 % bedroeg. Dit is een afname ten opzichte van 2006 van 1,7 procentpunten. Voor leerlingen die in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gedomicilieerd zijn was de daling sterker: van 10,2% in 2006 naar 6,5 % in 2014.

Figuur 8: Vroegtijdig schoolverlaten volgens FWB-gegevens



Bron: Federatie Wallonië-Brussel (2017). Indicateurs de l'enseignement 2016.

Voor- en nadelen

Het grote voordeel van deze indicator is dat hij ook rekening houdt met jongeren die voor hun 18 jaar het onderwijs hebben verlaten. Deze indicator biedt dus een brug tussen vsv-indicatoren van Eurostat en DOV (18+), en absoluut verzuim indicatoren die hierna worden besproken. Verder is deze indicator beschikbaar voor alle leerlingen in FWB, ongeacht de taal. Het grote nadeel van de indicator is dat hij geen rekening houdt met jongeren boven de 22 jaar, en met jongeren die niet hun zesde middelbaar hebben afgerond. De definitie die vandaag in FWB wordt gebruikt valt niet volledig samen met de definitie die op Europees niveau wordt gebruikt. De definitie van FWB is gebaseerd op het aandeel jongeren tussen de 15 en 22 jaar die zijn ingeschreven in het 3e, 4e, en 5e middelbaar en die niet meer zijn ingeschreven in het daaropvolgend jaar van het leerplichtonderwijs. Door het verschil in definitie tussen FWB en de Europese definitie ontstaat er een onderschatting van het niveau van vsv in FWB. Bovendien, worden de cijfers steeds weergegeven volgens de woonplaats van de leerlingen, maar niet volgens de plaats waar het kind

werkelijk naar school gaat. Vervolgens worden leerlingen die wonen in Vlaanderen, in de Duitstalige Gemeenschap of in het buitenland in de cijfers buiten beschouwing gelaten.

Gegevens raadplegen via: Hoewel er geen micro-data beschikbaar zijn, kan een geaggregeerd rapport over de data gedownload worden:

Federatie Wallonië-Brussel (<https://enseignement.be>) → Ressources → Publications sur l'enseignement → Système éducatif → Indicateurs de l'enseignement

3.1.4 Besluit

Bovenstaande beschrijving maakt duidelijk dat er verschillende indicatoren zijn voor het meten van vsv. Het gebruik van verschillende indicatoren werkt verwarrend omdat ze gebruik maken van verschillende onderliggende methodes van dataverzameling (nl. enquête versus administratief), verschillende leeftijdsafbakening, verschillende geografische afbakening. Hierdoor resulteren ze in moeilijk vergelijkbare cijfers. Het is bovendien niet mogelijk om de indicatoren naar kwaliteit te ordenen aangezien elke indicator bepaalde voor- en nadelen heeft. In hoofdstuk 2 stellen we daarom een aangepaste definitie voor.

3.2 Absoluut verzuim

Indicator: Het percentage leerplichtige jongeren dat niet in een school staat ingeschreven en niet aan de leerplicht voldoet via huisonderwijs.

Soort gegevens: Jaarlijkse, administratieve opvolging van gegevens.

Procedure: Sinds 2008 wordt de controle op de inschrijving aan een school voor jongeren die gedomicilieerd zijn in het BHG uitgeoefend door de Vlaamse en Franse Gemeenschap samen, ook de gemeenschappelijke cel van de Vlaamse en Franse Gemeenschap genoemd. De procedure verloopt als volgt: eerst vragen AGODI en SCOS jaarlijks een lijst van alle leerplichtige minderjarigen (6-18) die gedomicilieerd zijn in het BHG aan het rijksregister. Vervolgens maken AGODI en de Service du Comptage des Elèves een lijst met alle leerplichtige minderjarigen die ingeschreven zijn in een school. AGODI doet dit voor de Vlaamse Gemeenschap op basis van het

registratiesysteem DISCIMUS (zie sectie 3.3.1), en SCOS doet dit op basis van de lijsten die de scholen zelf opsturen (het dient te worden opgemerkt dat steeds meer gebruik wordt gemaakt van het systeem SIEL, zie later). De twee lijsten worden vergeleken en alle leerlingen die in een school zijn ingeschreven worden van de lijst van het rijksregister weggelaten. Hierna wordt er gekeken naar andere onderwijsvormen om aan de leerplicht te voldoen zoals huisonderwijs (er is leerplicht maar geen schoolplicht in België), onderwijs via buitenlandse scholen en andere.

Indien de leerlingen hier ingeschreven zijn, worden zij ook van de lijst van het rijksregister weggelaten. Wie overblijft zijn alle minderjarigen over wie er geen informatie meer is.

Daarna wordt deze lijst met overgebleven minderjarigen doorgegeven aan de andere Gemeenschap. AGODI stuurt de lijst door naar SCOS en SCOS stuurt de lijst door naar AGODI om te zien of de andere instelling deze minderjarigen wel kan terugvinden. Hierna wordt de lijst nog een keer teruggestuurd naar de andere gemeenschap om minderjarigen over wie men laattijdig informatie heeft verkregen nog van de lijst weg te halen. Eens dit werd gecontroleerd, wordt een tweetalige brief gestuurd naar de ouders van wie de kinderen nog altijd op de lijst staan.

Er wordt gevraagd naar waar hun kind is ingeschreven. Het doel is het schoolopleiding van de leerplichtige leerling na te gaan en na te gaan of deze nog steeds in het BHG gedomicilieerd zijn. Als er geen antwoord wordt gestuurd, wordt een andere tweetalige brief gestuurd met dezelfde vraag maar met een dwingendere toon. De twee Gemeenschappen verwerken de antwoorden en als het antwoord van de ouders ofwel niet wordt gestuurd, ofwel ontoereikend is, wordt het dossier overgemaakt aan de 19 Brusselse burgemeesters. Op basis van het gemeenteregister wordt er vervolgens nagegaan of de minderjarige echt geen residentie heeft in BHG. Vervolgens wordt er aan de burgemeesters gevraagd iemand naar de domicilie van de minderjarigen te sturen om de wettelijke verantwoordelijken van de minderjarige te ondervragen over diens schoolopleiding. De keuze een wijkagent of een gemeentelijk personeelslid te sturen wordt overgelaten aan elke burgemeester. Als de situatie niet opgelost raakt, sturen SCOS en AGODI het dossier naar het parket. Het dossier wordt niet overgemaakt aan het parket als de jongere bijna

het einde van de leerplichtige leeftijd bereikt heeft, of voor jongeren die door specifieke problematieken nog geen school gevonden hebben.

Berekening: Het aantal minderjarigen die aan het einde van de procedure (na de analyse door het parket), nog altijd op de lijst staan.⁶

Databank: Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) en Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS).

Ook gebruikt door: Politie en parket.

Onderwijs: Nederlandstalig en Franstalig, volgens woonplaats van de leerling binnen het BHG.

Laagste aggregatieniveau: Gemeente, buurt en school.

Voor- en nadelen

Deze indicator berust op een adequate opvolging van administratieve gegevens, waardoor ze eenvoudig te hanteren is. Bovendien worden in deze indicator alle stakeholders betrokken bij de naleving van de leerplicht: ouders, scholen, AGODI, SCOS, gemeenten en het parket. Het grote nadeel is dat in de praktijk dit proces zeer moeizaam verloopt. Ten eerste hebben privéscholen vaak een lange tijd nodig om de lijsten van leerlingen door te sturen voor controle, soms worden die lijsten zelfs niet doorgegeven. Ten tweede verloopt de communicatie stroef van de gemeentes naar AGODI en SCOS waardoor er soms niets met de dossiers gebeurt. Ten slotte kampt het parket met mankrachtproblemen waardoor de dossiers die uiteindelijk naar het parket worden gestuurd, vaak onbehandeld blijven.

⁶ SCOS geeft in een reactie op een eerdere versie van het rapport aan dat op deze manier het aantal minderjarigen wordt onderschat. Minderjarigen die bijna meerderjarig zijn of meerderjarig zijn geworden tijdens de procedure worden niet naar het parket gestuurd. Ook zijn er gevallen waar de samenwerking met de gemeenten nodig is, maar deze de informatie niet terugsturen naar de gemeenschappelijke cel. Bij gebrek aan informatie kunnen deze dossiers niet naar het parket worden gestuurd. Ook moet er tenslotte worden vermeld dat deze berekening zich enkel baseert op het aantal dossiers dat wordt gestuurd door de gemeenschappelijke cel naar het parket. Het kan gebeuren dat elke gemeenschap van haar kant al dossiers heeft gestuurd naar het parket.

Gegevens raadplegen via: Gegevens beschikbaar op aanvraag. Andere bron: Parlement van de Franse Gemeenschap (2013).

3.3 Problematische afwezigheid

De mate waarin leerlingen als problematisch afwezig worden beschouwd verschilt over landen en regio's. Spruyt en Keppens (2011) geven aan dat de definities die door administraties gedefinieerd zijn (zie hieronder) doorgaans strenger zijn dan de criteria die leraren en zorgverleners op het terrein hanteren. Onderstaande indicatoren van AGODI en SCOS zijn een maatstaf voor de frequentie van problematische afwezigheid.

3.3.1 Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI)

Indicator: Het percentage leerplichtigen die minstens 30 halve dagen problematisch afwezig waren tijdens een bepaald schooljaar.

Soort gegevens: jaarlijkse rapportage van gegevens

Procedure: Terwijl we uitgebreid de werking bespreken in Hoofdstuk 4, focussen we hier op de procedures die relevant zijn voor de indicator. Op de school is er elke halve dag een controle op de aanwezigheid. Als een leerling ongewettigd afwezig is, wordt deze afwezigheid genoteerd door de school met een code voor problematische afwezigheid (PA-code). In de praktijk is dit de zogenaamde 'B-code' waarbij B staat voor begeleiding. Dit gebeurt meestal dagelijks of binnen een week in het systeem DISCIMUS. DISCIMUS is een databank van AGODI. Zodra scholen een problematische afwezigheid registreren in DISCIMUS, kan AGODI deze gegevens raadplegen.

Als een leerling 30 'B-codes' verzamelt, wordt deze gerapporteerd als een problematisch afwezige leerling of spijbelaar (bemerkt, volgens de nota 'samen tegen de schooluitval' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015), wordt dit teruggebracht naar 15 B-codes, maar dit is nog niet geïmplementeerd). Dit wordt echter enkel gebruikt voor rapportagedoeleinden. Al vanaf de eerste problematische afwezigheid (1 B-code) dient de school de leerling zelf en zijn/haar ouders te contacteren om de oorzaak en de

oplossing van spijbelen te zoeken (zie ook sectie 2). Hierbij kan de school het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) betrekken. Bovendien zijn de scholen vanaf vijf halve dagen problematische afwezigheid verplicht om het CLB te contacteren. Het CLB heeft een draaischijffunctie. Vanuit deze rol bekijkt het CLB welke begeleidingsinspanningen aangewezen zijn voor de situatie van de problematisch afwezige leerling.

In het geval dat de school en het CLB vastrijden in het dossier, d.w.z. zij alle mogelijke begeleidingsinspanningen uitgevoerd hebben, dan kunnen zij het dossier aan AGODI aanleveren als zorgwekkend dossier.

Vervolgens beslist AGODI samen met de school en het CLB welke actie het meest aangewezen is: een brief naar de ouders of het dossier doorsturen naar het parket.

Berekening: AGODI berekent op basis van DISCIMUS het percentage leerlingen die minstens 30 halve dagen problematisch afwezig waren (leerlingen die minstens 30 B-codes hebben) tijdens een schooljaar. Deze leerlingen worden dan als problematisch afwezige leerlingen gerapporteerd.

Databank: Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI).

Ook gebruikt door: Dit zijn officiële cijfers van de Vlaamse Gemeenschap.

Onderwijs: Nederlandstalig volgens woonplaats binnen het BHG en vestigingsplaats van de school.

Laagste aggregatieniveau: Gemeente, school, onderwijstype.

Stand van zaken:

De problematische afwezigheden zijn per Vlaamse provincie en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest opgenomen in Tabel 1. Het betreft leerlingen in het secundair onderwijs die gedomicilieerd zijn in de regio en naar school gaan in het Nederlandstalige onderwijs. De tabel geeft aan dat het aantal leerlingen in het BHG met minstens 30 halve dagen problematische afwezigheid 7,71% bedraagt.

Dit is ver boven de Vlaamse provincies. In Tabel 2 zien we dat deze leerlingen vooral komen uit het voltijds en deeltijds beroepsonderwijs.

Tabel 1: PA-codes (problematische afwezigheden) secundair onderwijs naar provincie en BHG in het schooljaar 2014-2015

Provincies	Aantal lln op 1 februari	% minstens 5 PA-codes	% minstens 10 PA-codes	% minstens 15 PA-codes	% minstens 30 PA-codes
Antwerpen	127 773	21%	12%	8%	3%
BHG	14 625	42%	27%	18%	8%
Limburg	63 158	23%	12%	8%	3%
O-Vlaanderen	103 684	21%	12%	8%	4%
Vlaams-Brabant	63 820	18%	10%	6%	2%
W-Vlaanderen	82 100	15%	8%	5%	2%
Totaal	455 160	21%	12%	8%	3%

Bron: Eigen berekening op basis van AGODI-cijfers).

Tabel 2: PA codes naar onderwijsvorm en graad in BHG in het schooljaar 2014-2015

Graad en onderwijsvorm	Aantal lln op 1 februari	% minstens 5 PA-codes	% minstens 10 PA-codes	% minstens 15 PA-codes	% minstens 30 PA-codes
1	4789	29%	14%	8%	2%
2	4390	39%	24%	16%	5%
ASO	2655	22%	10%	5%	1%
BSO	829	80%	62%	47%	20%
KSO	238	33%	20%	10%	3%
TSO	668	58%	36%	23%	7%
3	4035	49%	34%	24%	10%
ASO	1968	27%	15%	9%	2%
BSO	1008	84%	69%	55%	25%

KSO	315	33%	17%	9%	3%
TSO	744	66%	45%	30%	14%
Buitengewoon secundair onderwijs (BuSO)	609	41%	29%	20%	10%
Prof. à temps partiel (DBSO)	396	110%	102%	93%	66%
OKAN	254	93%	65%	47%	24%
Totaal	14625	42%	27%	18%	8%

Bron: Eigen berekening op basis van AGODI cijfers.

Voor- en nadelen

Het gebruik van 30 halve dagen als drempel heeft als voordeel dat incidentele spijbelaars die af en toe spijbelen en luxeverzuimers die net voor een schoolvakantie spijbelen buiten beschouwing worden gelaten en het percentage schoolverzuim niet vertekenen. Het gaat hier dus slechts om ernstige spijbelaars.

Gegevens raadplegen via: Geaggregeerd rapport over de data beschikbaar:
<http://www.AGODI.be/publicaties-leerplicht>.

3.3.2 Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS)

Indicator: Het percentage leerlingen die minstens tien halve dagen in het secundair onderwijs of minstens negen halve dagen in het lager onderwijs ongewettigd afwezig waren tijdens een bepaald schooljaar.

Soort gegevens: Jaarlijkse, administratieve opvolging van gegevens.

Procedure: Terwijl we uitgebreid de werking bespreken in Hoofdstuk 4, focussen we hier op de procedures die relevant zijn voor de indicator. Vanaf het moment dat een leerling negen halve dagen binnen een schooljaar afwezig is zonder geldig motief, zijn de scholen verplicht om dit mee te delen aan het SCOS via een elektronisch formulier. Vanaf dit moment moet de school elke nieuwe halve dag problematische afwezigheid

maandelijks rapporteren. Vervolgens contacteert SCOS vanaf de 10de halve dag in het secundair onderwijs en de 9de halve dag in het basisonderwijs de ouders via een brief die hen herinnert aan hun legale verplichtingen en hen informeert over wat ongewettigde afwezigheid is en hoe ze de CPMS kunnen contacteren. Houdt het probleem aan en blijft de leerling spijbelen, dan kan SCOS, afhankelijk van de situatie, een beroep doen op de interventie van Equipes mobiles (zie later). Komt het welzijn van de minderjarige in het gedrang of stellen de ouders zich niet welwillend op dan maakt SCOS het dossier over aan het parket.

Berekening: Leerlingen die minstens 10 halve dagen problematisch afwezig waren in het secundair onderwijs en minstens 9 dagen in het primair onderwijs worden als spijbelaars beschouwd.

Databank: Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS).

Ook gebruikt door: Het parket.

Onderwijs: Franstalig volgens woonplaats van de leerling.

Laagste aggregatieniveau: Gemeente, buurt en school.

Stand van zaken:

In het schooljaar 2015-2016 bedroeg het percentage leerlingen in heel het BHG die minstens tien halve dagen in het secundair onderwijs of minstens negen halve dagen in het lager onderwijs problematisch afwezig waren 6,4% (zie Tabel 3). In vergelijking met andere provincies is de problematische afwezigheid in Brussel eerder hoog.

Tabel 3: Percentage jongeren die minstens 10 halve dagen in het secundair onderwijs en minstens 9 halve dagen in het primair onderwijs problematische afwezig waren in BHG in schooljaar 2015-2016 volgens SCOS

	Fondamental Ordinaire	Fondamental Spécialisé	Secondaire Ordinaire	Secondaire Spécialisé	Total
Brabant-Wallon	1,3	1,9	2,5	13,3	2,0
Bruxelles	6,0	6,9	6,5	14,0	6,4
Hainaut	4,6	13,9	5,5	16,8	5,6
Liège	3,4	13,5	5,7	23,9	5,0
Luxembourg	1,8	4,8	3,7	13,0	3,0
Namur	2,7	4,6	4,6	12,9	3,8
Total	4,0	10,0	5,2	16,8	5,0

Bron: SCOS (2017).

Voor- en nadelen

De SCOS-indicator corrigeert voor een aantal tekortkomingen van de AGODI indicator. Meer bepaald kan door een drempel te gebruiken van 10 problematische afwezigheden sneller worden ingegrepen als een leerling spijbelt. Desondanks zijn er ook een aantal nadelen. Ten eerste wordt geen onderscheid gemaakt tussen luxeverzuim en andere vormen van schoolverzuim, aangezien SCOS pas kennis heeft van problematische afwezigheid als een leerling negen halve dagen problematisch afwezig was, en de datum van PA wordt niet geregistreerd⁷. Vervolgens worden problematische afwezigheden in het secundair onderwijs elk uur geregistreerd. Dat is een voordeel ten opzichte van de AGODI indicator waar problematische afwezigheden aan het begin

⁷ SCOS pleit er voor om deze verantwoordelijkheid aan de scholen te geven. Scholen hebben niet altijd de mogelijkheid ter beschikking om op pertinente wijze te kunnen nagaan of het om luxeverzuim gaat of om een ander type verzuim. Het moment van het verzuim kan daarom niet voldoende zijn om te besluiten of het om luxeverzuim gaat.

van een halve dag worden geregistreerd. Ten slotte is er een verschil tussen primair en secundair onderwijs over het aantal halve dagen problematische afwezigheid. Meer bepaald is de drempel negen halve dagen in primair onderwijs en tien halve dagen in secundair onderwijs.

Gegevens raadplegen via: Alleen beschikbaar op aanvraag.

3.4 Gegevens verzameld op gemeentelijk niveau

Identificatie van de oorzaken van schoolverzuim

Naast de hoger beschreven actoren verzamelen ook de gemeenten gegevens over schoolverzuim. Dit geven de gemeenten aan in hun gemeentelijke buurt- en preventieplannen, waarin ze in opdracht van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (subsiërende instantie) hun beleid en acties in de strijd tegen schoolverzuim beschrijven. Deze strijd is één van de vooropgestelde gewestelijke prioriteiten om de lokale preventie en veiligheid in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest te verzekeren (voor meer info, zie hoofdstuk 3 en 4).

De gemeenten vergaren daarbij zowel gegevens die extern worden aangeleverd, dit vanuit organisaties die opereren op 'hogere' niveaus, als op lokaal niveau worden verzameld. Met de gegevens gaan de gemeenten aan de slag om het probleem van schooluitval in hun gemeente te identificeren en te monitoren (oorzaken en profiel risicogroep). De centrale actor in de gemeente is de 'évaluation interne', die hier specifiek voor is aangesteld en gefinancierd door het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (zie hoofdstuk beleidsacties, beleidsniveau Brussels Hoofdstedelijk Gewest). De conclusies van de analyse, op basis van beide informatiebronnen zijn terug te vinden in de Diagnose Local de Sécurité (DLS) van elke gemeente en afhankelijk van gemeente tot gemeente ook in de 'état des lieux' (stand van zaken) van de gemeentelijke buurt- en preventieplannen met betrekking tot de prioriteit 'strijd tegen schooluitval'.

Externe informatiebronnen

De externe data die de gemeenten voor hun plaatselijke analyse gebruiken betreffen de **beschikbare statistische en administratieve gegevens voor hun gemeente** (cijfermateriaal). De

gemeenten verzamelen deze gegevens in hoofdzaak via het Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, verder IBSA-BISA). Ook de data van ETNIC en de diensten voor de leerplicht in de verschillende gemeenschappen (cf. SCOS voor de Franse Gemeenschap / AGODI voor de Vlaamse Gemeenschap) vormen een informatiebron. Door data van externe diensten te gebruiken, vermijden de gemeenten dubbel werk. Vooral data met betrekking tot schoolverzuim en schoolse vertraging worden daarbij als richtingaanwijzers gebruikt om de doelgroep te identificeren en, in een volgende stap, om een gerichte aanpak te bepalen (zie voorbeeld Brussel-Stad).

Voorbeeld Brussel-Stad (Nota Bene):

Op basis van de beschikbare gegevens (zoals schoolse vertraging, schoolverzuim etc.) maakt de dienst Nota Bene een situatieoverzicht op van de problematieken in de scholen van hun gemeenten. De médiateur scolaire, die in 6 scholen actief is, maakt telkens in de zomervakantie een synthesesedocument over elk van deze scholen (topo école). Dit document bevat naast een analyse van de begeleiding, ook een schoolspecifieke stand van zaken op basis van de beschikbare gegevens met betrekking tot de aanwezige problematieken. Beide bronnen van informatie worden vervolgens gebruikt als opstap voor een overleg met de school over een schoolspecifiek en gezamenlijk plan van aanpak in het nieuwe schooljaar.

Op lokaal niveau verzamelde informatiebronnen

Op dit niveau worden voornamelijk gegevens verzameld zoals gerapporteerd door medewerkers van interne diensten (éducateurs de rue, de médiateurs scolaires of de gardiens de paix) op basis van hun observaties en constatering tijdens hun werk op het veld of op basis van zelf ontwikkelde enquêtes. Sommige gemeenten werken hiervoor ook samen met lokale externe partners, zoals de politie, de scholen (zie voorbeeld Brussel) of de Services de l'aide à la jeunesse (SAJ).

De meest terugkerende wijze waarop de gemeenten zelf data verzamelen is de **zonage**, een term waarmee ze verwijzen naar de fysieke, terugkerende en niet-interveniërende aanwezigheid van gemeentemedewerkers in de publieke ruimte van bepaalde gemeentelijke zones. Het gaat

meestal om zones waar jongeren zich bewegen of om kansarme buurten. In de praktijk zijn het vooral éducateurs de rue en gardiens de paix die de concrete diagnose maken van wat er in de publieke ruimte van hun gemeente gebeurt en van wat jongeren in hun (school)leven ervaren.

Het gehele proces van zonage naar diagnose bestaat uit volgende stappen:

- 1) *Zonage*: zoneverkenning op basis van observeren en luisteren. De observaties gebeuren soms aan de hand van een vooraf bepaald schema, fiche of monitoringssysteem.
- 2) *Registratie*: Wat de observators in de eerste stap vaststellen (vb. bepaalde situaties van vandalisme), wordt systematisch genoteerd en geregistreerd. Ook hiervoor bestaan er in enkele gemeenten bepaalde templates (waardoor men bijvoorbeeld bepaalde situaties kan 'turven').
- 3) *Diagnose*: Inventarisatie, codering en analyse van de gerapporteerde gegevens. Soms gebeurt het ook dat men de resultaten op vergaderingen met het team en/of andere partners (bvb. intercommunaal, in wijkvergaderingen of met de professionele partners) deelt, analyseert en oplossingspistes bespreekt.
- 4) *Output*: De vaststellingen worden gebruikt in de DLS of de gemeentelijke buurt- en preventieplannen (zie ook topo école, Brussel-Stad). In vele gevallen vormen ze ook de basis van nieuwe beleidsacties of concrete interventieplannen in de publieke ruimte.

Een andere veel gebruikte techniek is de doelgroep rechtstreeks bevragen door middel van **enquêtes**. Ten opzichte van de bovengenoemde data, heeft het uitvoeren van enquêtes als meerwaarde dat ze rechtstreeks inzicht (kunnen) verschaffen in de opinie en beleving van de stakeholders ten opzichte van een bepaalde situatie of problematiek. De gemeenten bevroegen daarbij de betrokkenen (leerlingen, scholen, ouders) op volgende thema's: schoolse gewoonten (Sint-Agatha-Berchem, zie voorbeeld), veiligheid op school, visie op schooluitval en hun noden op dit vlak, of aftoetsen van beleidskeuze. In andere plannen worden gerichte enquêtes vermeld in het kader van een evaluatie van een actie of om de visie van de betrokkenen voor een bepaalde beleidskeuze af te toetsen (bijvoorbeeld over invoering huiswerkklassen).

Kwalitatief empirische technieken, zoals het doen van interviews en focusgroepen, om rechtstreeks zicht te krijgen op de visie van de betrokkenen, worden zelden vermeld. Interessant

in dit kader is het voorstel van de gemeente Koekelberg om een *marche exploratoire avec les habitants de quartiers ou selon des catégories* te organiseren.

Doel zou zijn om zo bepaalde situaties of problematieken in een specifieke wijk beter te begrijpen.

Voorbeeld Sint-Agatha-Berchem: enquête over schoolse gewoonten bij de jongeren

De tweetalige enquête verzamelt de visie van de jongeren vanaf het 5e leerjaar basisonderwijs en secundair onderwijs over hun schoolse gewoonten en de wijze waarop ze de school percipiëren. Op basis van de resultaten van de enquête wil de gemeente haar preventieprojecten uitbouwen (cf. coördinatie). In de lagere scholen werd de enquête verspreid door de schoolbemiddelaar, in het secundair onderwijs via de post. Daarnaast was er ook een enquête online beschikbaar. In 2008 werd dergelijke enquête voor het eerst ingevoerd. Op basis van de resultaten besliste de gemeente om huiswerkbegeleiding te organiseren.

Opmerkingen en suggesties

De gemeentelijke plannen zetten verschillende technieken in om zicht te krijgen op de oorzaken van schools afhaken en schoolverzuim, alsook op het profiel van de risicogroepen in hun gemeenten. Terecht wijst volgens ons het plan van Koekelberg op de noodzaak van een gebruik van diverse complementaire technieken om een zo adequaat mogelijk beeld te hebben over de problematiek. Ook volgende opmerkingen en suggesties kunnen daarbij mee genomen worden voor verdere stappen:

- De gemeentelijke plannen geven aan dat ze via externe instanties te weinig specifieke gegevens aangeleverd krijgen om gedetailleerde lokale analyses te kunnen maken over schoolverzuim Dit is overigens een algemene zorg bij de Brusselse actoren.
-
- In het plan van Vorst klinkt het voorstel om via de zonage van éducateurs de rue of de gardiens de paix systematisch transcomunaal (met de aanliggende gemeenten) een aantal gemeenschappelijke gegevens te verzamelen en samen een plan van aanpak te bespreken. Dit lijkt ons een belangrijke stap in de creatie van een gemeenschappelijke strategie.

3.5 Besluit

Uit bovenstaande analyse wordt duidelijk dat schooluitval veel vormen kan aannemen.

Dit bemoeilijkt de detectie en de juiste keuze van maatregelen door de beleidsmakers om de schooluitval aan te pakken. Zo is het passief verzuim waarbij leerlingen niet spijbelen en het onderwijs niet vroegtijdig verlaten zeer moeilijk te detecteren. Bovendien is het met de huidige indicatoren niet mogelijk om alle vormen van schoolverzuim in kaart te brengen. Daarbij zijn de bestaande indicatoren te uiteenlopend en kunnen ze vaak niet met elkaar worden vergeleken. Het ‘Pacte pour un Enseignement d’Excellence’ (p. 223) geeft aan dat er verdere precisering moet komen van het Engelse begrip ‘school dropout’ en het begrip ‘Early school leaving’ (vroegtijdig schoolverlaten). In academische en beleidsgerichte literatuur worden beide begrippen door elkaar gehanteerd (bijvoorbeeld OESO paper van Lyche, 2010). In de volgende sectie staan we stil bij de risicofactoren van schooluitval om een beter zicht te krijgen op de reden waarom leerlingen verzuimen. Deze informatie kan dan worden gebruikt om een strategie te ontwikkelen voor het Brussels-Hoofdstedelijk Gewest in hoofdstuk 8.

4. RISICOFACTOREN

Zoals eerder werd aangegeven in dit hoofdstuk, omvat schooluitval veel vormen. Met andere woorden, niet elke leerling verzuimt wegens dezelfde redenen. Toch zijn er een aantal risicofactoren die een indicatie kunnen geven of iemand in de toekomst vergrote kans heeft om te verzuimen. Deze risicofactoren werden op basis van overzichtswerken die de academische literatuur samenvatten gecombineerd in Figuur 9⁸. Voor elk van de factoren die in deze literatuur besproken worden is er empirische evidentie beschikbaar over hun belang voor schooluitval. Niettemin is het niet de bedoeling van deze sectie om een exhaustieve opsomming te geven van alle indicatoren die schooluitval beïnvloeden, maar eerder de belangrijkste risicofactoren die in de

⁸ Zie overzichten in De Witte en Mazrekaj (2015), De Witte en Mazrekaj (2016), Rumberger (2011) en NESSE (2009).

literatuur worden vermeld. Inzicht krijgen in de risicofactoren is relevant omdat het kan toelaten om gerichtere aanbevelingen te maken in hoofdstuk 2 en hoofdstuk 8.

Vervolgens beschrijven we voor elk van deze risicofactoren de mate waarin ze zich manifesteren in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Op die manier gaan we na of de risicofactoren al dan niet relevant zijn voor het BHG.

In lijn met het evidence-based paradigma gaan we (waar mogelijk) uit van oorzakelijke (causale) verbanden tussen risicofactoren en schooluitval. Associaties worden alleen aangehaald indien geen oorzakelijk verband mogelijk is. Verder is schooluitval een lang proces van demotivatie voor het onderwijs waarbij verschillende factoren met elkaar interageren en elkaar beïnvloeden (De Witte & Mazrekaj, 2015). Dit werd ook specifiek voor de Brusselse context vastgesteld door Galand & Hospel (2011). Bijgevolg gaan we deze risicofactoren identificeren en kijken of deze risicofactoren door het beleid in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest worden aangepakt (zie ook hoofdstuk 1 in dit rapport). Dit geeft vervolgens input voor de analyses in hoofdstuk 8 'Beleidsaanbevelingen'.

Figuur 9: Risicofactoren schooluitval



Op basis van de samenvattingen van de literatuur in De Witte en Mazrekaj (2015), De Witte en Mazrekaj (2016), Rumberger (2011) en NESSE (2009) onderscheiden we vijf niveaus van risicofactoren: individuele kenmerken, familie, school, leeftijdsgenoten (peers), en de buurt.

4.1 Individu

4.1.1. Geslacht

Ten eerste observeren we dat leerlingen met bepaalde achtergrondkenmerken een grotere kans hebben op schooluitval. Zoals reeds weergegeven in Tabel 4 zijn jongens meer geneigd om het onderwijs vroegtijdig te verlaten dan meisjes. Desalniettemin lijkt meer recent onderzoek aan te geven dat het verschil tussen jongens en meisjes vermindert (Attwood & Croll, 2006; voor Vlaanderen: Spruyt en Keppens, 2011). Voor Brussel zijn er geen specifieke gegevens voor handen, maar het lijkt aannemelijk dat, hoewel er wel verschillen zijn in absolute aantallen, de

problematische afwezigheid tussen jongeren en meisjes niet significant verschilt (zie Tabel 4). Attwood & Croll (2006) geven aan dat jongens eerder beginnen met spijbelen dan meisjes. Op die manier kunnen jongens wel peer-effecten veroorzaken (zie verder). Spruyt en Keppens (2011) geven aan dat spijbelen bij jongens doorgaans meer zichtbaar is en vaker wordt gesanctioneerd. Omgekeerd wijzen ze er op dat het vaak onschuldiger is dan het spijbelen bij meisjes, omdat eenmaal meisjes spijbelen dit veel hardnekkiger is. Bijgevolg is het aangewezen dat de te ontwikkelen strategie in hoofdstuk 8 niet enkel focust op de gemiddelde schoolverzuimer, maar verschilt naar geslacht. In hoofdstuk 7 bespreken we maatregelen die specifiek gericht zijn op jongens.

Tabel 4: Problematische afwezigheden in het Nederlandstalig lager onderwijs in 2014-2015 volgens geslacht

Geslacht	Aantal inschrijvingen	% van de schoolpopulatie
Jongens	1 396	0.6%
Meisjes	1 170	0.5%
Totaal	2 566	0.6%

(Bron: AGODI, 2016).

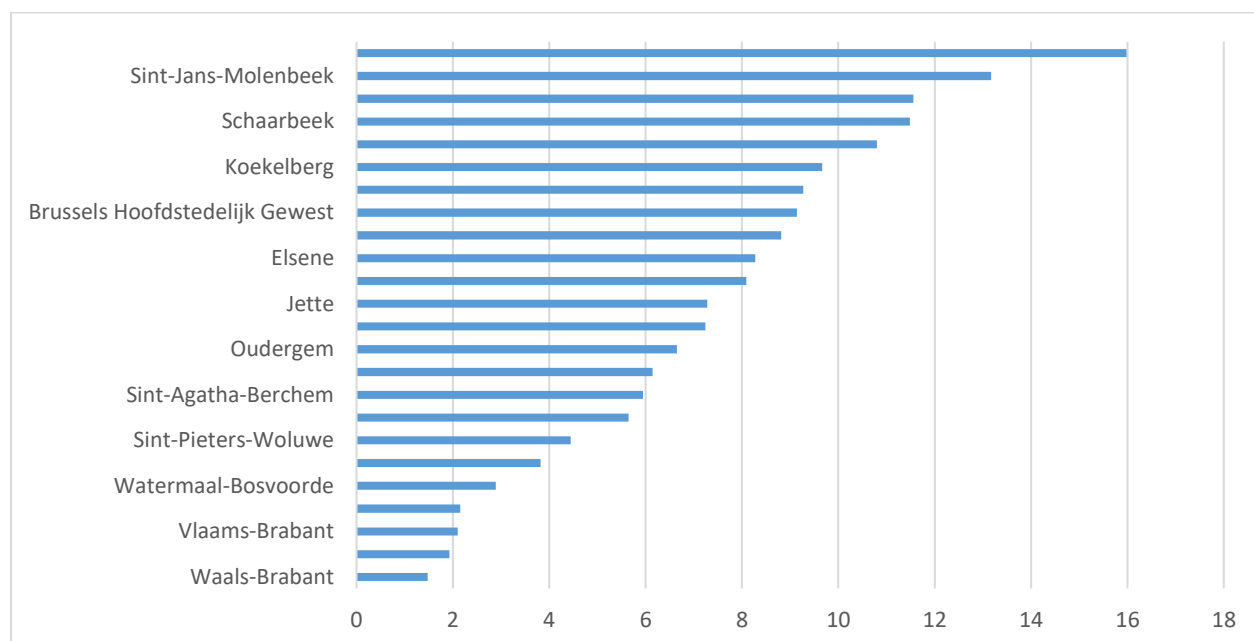
4.1.2 Migratie-achtergrond

Jongeren van allochtone afkomst hebben een groter risico op schoolverzuim dan autochtonen (zie overzicht van de literatuur in De Witte et al., 2013). Dit komt vooral door taalproblemen en in het algemeen een lagere socio-economische status (Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2006). Als de socio-economische status van een allochtone jongere verhoogt, wordt het risico op schoolverzuim wel lager, maar het blijft toch aanwezig. Een van de verklaringen hiervoor is dat jongeren uit een andere culturele achtergrond zich niet altijd eenvoudig kunnen integreren in België. Deze bevindingen uit de academische literatuur worden bevestigd voor de Brusselse situatie. Reeds in de eerste studie rond vroegtijdig schoolverlaten die in Brussel werd uitgevoerd

door Mistiaen (1992) kwamen deze factoren aan de orde. Ook meer recent bevestigen analyses van Chenu & Blondin (2013) en Galand & Hospel (2011) het belang van deze risicofactoren.

Uit gegevens van het BISA (2016) blijkt dat het BHG meer niet-Westerse allochtonen (nl. Afrikaanse of Aziatische nationaliteit) telt in vergelijking met de andere gewesten. Waar het Vlaams en het Waals Gewest gemiddeld 2% niet-Westerse allochtonen tellen, is dit in het BHG 9%. Bovendien observeren we relatief grote verschillen tussen de verschillende Brusselse gemeenten. Sint-Joost-ten-Node spant de kroon met 16% niet-westerse allochtonen, gevolgd door Sint-Jans-Molenbeek (13%), Brussel (12%) en Schaarbeek (11%). Anderzijds observeren we in Watermaal-Bosvoorde (3%), Ukkel (4%) en Sint-Pieters-Woluwe (4%) merkbaar minder niet-westerse allochtonen.

Figuur 10: Niet-Westerse allochtonen als percentage van de totale bevolking in 2016



Bron: Eigen berekening op basis van (BISA, 2016⁹).

4.1.3 Gedrag

Verder speelt gedrag van leerlingen een rol. Het gedrag is vaak een indicator voor onderliggende psychologische problemen. Vanuit de zelfcontroletheorie (Veenstra et al., 2010) wordt aangehaald dat jongeren die beschikken over een lage zelfcontrole sneller geneigd zijn om hun

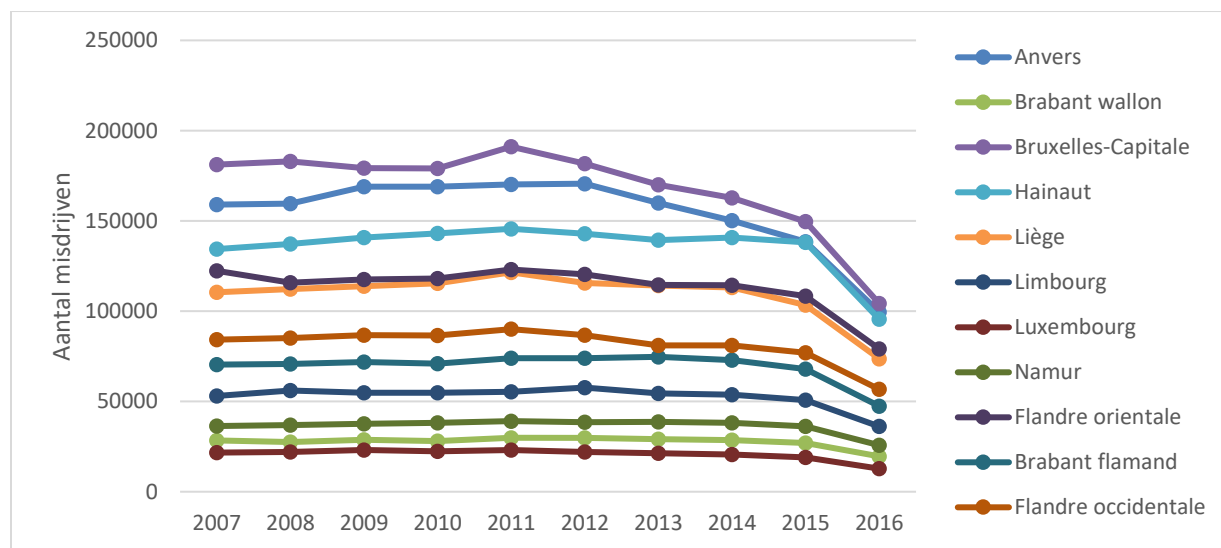
⁹ <http://bisa.brussels/themas/bevolking#.WUQ8U2iLSUK>

behoeften onmiddellijk te bevredigen. Het negatieve gedrag van deze jongeren manifesteert zich dan ook in gedragsafwijkingen zoals criminaliteit, alcohol en/of drugsgebruik. Leerlingen met een dergelijk gedrag hebben tegelijkertijd ook een groter risico op schoolverzuim. De richting van de causaliteit is echter moeilijk te trekken (nl. leidt criminaliteit tot schoolverzuim, of leidt schoolverzuim tot criminaliteit) (Spruyt & Keppens, 2011).

Criminaliteit blijkt op basis van gegevens van de Federale Politie (2017) een risicofactor te zijn in het BHG. We zien in Figuur 11 dat ondanks de flinke daling van het aantal misdrijven ten opzichte van 2007, het aantal misdrijven gepleegd in Brussel het hoogst is in heel België in 2016. Een andere gedragsindicator voor onderliggende psychologische problemen is het overmatig gebruik van alcohol. Uit Figuur 11 is duidelijk dat het overmatig alcoholgebruik hoger is in BHG (15%) dan in België in het algemeen (13%).

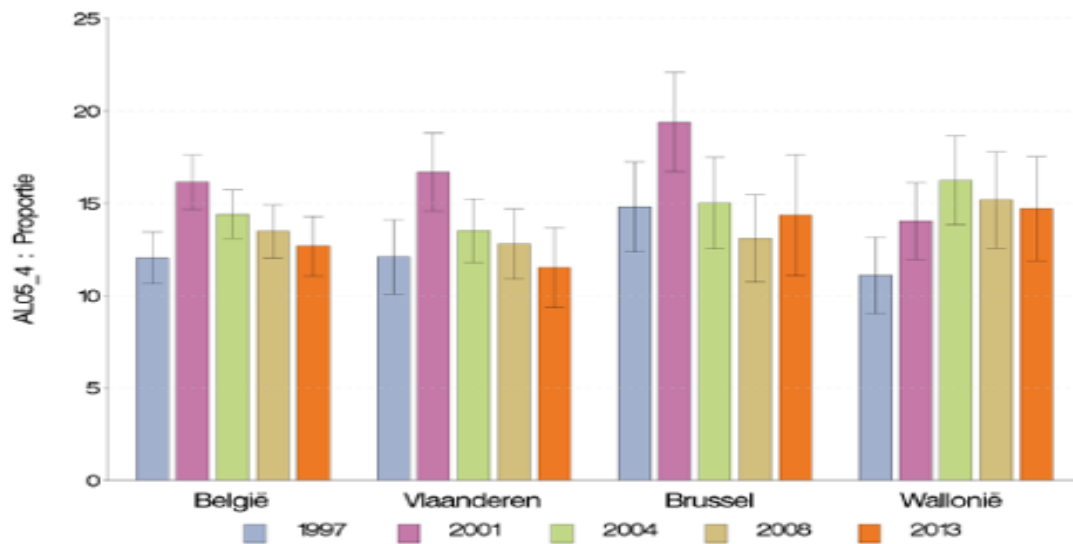
Dit suggereert dat onderliggende psychologische problemen een potentieel belangrijke contextfactor vormen voor BHG. (Spruyt & Keppens, 2011).

Figuur 11: Aantal misdrijven per provincie per jaar



Bron: (Federale Politie, 2017).

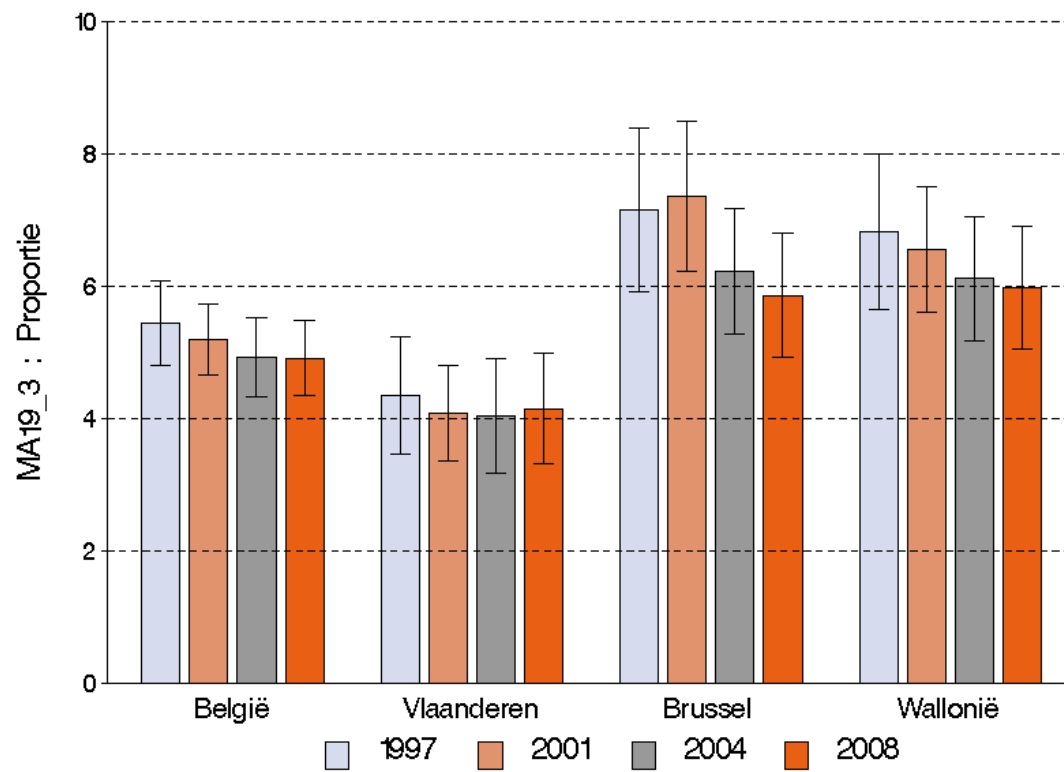
Figuur 12: Percentage van de wekelijkse alcoholgebruikers (van 15 jaar en ouder) met overmatig alcoholgebruik (vrouwen: meer dan 14 glazen per week, mannen: meer dan 21 glazen per week), volgens Gewest en jaar.



4 Bron: (Gezondheidsenquête, 2013).

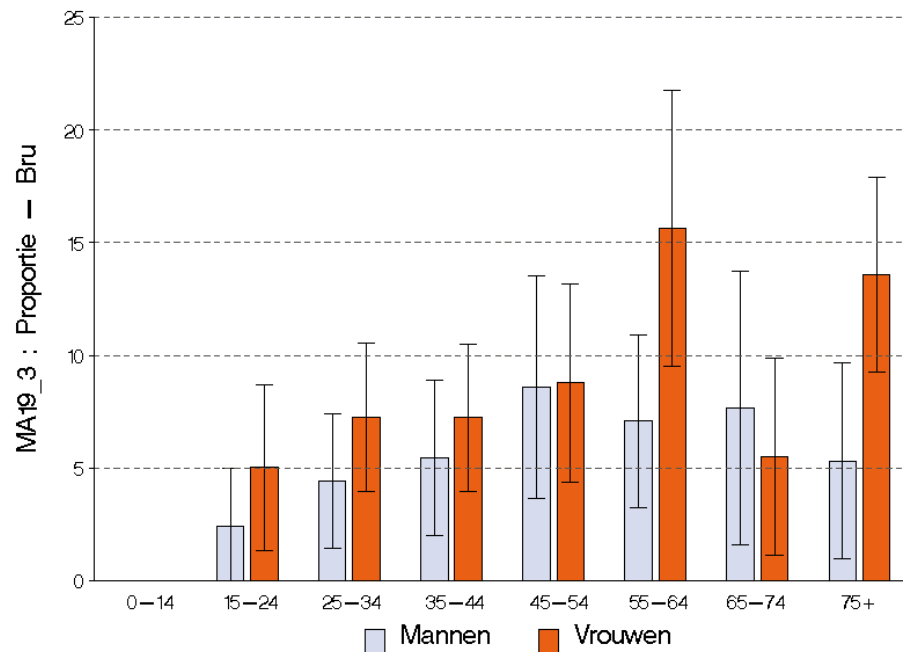
Ten slotte zijn er ook allerlei gezondheidsproblemen die ertoe kunnen leiden dat jongeren gedemotiveerd raken en beginnen te verzuimen. Een voorbeeld is depressie. Deze algemene bevinding wordt in de Brusselse context urgent geacht. Zo zien we in Figuur 13a dat het percentage van de bevolking met depressie groter was in het BHG dan in Vlaanderen en ongeveer even groot als in Wallonië. Bovendien toont Figuur 13b dat de depressie bij 15-24 jarigen in het BHG vooral voorkomt bij vrouwen (7,5% bij de vrouwen versus 4,5% bij de mannen). Galand en Hospel (2011) schatten dat depressie leidt tot 21% verhoging van de kans op schoolverzuim in het BHG. Dit wordt ook bevestigd door de studie van De Grande, Hercot, en Vandenheede (2014) die bovendien ook het positief effect van zelfmoordneigingen, psychologische stoornissen, overgewicht en fysieke handicap aankaarten.

Figuur 13a: Percentage van de bevolking met depressie per regio



Bron: (Van der Heyden, 2008).

Figuur 13b: Percentage van de bevolking met depressie in BHG per leeftijd en geslacht.



Bron: (Van der Heyden, 2008).

4.2 Familie

Het tweede niveau betreft de familiekenmerken. Jongeren met gescheiden ouders, laagopgeleide ouders, arme ouders en ouders die weinig geëngageerd zijn in de scholing van hun kinderen, hebben een grotere kans op schoolverzuim. In deze bevolkingsgroep is het sociaal, cultureel en financieel kapitaal van het gezin waar de jongere opgroeit gemiddeld lager (Rumberger, 2011). Reid (2002), Dalziel en Henthorne (2005) en Spruyt en Keppens (2011) geven aan dat deze ouders gemiddeld een negatieve houding kunnen hebben ten opzichte van school. Daardoor verlopen de contacten tussen de school en de ouders niet goed, wat resulteert in een verdere desinteresse in school en een moeilijke opvolging van spijbelen (bijvoorbeeld als de ouders een brief ontvangen na het spijbelen van de leerling).

4.2.1 Verwachtingen van de ouders

De verwachtingen van de ouders en stress thuis spelen een grote rol. Als ouders weinig van hun kinderen verwachten zal het kind minder geneigd zijn om op school te blijven. Langs de andere

kant, als ouders juist te veel van hun kinderen verwachten, kan dit leiden tot stress en een hogere kans op schoolverzuim (Galand en Hospel, 2011). Verwachtingen van de ouders hangen nauw samen met de opleiding van de ouders. Ouders die lager opgeleid zijn zullen meer geneigd zijn om ook een lagere opleiding van hun kinderen te verwachten (Rumberger, 2011). Specifiek voor Brussel zien we in Tabel 5 dat het percentage personen met een laag opleidingsniveau (ISCED 0-2) in de volwassen bevolking (25-64-jarigen) het hoogst is in BHG ten opzichte van andere Gewesten. Bovendien schatten Galand en Hospel (2011) dat de kans op schoolverzuim met 19% verhoogt als de ouders weinig van hun kinderen verwachten.

Tabel 5: Percentage personen met een laag opleidingsniveau (ISCED 0-2) in de volwassen bevolking (25-64-jarigen) in 2016

	België	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Vlaams Gewest	Waals Gewest
Vrouwen	24.2	29.3	21.8	26.8
Mannen	26.4	31.2	24.0	29.1
Totaal	25.3	30.2	22.9	28.0

Bron: Eurostat (2017).

4.2.2 Scheiding

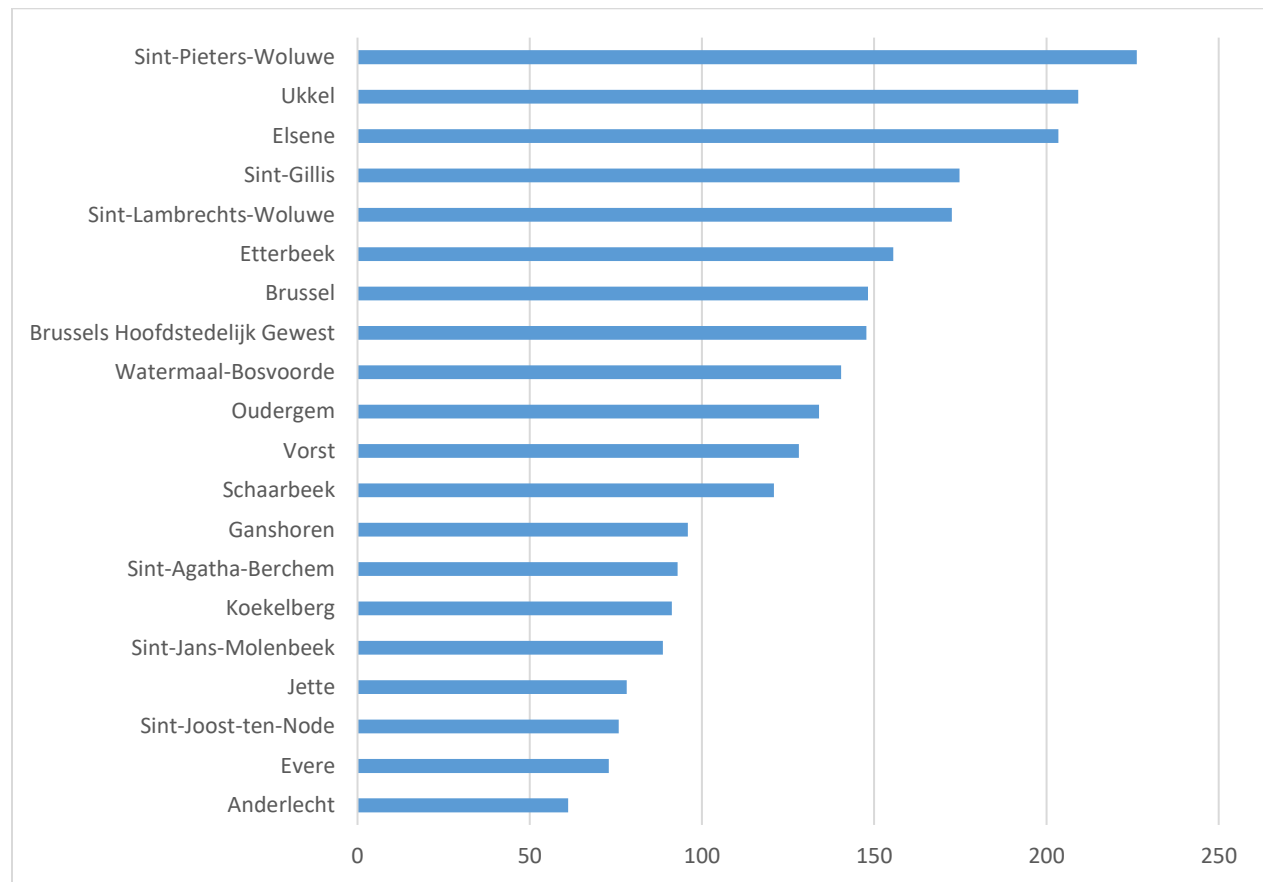
Terwijl de meeste factoren inspelen op een lang proces van demotivatatie voor het onderwijs, kan scheiding ertoe leiden dat jongeren plots het onderwijs verlaten (Dupéré et al., 2014). Dit is vooral een probleem in het BHG, aangezien het aantal scheidingen met 5488 bijna even hoog is als in het volledige Waals Gewest (7168) (Statistics Belgium, 2017).

4.2.3 Woonsituatie

Specifiek voor een grootstedelijke context als BHG, en gerelateerd aan eerdere familiale kenmerken, is de precaire woonsituatie van jongeren. Jongeren die bijvoorbeeld geen eigen

ruimte hebben om het huiswerk te maken, dreigen minder schoolse motivatie te vertonen, en hierdoor sneller te verzuimen (OESO, 2015). Uit de PISA-studie van de OESO blijkt dat deze risicofactor sterk samenhangt met de socio-economische status van het gezin (OESO, 2015). De woningprijs is een indicatie van de bereidheid tot betalen voor een bepaalde buurt. Het is daarom een goede benadering van de gepercipieerde kwaliteit van de buurt (zie evidentie in Haelermans en De Witte, 2015). Op basis van gegevens van BISA (2017) observeren we dat er tussen de Brusselse gemeenten sterke verschillen zijn in de prijsverandering van een woonhuis tussen 2004 en 2014 (tabel 5). Waar de nominale prijsverandering op 10 jaar tijd in Sint-Pieter-Woluwe 226% is, in Ukkel 209% en Elsene 203%, was deze in Anderlecht amper 61%, in Evere 72%, in Sint-Joosten-Node 75% en in Jette 78%. De gemiddelde prijsverandering voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bedroeg 147%. De Witte, Van Klaveren en Smets (2015) tonen aan dat een lage prijsverandering kan leiden tot selectieve migratie waarbij bevolkingsgroepen met lage SES-kenmerken selectief migreren naar bepaalde buurten en regio's. Aangezien deze bevolkingsgroepen gemiddeld gezien een hogere kans hebben op vroegtijdige schooluitval (De Witte, Van Klaveren en Smets, 2015), hebben deze gemeenten meer jongeren met hoog risico op vroegtijdig schoolverlaten.

Tabel 6: Gemiddelde prijsverandering van een woonhuis per gemeente (bron: eigen berekening op basis van BISA, 2017)¹⁰

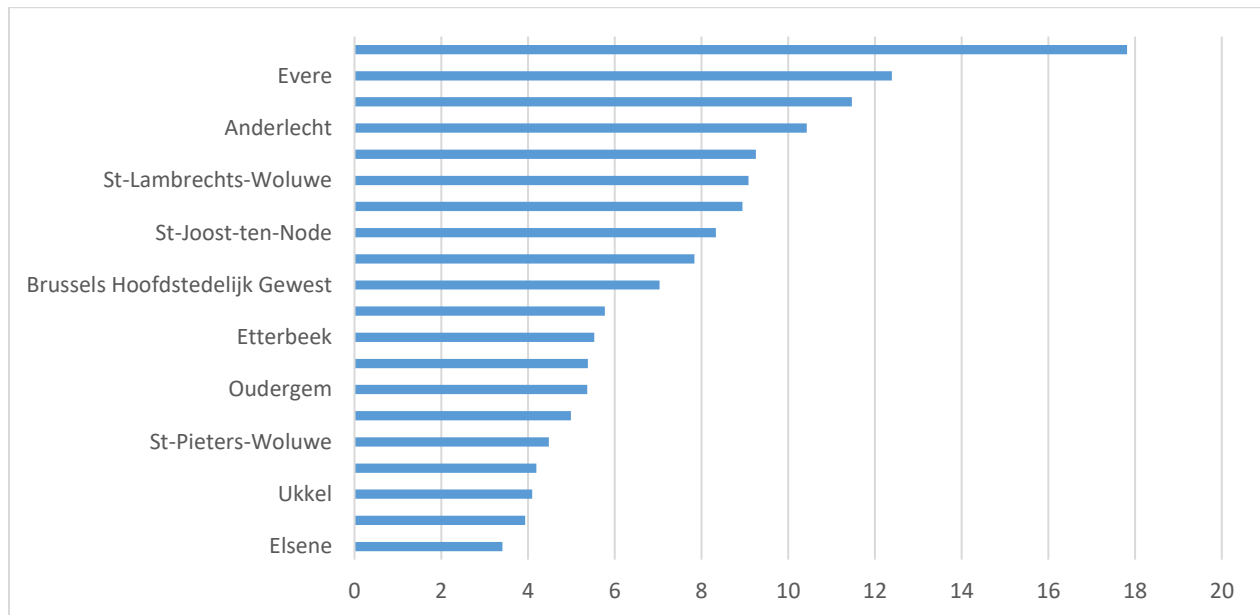


“Sociale huisvesting is bedoeld voor alleenstaanden of gezinnen met een bescheiden inkomen. Een degelijke woning huren of kopen is namelijk verre van goedkoop en ligt voor veel mensen helemaal niet voor de hand.” (Belgium.be, 2017). Sociale huisvesting heeft dan ook een belangrijke sociale functie. Het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting schrijft in dit verband: “Het beschikken over een woning waar men zich thuis voelt, is een noodzakelijke voorwaarde voor een menswaardig leven. Dit wordt algemeen aanvaard en een recht op wonen is ook als dusdanig opgenomen in de Belgische Grondwet en in verschillende internationale teksten en akkoorden. Het recht op wonen is een belangrijk recht op zich, maar is tegelijk ook een opstap voor andere rechten. Het kunnen leven in een degelijke woning heeft immers ook een positieve invloed op je gezondheid, het samenleven in gezin, op een rustige

¹⁰ <http://bisa.brussels/themas/ruimtelijke-ordening-en-vastgoed#.WUQh2iLSUk>

manier je huiswerk kunnen maken, de mogelijkheid tot sociale contacten...: “Een woning hebben betekent ook in een wijk wonen, contact met anderen hebben, opnieuw de mogelijkheid hebben mensen te leren kennen”. (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2011, p. 11). Anderzijds argumenteren Haelermans en De Witte (2015) dat sociale woningen een indicatie kunnen vormen voor een vergroot regionaal risico op relatief en absoluut schoolverzuim. In buurten met relatief meer sociale woningen zijn er gemiddeld ook meer jongeren van lage SES-afkomst. Haelermans en De Witte (2015) tonen dan ook aan dat het verhuizen van een sociale woonwijk naar een ‘beter gepercipieerde woonwijk’ gezien wordt als een vooruitgang op de sociale ladder. Op basis van gegevens van BISA (2017) observeren we dat er relatief grote verschillen zijn in het sociaal woningbestand ten opzichte van het totaalaantal woningen (zowel in huizen als appartementsgebouwen). Waar er in Watermaal-Bosvoorde 17% van het woningbestand bestaat uit sociale woningen, is dit in Evere 12%, in Ganshoren 11% en in Anderlecht 10%. Omgekeerd telt het woningbestand in Elsene 3% sociale woningen, in Schaarbeek 4% net als in Ukkel, Sint-Gillis en Sint-Pieters-Woluwe.

Tabel 7: Sociaal woningbestand ten opzichte van het aantal woningen per gemeente in 2015 (bron: eigen berekening op basis van BISA, 2017)¹¹



4.2.4 Intrafamiliaal geweld

Intrafamiliaal geweld (IFG) kan gebruikt worden als een proxy voor sommige factoren. We zien in tabel 8 dat het probleem niet specifiek geldt voor Brussel want in alle Gewesten zijn er een hoog aantal rapporteringen. Meer bepaald bedroeg het totaal aantal rapporteringen van IFG van alle inwoners in 2016 in BHG 2316, in het Vlaams Gewest 10 231 en in het Waals Gewest 7846. Anderzijds kan de vraag gesteld worden in welke mate er een rapportering van het fenomeen is, en of dit verschilt per Gewest.

Tabel 8: Aantal geregistreerde incidenten van fysiek intrafamiliaal geweld in 2016 (Federale politie, 2017)

¹¹ <http://bisa.brussels/themas/ruimtelijke-ordening-en-vastgoed#.WUQuh2iLSUk>

▼ Nationaal	20.393
▼ Brussels Hoofdstedelijk Gewest	2.316
▼ Brussel-Hoofdstad	2.316
▼ Brussel (Brussel-Hoofdstad)	2.316
▼ BRUSSEL HOOFDSTAD ELSENE	641
Brussel	475
Elsene	166
▼ BRUSSEL-WEST	423
Ganshoren	44
Jette	95
Koekelberg	44
Sint-Agatha-Berchem	47
Sint-Jans-Molenbeek	193
Niet van toepassing	0
▼ PZ POLBRUNO	343
Evere	66
Schaarbeek	215
Sint-Joost-ten-Node	62
▼ UKKEL/W-B/OUDEERGEM	200
Oudergem	58
Ukkel	107
Watermaal-Bosvoorde	35
▼ ZONE MONTGOMERY	199
Etterbeek	68
Sint-Lambrechts-Woluwe	85
Sint-Pieters-Woluwe	46
▼ ZONE ZUID	510
Anderlecht	285
Sint-Gillis	122
Vorst	103
► Vlaams Gewest	10.231
► Waals Gewest	7.846

Bron: Federale Politie (2016b).

4.3 School

4.3.1 Kwaliteit van de school en de leerkrachten

Het derde niveau betreft de school. De kwaliteit van de school en de leerkrachten is een van de belangrijkste factoren om schoolverzuim te voorspellen. Goede leerkrachten en voldoende begeleiding bij problemen kunnen schoolverzuim aanzienlijk verminderen (Attwood & Croll, 2006; Sälzer, Trautwein, Lüdtke & Stamm, 2012). Reid (1999) geeft aan dat lage didactische kwaliteiten kunnen leiden tot berekend spijbelen. Deze risicofactor geldt zonder meer in het BHG. Volgens de meest recente schattingen van het Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA), zullen er in het Brussels-Hoofdstedelijk Gewest in 2019-2020 tussen 436 en 2 164 extra leerkrachten in voltijdse equivalenten nodig zijn. In de Brusselse scholen die maar moeilijk leraren kunnen

aanwerven worden bijgevolg steeds meer leerkrachten aanvaard zonder een pedagogisch diploma of met enkel een knelpuntkwalificatie die niets te maken heeft met de onderwezen leerstof (Marissal et al., 2016). Bovendien gaan veel jonge leerkrachten in scholen met een laag socio-economisch profiel al vlug overstappen naar betere scholen eenmaal ze voldoende ervaring hebben opgedaan of ze een pedagogisch diploma hebben behaald (Marissal et al., 2016).

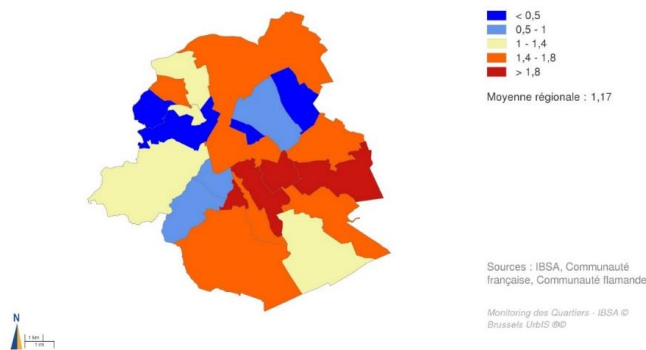
4.3.2 Verkeerde studiekeuze

Aanleunend bij de kwaliteit van de leerkrachten kan ook verkeerde studiekeuze leiden tot schoolverzuim. Goede leerkrachten, samen met het CPMS, zijn immers ook noodzakelijk om verkeerde studiekeuze te vermijden. Leerlingen die een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt, kunnen gedemotiveerd raken en bijgevolg beginnen te verzuimen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017a). Bovendien is ook het zittenblijven vaak een gevolg van een verkeerde studiekeuze waardoor leerlingen ontmoedigd raken om het onderwijs te voltooien (zie ook sectie 4.3.5). Daarom is een degelijk leerlingenbegeleiding noodzakelijk om het schoolverzuim te bestrijden (De Witte & Mazrekaj, 2015).

4.3.3 Beperkte capaciteit

Bepaalde gemeenten in BHG kampen met een tekort aan schoolcapaciteit, terwijl andere gemeenten een capaciteitsoverschot hebben. Figuur 14 toont dat in het schooljaar 2014-2015 de gemeenten Sint-Joost-Ten-Node, Schaarbeek, Evere, Sint-Agatha-Berchem, Sint-Jans-Molenbeek, Vorst en Sint-Gillis minder dan één plaats voor elke jongere op leeftijd van het secundair onderwijs hebben. Beperkte capaciteit kan ertoe leiden dat studenten gedemotiveerd raken en bijgevolg spijbelen of het onderwijs vroegtijdig verlaten.

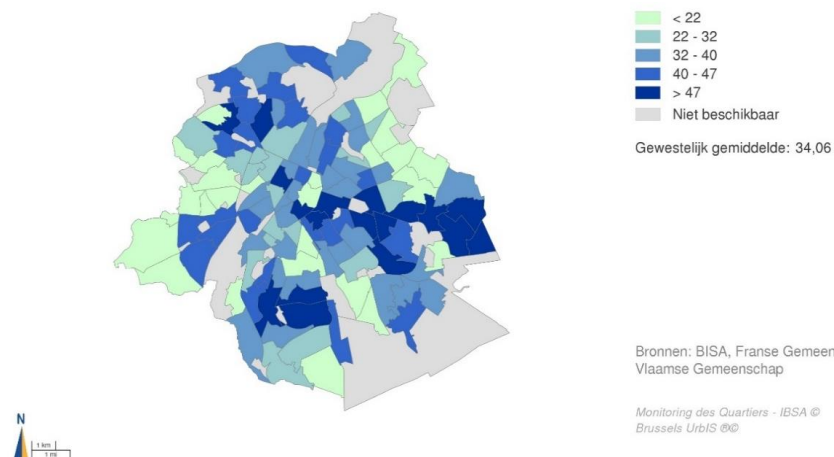
Figuur 14: Aantal beschikbare plaatsen voor elke jongere op leeftijd van het secundair onderwijs per gemeente in BHG in het schooljaar 2015-2016.



Bron: Van Laethem et Franklin (2017).

4.3.4 Afstand tot school

Figuur 15: Aandeel studenten van de wijk, dat in het secundair onderwijs naar school gaat in de buurt van hun woonplaats in 2015-2016.



Bron: Van Laethem et Franklin (2017).

Lange afstand tot school kan de kans op schoolverzuim ook vergroten (Wayens, Janssens & Vaesen, 2013). Figuur 15 toont dat in het schooljaar 2015-2016, 34% van de Brusselse leerlingen in het secundair onderwijs naar school ging in de eigen wijk of in een aangrenzende wijk. Dit laag percentage wordt vooral gedreven door de afwezigheid en lage capaciteit van veel secundaire scholen in sommige wijken (Anderlecht, Sint-Jans-Molenbeek en Sint-Agatha-Berchem) (Van Laethem & Franklin, 2016; Wayens, Janssens & Vaesen, 2013).

4.3.5 Zittenblijven

Een andere belangrijke factor is het zittenblijven (De Witte en Mazrekaj, 2015). Slechte schoolprestaties en bijgevolg zittenblijven verhogen de kans op schoolverzuim, dus een belangrijke voorspeller van schoolverzuim is hoe een school met zittenblijvers omgaat. Het belang van het dalen van het zittenblijven wordt ook in het 'Pacte pour un Enseignement d'Excellence' erkend (p. 216). In de OESO is het aandeel 15-jarigen dat minstens 1 keer blijven zitten is gemiddeld 13% in 2012. In FWB is dit 48% en in de Vlaamse Gemeenschap is dit 27%. Er wordt geschat dat het zittenblijven in FWB rond 385 miljoen EUR kost per jaar (Federatie Wallonië-Brussel, 2016).

4.3.6 Schoolveranderingen

Jongeren die frequent van school veranderen hebben ook een grotere kans om vroegtijdig de school te verlaten (Haelermans & De Witte, 2015). Uit cijfers van AGODI (2015) in Tabel 9 blijkt deze risicofactor ook in Brussel sterk aanwezig te zijn. Onderstaande tabel geeft voor jongeren in het Nederlandstalig onderwijs de standvastigheid van de schoolloopbaan aan volgens de woonplaats. Leerlingen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest hebben meer schoolwisselingen dan gemiddeld. Bovendien eindigt hun schoolloopbaan ook meer dan gemiddeld met een uitschrijving. Bemerkt dat de groep 'Andere' bestaat uit leerlingen die niet meer schoollopen op een Nederlandstalige school, en is daardoor relatief hoog.

Tabel 9: Schoolveranderingen

	Verstedelijkingsgraad	IN	%	UIT&IN	%	UIT...IN	%	IN/UIT	%
VL. G.	Grootsteden	39.146	92,7	2.482	5,9	106	0,3	473	1,1
	Regionale centrumsteden	45.238	93,6	2.654	5,5	106	0,2	325	0,7
	Kleine steden	75.160	94	4.178	5,2	143	0,2	464	0,6
	Stedelijke rand	49.319	94,8	2.369	4,6	70	0,1	243	0,5
	Overgangsgebied	88.473	95	4.069	4,4	170	0,2	408	0,4
	Platteland	60.542	95,2	2.711	4,3	84	0,1	258	0,4
B.H.G.		8.978	92,8	573	5,9	21	0,2	105	1,1
Andere		6.279	93,8	237	3,5	10	0,1	165	2,5
Totaal		373.135	94,3	19.273	4,9	710	0,2	2.441	0,6

Bron: AGODI (2015, p. 50).

Aan de Franse kant rapporteert Federatie Wallonië-Brussel (2015) dat in de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, 35,21% van de leerlingen in FWB van school wisselden. In de volgende twee jaar daalt dit percentage tot 19,3% en in de laatste twee jaar van het secundair onderwijs daalt het percentage leerlingen die van school wisselden in FWB in het schooljaar 2013-2014 verder tot 7,6%.

4.4 Peer-effecten (“peers”)

4.4.1 Omgaan met schoolverzuimers

Ten vierde kunnen peer-effecten het schoolverzuim beïnvloeden. Omgaan met verzuimers, zowel thuis, als in de klas, school, of buurt kan de kans om zelf te gaan verzuimen aanzienlijk beïnvloeden. Attwood & Croll (2006) en Spruyt en Keppens (2011) geven aan dat het merendeel van spijbelen in groep plaats vindt. Volgens analyses van Reid (1999) loopt dit zelfs op tot 70 à 80%. Langs de andere kant, omgaan met gemotiveerde jongeren die weinig kans op schoolverzuim lopen, kan het eigen risico op schoolverzuim verminderen.

4.4.2 Conflicten met leeftijdsgenoten

Verder kan conflict met leeftijdsgenoten of asociaal gedrag in groep leiden tot demotivatie en uiteindelijk schoolverzuim (Attwood & Croll, 2011). Aangezien het percentage van de bevolking tussen 15 en 24 dat het slachtoffer was van lichamelijk geweld op school binnen een bepaald jaar in ieder Gewest rond de 2% bedraagt, kunnen we besluiten dat deze factor zich in alle Gewesten voordoet (Charafeddine & Demarest, 2015). Een vorm van conflict uit zich als pestgedrag. Hoewel er geen specifieke cijfers beschikbaar zijn rond pesten, leidt ook dit tot demotivatie en uiteindelijk schoolverzuim (Attwood & Croll, 2011).

4.5 Buurt

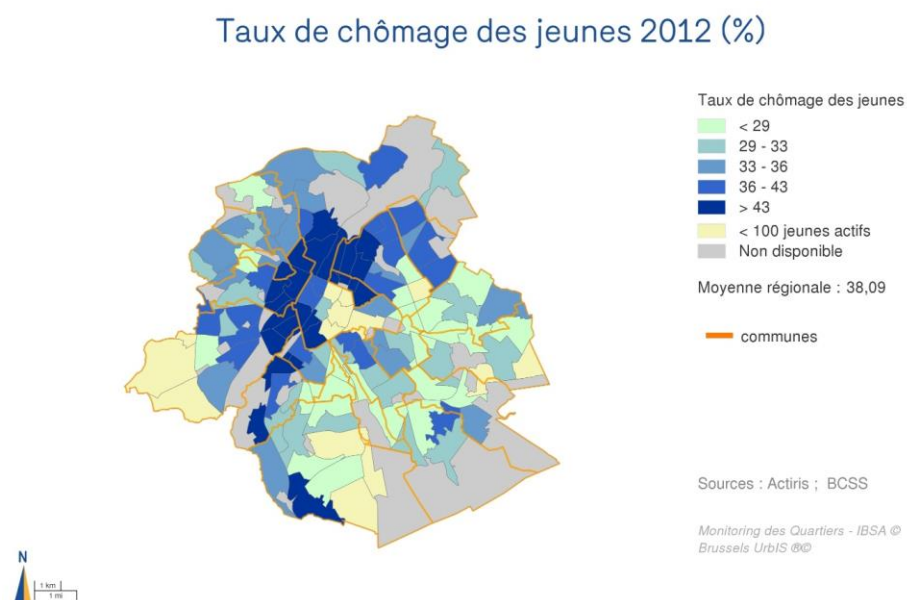
Het laatste niveau betreft de buurt (al kwam ‘buurt’ ook al in eerdere onderdelen aan bod). Dit is een overkoepelend niveau dat grotendeels kan worden samengevat op basis van de compositie van kenmerken uit de vorige niveaus. Zo kent een buurt met een groot percentage aan allochtonen, mensen met een lage socio-economische status, criminaliteit, scholen van lage

kwaliteit en armoede, een grotere graad van schoolverzuim (Rumberger, 2011). We bespreken verschillende risicofactoren die gerelateerd zijn aan de buurt in deze paragraaf. In hoofdstuk 7 bespreken we enkele maatregelen die specifiek gericht zijn op de buurt.

4.5.1 Werkloosheid en groenpluk

De arbeidsmarkt speelt een belangrijke rol in de beslissing van leerlingen om te verzuimen. Een hoge economische groei en een groot aantal vacante betrekkingen kunnen schoolverzuim vergroten (Van Landeghem et al., 2012). Dit komt omdat jongeren de kans krijgen om onmiddellijk de arbeidsmarkt te betreden zonder kwalificaties en geen baat van onderwijs meer inzien. Dit fenomeen wordt 'groenpluk' genoemd. Aangezien werkloosheid bij jongeren in veel wijken van Brussel zeer hoog is (Figuur 16), is het onwaarschijnlijk dat groenpluk een groot probleem is in het BHG. Immers, we observeren dat groenpluk vooral urgent is in regio's met lage jongerenwerkloosheid. Niettemin, jeugdwerkloosheid kan er wel toe leiden dat jongeren de baten van het onderwijs niet meer zien aangezien ze redeneren dat ze toch geen werk gaan vinden (De Witte et al., 2013).

Figuur 16: Werkloosheid in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest per wijk

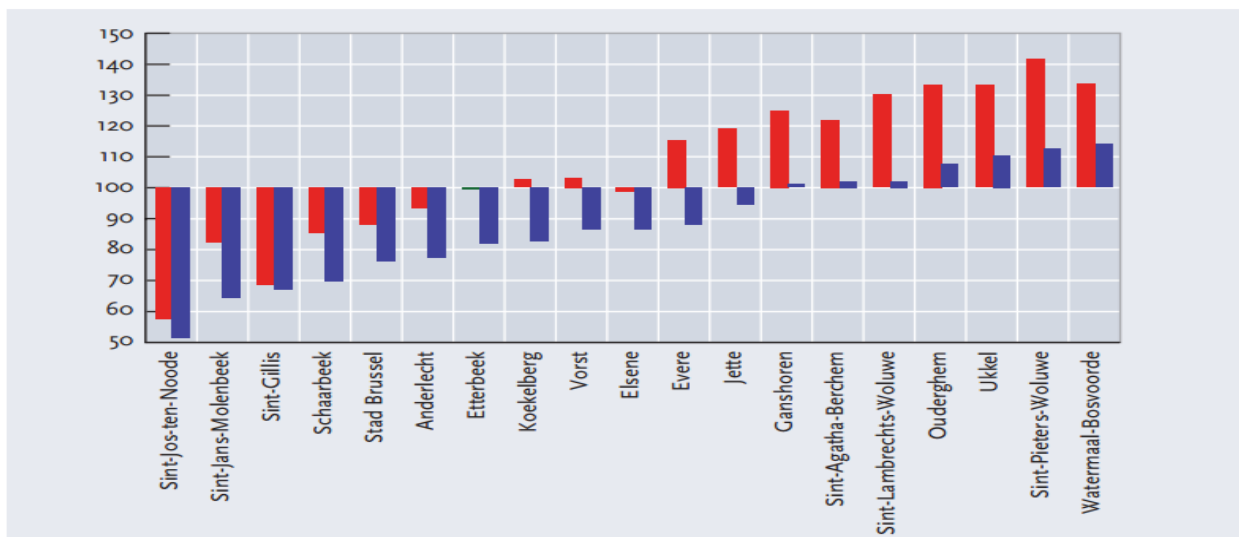


Bron: BISA (2017).

4.5.2 Armoede

Daarentegen speelt armoede wel een grote rol in het BHG. Ongeveer een derde van de Brusselaars heeft een inkomen onder de armoederisicogrens (Observatoire de la Santé et du Social Bruxelles, 2017). Dit zorgt niet alleen voor een verhoogde kans op vroegtijdig schoolverlaten, maar ook op een lagere levensverwachting (ongeveer 3 jaar verschil tussen de inwoners van arme en goede buurten in BHG). De FOD Economie stelt vast dat er relatief grote verschillen zijn in het inkomen per inwoner van de Brusselse gemeenten. Het BISA (2009, p. 10) stelt: Figuur 17 “vergelijkt de inkomens per inwoner van de 19 Brusselse gemeenten ten opzichte van het Belgische gemiddelde (=100) in 1989 en in 2005. Het valt op dat de inkomens binnen het Gewest zelf sterk verschillen, maar dat de kloof tussen de rijkste en de armste gemeenten tijdens de periode in kwestie kleiner is geworden. Het gemiddelde inkomen per inwoner mag dan wel in alle Brusselse gemeenten, zonder uitzondering, gedaald zijn ten opzichte van het gemiddelde inkomen in België, maar de daling was aanzienlijker in de rijkste gemeenten. Toch blijven de gemeenten Sint-Gillis en Sint-Joost-ten-Node behoren tot de armste gemeenten van het Gewest, waar nu ook Sint-Jans-Molenbeek toe behoort, nu het inkomen van zijn inwoners sterk gedaald is.”

Figuur 17: Inkomen per inwoner van de Brusselse gemeenten in 1989 (rood – Basis België = 100) en in 2005 (blauw – basis België = 100)

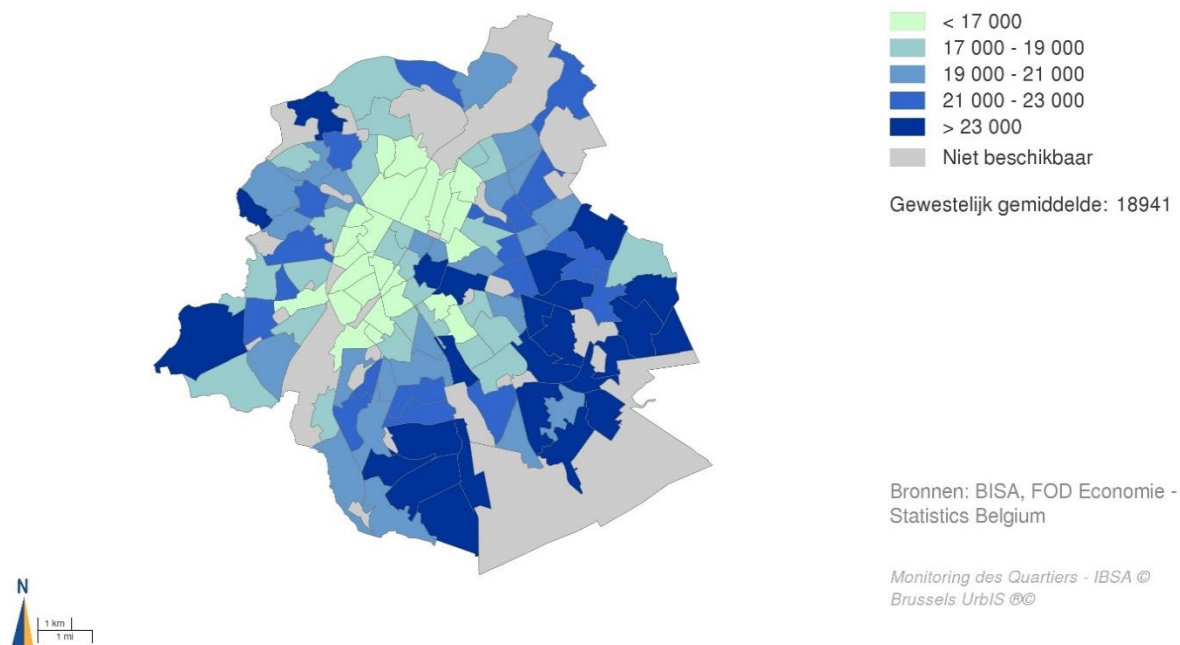


Bron: BISA, 2009, p.10 op basis van FOD Economie.

Tegelijk observeert het BISA (2016) dat de laagste mediaaninkomens na belasting hoofdzakelijk in het zuidwesten van de Vijfhoek en de “arme sikkels” voorkomen. Het BISA (2016, p.9) wijst met dit

laatste op het “gebied waar sinds meerdere decennia de op economisch vlak minder begunstigde bevolkingsgroepen zijn geconcentreerd. Het omvat de wijken in de eerste kroon noord en west die tot de armste van het Brussels Gewest behoren en een sikkel vormen rond het stadscentrum.” Onderzoek van Rumberger (2011) en De Witte, Van Klaveren en Smet (2015) tonen aan dat dergelijke concentratie van lage inkomens een belangrijke risicofactor vormt op buurtniveau. Aandacht is dan ook geboden in buurten met lage mediaaninkomens (zie figuur 18).

Figuur 18: Mediaaninkomen na belasting van de aangiften per wijk in het BHG in 2013



Bron: BISA, 2017 op basis van Wijkmonitoring, BISA, FOD Economie.

4.6 Gemeentelijke acties rond risicofactoren

Zoals hierboven is aangegeven, is een snelle detectie van leerlingen en/of gezinnen die tot de risicodoelgroep behoren cruciaal om preventief te kunnen werken en de leerling en/of het gezin een begeleiding op maat te kunnen aanbieden. Gemeenten zijn zich hiervan bewust en hebben daarom een aantal maatregelen genomen. We baseren ons daarbij op de maatregelen, zoals ze beschreven worden in de gemeentelijke buurt- en preventieplannen (zie hoofdstuk 3 en 4 voor meer uitleg).

Vanuit een preventieve of interveniërende insteek?

De meeste gemeenten verkiezen hiertoe de uitbouw van een permanent eerstelijnsaanbod in kansarme buurten. Dit aanbod zorgt ervoor dat de gemeentemedewerkers de jongeren en de gezinnen in kansarme buurten leren kennen en een vertrouwensrelatie met hen kunnen opbouwen. Concrete hefbomen zijn: het zonagewerk van de straathoekwerkers, de uitbouw van sociale permanentie en de preventieve collectieve activiteiten. De achterliggende idee is dat men op lokaal niveau slechts in een context van ontmoeting en vertrouwen vanuit een preventieve insteek risicoleerlingen- of gezinnen kan detecteren. Of nog, een adequate detectie vereist volgens die gemeenten een werk van empathie (cf. plan Elsene) en nabijheid (cf. plan Anderlecht: *travail de proximité*) waarbij de straathoekwerker ten opzichte van jongeren en gezinnen in eerste instantie verbindend, positief en niet-stigmatiserend optreedt. Deze gemeenten geloven verder dat zo uitgevoerde detectie het fundament vormt van het werk van andere, vaak meer gespecialiseerde, partners die in dezelfde of andere zones actief zijn. Het zijn volgens hen immers zo een éducateurs de rue die de jongeren en soms ook (hun) gezinnen met die partners van de 2e lijn weten te verbinden (zie hoofdstuk preventie, taken gemeente).

Andere gemeenten detecteren eerder op basis van een interveniërende aanpak. Aan de éducateur de rue ook wordt gevraagd om vooral oog te hebben voor problematische situaties in wijken, waarna hij/zij in bepaalde spanningen, conflicten of bij klachten van burgers actief moet optreden en bemiddelen. In die laatste gemeenten leggen de plannen in het algemeen ook meer de nadruk op het belang van de veiligheid en rust van de burgers die de jongeren volgens hen kunnen verstoren (bvb. vandalisme, samenscholing van hangjongeren of bendevoering, geweld).

Uitbouw permanent eerstelijnsaanbod in kansarme buurten

De zonage, of de fysieke aanwezigheid van éducateurs de rue in de publieke ruimte, legt de basis voor het eerste contact en kennismaking met jongeren: *'Ils pratiquent le zonage tout en se faisant reconnaître: c'est une présence qui doit permettre la mise en place d'une base de travail qui permettra au travailleur social de développer un projet qui fera évoluer le jeune.'* (Plan Oudergem). In dit citaat klinkt door dat éducateurs de rue vanuit een outreachende aanpak worden ingezet. Dat betekent dat de meeste gemeenten opteren voor medewerkers in burger die (fysiek) aanwezig

zijn, daar waar jongeren zich buitenshuis bewegen: op straat en op pleinen, op openbaar vervoer (metro, bus, tram), nabij de school (bijvoorbeeld tijdens de middaguren of net na schooltijd), in parken etc. Ook buurt- en jeugdhuizen of in huis bij gezinnen kunnen het actieterrein vormen. Het gaat daarbij overwegend om informele plekken die kunnen leiden naar informele ontmoetingen. Sommige gemeenten creëren ook laagdrempelige tussenplekken tussen de straat en het tweedelijnswork via een aanbod van **permanences sociales**. Jongeren kunnen hier zonder afspraak de straathoekwerkers treffen, zodat het mogelijk wordt om de individuele situatie meer diepgaand en individueel te bespreken (bvb. zoals in Anderlecht, Oudergem, Sint-Gillis). Daarnaast vormen in de praktijk in verschillende gemeenten de **collectieve activiteiten** het eerste aangrijpingspunt voor individuele of meer intensieve kennismaking. Ook die activiteiten worden immers vaak door of in samenwerking met de éducateurs de rue georganiseerd (zie hoofdstuk preventie).

4.7 Opmerkingen en suggesties

De analyse van de risicofactoren maakt duidelijk dat een adequate identificatie van de risicoleerlingen noodzakelijk is. Hoewel vroegtijdig schoolverlaten en schoolverzuim een cumulatief proces is met diverse oorzaken, is een opvolging van leerlingen met een verhoogd risico op schoolverzuim van belang. Dit hoofdstuk besprak enkele van de risicofactoren op het niveau van het individu, familie, school, peers, en buurt. We maakten duidelijk dat een aantal van deze factoren in sterkere mate van belang zijn in de context van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Tegelijk observeerden we dat Brusselse gemeenten reeds opvolging doen van deze risicofactoren. We maken hierbij volgende bedenkingen:

- In enkele buurt- en preventieplannen wordt expliciet aangegeven dat de éducateurs de rue werken in duo of trio en samen een team vormen, ook met een éducateur référent en een animateur loisirs. In het plan van Vorst stelt men bovendien voor om deze duo's (ook) transcommunaal te organiseren, omdat de problematieken gemeente-overstijgend zijn. In welke mate dit (transcommunaal) werken in duo of trio ook in andere gemeenten de norm is, valt echter niet op te maken uit de plannen.
- Uit de buurt- en preventieplannen is niet af te leiden in welke mate, hoe snel en hoe effectief éducateurs de rue na detectie de fakkel doorgeven aan medewerkers in hun netwerk die zich

specifiek bezighouden met het begeleiden van de schoolloopbaan van jongeren (*médiateurs scolaires*¹²). Sommige plannen wekken de indruk dat de straathoekwerkers zelf de jongeren op lange termijn blijven opvolgen en hen begeleiding bieden.

- Uit vele buurt- en preventieplannen blijkt dat de straathoekwerkers vooral jongeren (12-25 jaar) in probleemsituaties identificeren en opvolgingspistes aanbieden. Vaak gaat het dus om jongeren die de school al hebben opgegeven of te maken kregen met uitsluitingen, en werken ze in deze dus eerder 'reactief' dan 'proactief'. Ook in de focusgroep van de gemeenten werd dit erkend. Om echt proactief te kunnen werken, is het wellicht noodzakelijk om jonge gezinnen waarvan de (jonge) kinderen later risico kunnen lopen op schools afhaken zo snel mogelijk te identificeren en hen individuele ondersteuning aan te bieden op lange termijn. Die piste wordt in de gemeentelijke plannen echter zelden of nooit expliciet als focus vermeld, behalve in de gemeenten waar opvoedingsondersteuning centraal staat in hun acties (zie hoofdstuk preventie, collectieve activiteiten).

¹² Niet alle gemeentelijke preventiediensten gebruiken de term '*médiateur scolaire*', dit om verwarring te vermijden met de *médiateurs scolaires* die actief zijn in de scholen van de Franse Gemeenschap en gefinancierd worden door de FWB (zie hoofdstuk 3 voor een beschrijving).

HOOFDSTUK 2: Optimalisering van indicatoren voor schoolverzuim

1. INLEIDING

Hoofdstuk 1 heeft duidelijk gemaakt dat schoolverzuim veel vormen kan aannemen, die in drie groepen samengevat kunnen worden: het relatief verzuim, absoluut verzuim en vroegtijdig schoolverlaten. Deze drie groepen vatten telkens andere realiteiten van het schoolverzuim. De indicatoren die vandaag gebruikt worden om schoolverzuim te meten, geven een beeld van de drie categorieën maar laten niet toe dat recht gedaan wordt aan de complexe realiteit die zich achter deze drie groepen verschuilt. Bovendien zijn het de lagere niveaus van schoolverzuim die vaak bepalen of schoolverzuim problematisch en blijvend is, of slechts tijdelijk en voorbijgaand. Bijgevolg zullen we in wat volgt eigen indicatoren ontwikkelen voor het relatief verzuim (sectie 2), luxe verzuim (sectie 3), absoluut verzuim (sectie 4), en vroegtijdig schoolverlaten (sectie 5) die voor zover mogelijk rekening houden met de volledige complexiteit van schoolverzuim en die toegepast kunnen worden in de specifieke context van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Voor elk van de indicatoren rijken we eerst een definitie aan om vervolgens nauwkeurig toe te lichten waarom de indicator verschillend is en waarom een aanpassing van de bestaande indicatoren aan te bevelen is. Tot slot gaan we in sectie 6 ook in op de voorwaarden die voldaan moeten worden opdat de indicatoren effectief ontwikkeld kunnen worden.

Het dient te worden opgemerkt dat de voorgestelde indicatoren voor absoluut verzuim en vroegtijdig schoolverlaten contextindicatoren zijn. Contextindicatoren hebben als doel om een beeld weer te geven van de problematiek van schoolverzuim in het Brussels-Hoofdstedelijk Gewest. De voorgestelde indicatoren voor relatief- en luxe verzuim zijn volgindicatoren. Terwijl contextindicatoren het schoolverzuim in BHG willen beschrijven, zijn volgindicatoren meer bedoeld voor de verschillende organisaties om het schoolverzuim te bestrijden. Zo zal een contextindicator een signaal geven dat het schoolverzuim in BHG aanzienlijk hoog is maar een volgindicator zal dan een signaal geven aan de scholen, CLB's, en de gemeenten om in te grijpen. Kwaliteitsvolle volgindicatoren vereisen dat er belangrijke randvoorwaarden voldaan zijn (bv. meer middelen, adequaat ICT-systeem, voldoende mankracht; zie sectie 6). In de bespreking

geven we daarom ook voor elk van de volindicatoren een sneller implementeerbare contextfactor aan.

SMART indicatoren

Voorafgaand aan de definitie en motivering van de nieuwe indicatoren bespreken we het kader waarin de indicatoren ontwikkeld zijn. Een goede indicator voldoet immers aan een aantal criteria. In lijn met de internationale literatuur (zie bijvoorbeeld het vaak geciteerde werk van Doran, 1981) is een goede indicator een **SMART indicator**:

- **Specifiek**: de indicator is precies geformuleerd en niet vaag.
- **Meetbaar**: de indicator kan worden gekwantificeerd.
- **Acceptabel**: de indicator is aanvaard door de doelgroep.
- **Realiseerbaar**: de indicator kan worden berekend, de nodige data en informatie kan in de praktijk worden verzameld.
- **Tijdsgebonden**: de indicator moet binnen de relevante tijdsperiode worden berekend.

De indicatoren die wij voorstellen voldoen doelbewust aan de SMART criteria. Ten eerste zijn de indicatoren gebaseerd op de gedetailleerde typologie weergegeven in Hoofdstuk 1. Dit maakt dat ze specifiek zijn. Ten tweede zijn het statistische, kwantitatieve indicatoren die gebaseerd zijn op nauwkeurige administratieve gegevens. De indicatoren zijn dus meetbaar. Ten derde hebben de indicatoren een grote validiteit. Dit betekent dat de indicatoren het concept meten dat ze beogen te meten. Bijvoorbeeld een indicator voor vroegtijdig schoolverlaten meet het vroegtijdig schoolverlaten en niet het absoluut verzuim. Bovendien zijn de indicatoren betrouwbaar. Herhaalde metingen op basis van dezelfde gegevens zullen steeds dezelfde waarde van de indicator geven. De grote validiteit en betrouwbaarheid samen leiden ertoe dat de indicatoren acceptabel zijn. Ten vierde zijn de indicatoren tijdsgebonden. Ze zijn relatief gemakkelijk berekenbaar waardoor ze minstens jaarlijks kunnen worden berekend. Dit is belangrijk aangezien zo schoolverzuim door het beleid kan worden opgevolgd. Zo kan bijvoorbeeld met de voorgestelde indicatoren de effectiviteit van de maatregelen die beschreven zijn in Hoofdstuk 3 worden gemonitord en geëvalueerd. Ten slotte zijn de indicatoren realiseerbaar mits de nodige voorgestelde aanpassingen (zie sectie 6).

De voorgestelde indicatoren zijn een doorontwikkeling van bestaande indicatoren die in Hoofdstuk 1 zijn voorgesteld. We geven telkens eerst een ‘ideaaltypische indicator’ die bij voorkeur berekend zou moeten worden. We erkennen echter dat deze first best indicator vaak niet onmiddellijk berekend kan worden bijvoorbeeld wegens databeperkingen. Daarom formuleren we ook een second-best indicator die onmiddellijk berekend kan worden met de huidige data en human resources. Als inspiratie zijn we vertrokken van het academisch onderzoek van Reid (1999) dat de basis vormde voor diverse indicatoren in binnen- en buitenland. Bovendien werd de vergelijking gemaakt tussen de bestaande indicatoren zoals beschreven in Hoofdstuk 1, en indicatoren die in het buitenland gangbaar zijn (met name Rijksoverheid in Nederland; NESS, 2009). Tot slot werden ook de analyses uit Hoofdstuk 1 en Hoofdstuk 3 als input gebruikt voor de motivatie om indicatoren aan te passen aan de specifieke context van het BHG.

2. RELATIEF VERZUIM

2.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator

De ideaaltypische indicator is een volgindicator die de verschillende stakeholders toelaat om snel en adequaat in te grijpen als leerlingen relatief verzuimen.

Indicator: Het deel van de leerplichtige jongeren die minstens vier¹³ halve dagen binnen een semester ongeoorloofd afwezig waren (a) volgens de gemeente waarin ze in een school zijn ingeschreven, of (b) volgens de gemeente waar ze wonen.¹⁴

Teller: (a) Aantal leerplichtige jongeren die zijn ingeschreven in een school in het BHG en die minstens vier halve dagen binnen een semester ongeoorloofd afwezig waren, uitgezonderd jongeren waarvan dossiers naar het parket werden gestuurd.

¹³ Het SCOS merkt in een reactie op een eerdere versie van het rapport op dat het verwittigen na 4 halve dagen problematische afwezigheid de administratieve last van de scholen kan doen verhogen.

¹⁴ AGODI geeft aan dat in de Vlaamse Gemeenschap scholen reeds sneller ingrijpen bij verzuim omwille van de verplichte registratie bij het CLB na maximum 5 halve dagen problematisch afwezig.

(b) Aantal leerplichtige jongeren die wonen in het BHG en die minstens vier halve dagen binnen een semester ongeoorloofd afwezig waren, uitgezonderd jongeren waarvan dossiers naar het parket werden gestuurd.

Noemer: Alle leerplichtige jongeren die (a) zijn ingeschreven in een school in het BHG, of (b) wonen in het BHG. De term “school” duidt op de locatie van de school(campus), en niet op de administratieve zetel van de school (vestiging).

Databank: AGODI en SCOS.

Soort gegevens: Administratieve opvolging van gegevens¹⁵. Deze gegevens bevatten gegevens op het niveau van de leerlingen (zoals leeftijd, geslacht, woonplaats, studierichting, zittenblijven, onderwijscarrière vanaf het lager onderwijs) en op het niveau van de school (zoals het schoolnummer).

Laagste aggregatieniveau: school.

Frequentie: Per semester van een schooljaar en per schooljaar.

Onderwijs: Leerlingen die wonen en/of schoollopen in BHG in een school die georganiseerd of gesubsidieerd is door FWB of de Vlaamse Gemeenschap.

Presentatie: Om een maximale opvolging en sensibilisering mogelijk te maken worden de gegevens publiek beschikbaar gesteld op het aggregatieniveau van gemeente per semester en schooljaar en dit op basis van leeftijd en geslacht volgens vestigingsplaats van de school of woonplaats van de leerling. De gegevens op schoolniveau en de gegevens op basis van onderwijsvorm en studierichting zullen niet publiek worden gemaakt, aangezien ze tot een verkeerde interpretatie van de gegevens kunnen leiden, maar kunnen aangevraagd worden door de scholen en andere instellingen. Het is voor scholen en schoolbesturen immers inzichtelijk om hun eigen indicator te kennen.

¹⁵ Bemerk, deze gegevens zijn vandaag nog niet beschikbaar. We bespreken de voorwaarden hiervoor onder punt 6 ‘Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren’.

2.1.1 Motivering

Onze indicator van relatief schoolverzuim bevat vier cruciale componenten. Ten eerste opteren we, zoals de huidige indicatoren in het BHG, voor de leeftijdsgrens van achttien jaar om het verschil aan te duiden tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten.¹⁶ De reden hierachter is dat de leerplicht in België in principe ruwweg tot je achttiende verjaardag duurt. Bijgevolg zullen verschillende instanties interageren (zie Hoofdstuk 1 en Hoofdstuk 3) om de jongeren de lessen opnieuw te laten bijwonen. Aangezien deze jongeren bij wet verplicht zijn om aan de leerplicht te voldoen door ofwel naar school te gaan ofwel huisonderwijs te volgen, is de kans groot dat ze het onderwijs niet zullen verlaten voor hun achttiende verjaardag. Daarom is het aangewezen om het onderscheid tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op basis van een leeftijdsgrens van achttien jaar te behouden.

De tweede component van onze indicator is een uitzondering op de eerste component. Jongeren onder de achttien jaar van wie de dossiers gestuurd zijn naar het parket dienen niet tot de indicator relatief schoolverzuim te worden gerekend, maar tot de indicator vroegtijdig schoolverlaten.¹⁷ Deze jongeren hebben vaak een geschiedenis van langdurig spijbelen. Bovendien hebben alle pogingen om deze jongeren opnieuw de lessen te laten bijwonen gefaald. Bijgevolg hebben deze jongeren meer gemeen met vroegtijdige schoolverlaters dan met problematisch afwezige leerlingen en is het aangewezen hen mee te rekenen in de indicator voor het vroegtijdig schoolverlaten in plaats van in de indicator voor het relatief verzuim.

Ten derde opteren we voor vier halve dagen per semester ongeoorloofde afwezigheid als drempel. Dit is in tegenstelling tot de huidige indicatoren die tien (Franse gemeenschap) en dertig halve dagen (Vlaamse gemeenschap) per schooljaar ongeoorloofde afwezigheid hanteren. De reden voor deze lage drempel is tweeledig. We hebben besloten om een lage drempel te hanteren zodat

¹⁶ Het SCOS geeft in een reactie aan niet akkoord te gaan met de leeftijdsgrens van 18 jaar om het verschil te kunnen maken tussen schoolverzuim en vroegtijdig schoolverlaten.

¹⁷ Volgens SCOS zijn veel jongeren die aan het parket worden gesignaleerd ernstige schoolverzuimers, maar gaan deze nog wel naar school. Ook worden sommige jongeren naar het parket gestuurd omdat de administratie bezorgd is voor hun welzijn en dus niet specifiek voor hun spijbelgedrag. AGODI geeft ook aan dat jongeren van wie het dossier naar het parket is verstuurd, niet zomaar tot de groep vroegtijdig schoolverlaten kan worden geteld omdat VSV om + 18 jarigen gaat en er op deze manier vertroebelingen in de terminologie worden gecreëerd.

scholen sneller kunnen ingrijpen bij verzuim.¹⁸ De huidige indicatoren van AGODI en SCOS (zie hoofdstuk 1) kunnen ertoe leiden dat eenmaal er wordt ingegrepen, de leerling al veel leerstof heeft gemist. De reden voor exact vier halve dagen per semester is te vinden in de uitgebreide typologie van relatief verzuim, meer bepaald signaalverzuim. We beogen een beleidsrelevante indicator voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Met deze doelstelling op het oog zijn incidentele spijbelaars die eens een les af en toe missen zonder toestemming minder belangrijk. Zoals aangehaald is in Hoofdstuk 1 hoort dit gedrag vaak bij de puberteit en het bijhorend aftasten van grenzen. Aangezien deze spijbelaars het percentage relatief verzuim zouden overschatten, zijn incidentele spijbelaars uit de indicator gehaald door middel van een grens van vier halve dagen per semester. We kunnen plausibel aannemen dat incidentele spijbelaars deze drempel niet zullen overschrijden. Door te werken per semester starten jongeren per semester ook met een nieuwe lei, wat motiverend voor hen werkt aangezien ze dit zullen percipiëren als een nieuwe kans¹⁹. De jaarlijkse gegevens vormen dan de som van de semestriële gegevens. Het spreekt ook voor zich dat deze indicator alleen berekend kan worden als afwezigheden elk schooluur worden genoteerd en elk uur afwezigheid werkelijk ook als een uur problematische afwezigheid wordt geteld (in tegenstelling de AGODI indicator die problematische afwezigheid elke halve dag registreert). Leerlingen die minder dan 4 halve dagen verzuimen beschouwen we (in lijn met de typologie van hoofdstuk 1) als een tijdelijke en voorbijgaande vorm van signaalverzuim. Een bijkomend voordeel van het gebruik van vier halve dagen per semester als drempel is dat geen onderscheid dient gemaakt te worden tussen primair en secundair onderwijs. De drempel is voldoende laag om het ingrijpen mogelijk te maken nagenoeg van zodra het verzuim zich voordoet. Let wel, dit zal zorgen voor een groter aantal dossiers waar er moet worden ingrepen. We komen hier in sectie 6 op terug.

Ten slotte is onze indicator gebaseerd op zowel Nederlandstalig als Franstalig onderwijs en kan hij berekend worden per semester en schooljaar in plaats van alleen per schooljaar. Bovendien is het de bedoeling om de indicator per school te berekenen en de rapportering mogelijk te maken op

¹⁸ AGODI geeft aan dat in de Vlaamse Gemeenschap de scholen reeds sneller ingrijpen via de verplichte registratie bij het CLB na 5 halve dagen problematische afwezigheid. De indicator van 30 halve dagen PA wordt enkel gebruikt om schoolverzuim te berekenen en niet om daadwerkelijk in te grijpen.

¹⁹ SCOS geeft in een reactie aan slechts een beperkte meerwaarde te zien van een berekening per semester.

basis van leeftijd, geslacht en studierichting. Verder kan deze indicator zowel volgens de locatie van de school als volgens de woonplaats van de leerling worden berekend.

2.2. Onmiddellijk beschikbare indicator

De onmiddellijk beschikbare indicator is een contextindicator die toelaat om het relatief verzuim in het BHG te beschrijven.

Indicator: Het deel van de leerplichtige jongeren die minstens negen halve dagen binnen een jaar afwezig waren (a) volgens de gemeente waarin ze in een school zijn ingeschreven, of (b) volgens de gemeente waar ze wonen.

Teller: (a) Aantal leerplichtige jongeren die zijn ingeschreven in een school in het BHG en die minstens negen halve dagen binnen een semester ongeoorloofd afwezig waren, uitgezonderd jongeren van wie dossiers naar het parket werden gestuurd.

(b) Aantal leerplichtige jongeren die wonen in het BHG en die minstens negen halve dagen binnen een semester ongeoorloofd afwezig waren, uitgezonderd jongeren van wie dossiers naar het parket werden gestuurd.

Noemer: Alle leerplichtige jongeren die (a) zijn ingeschreven in een school in het BHG, of (b) wonen in het BHG.

Databank: AGODI en SCOS.

Soort gegevens: Administratieve opvolging van gegevens²⁰. Deze gegevens bevatten gegevens op het niveau van de leerlingen (zoals leeftijd, geslacht, woonplaats, studierichting, zittenblijven, onderwijs carrière vanaf het lager onderwijs) en op het niveau van de school (zoals het schoolnummer).

Laagste aggregatieniveau: school.

Frequentie: Per schooljaar.

²⁰ Bemerk, deze gegevens zijn vandaag nog niet beschikbaar. We bespreken de voorwaarden onder punt 6 'Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren'.

Onderwijs: Leerlingen die wonen en/of schoollopen in BHG in een school die georganiseerd of gesubsidieerd is door FWB of de Vlaamse Gemeenschap.

Presentatie: De gegevens worden publiek beschikbaar gesteld op het aggregatieniveau van gemeente per schooljaar op basis van leeftijd en geslacht volgens vestigingsplaats van de school of de woonplaats van de leerling. De gegevens op schoolniveau en de gegevens op basis van onderwijsvorm en studierichting zullen niet publiek worden gemaakt, aangezien ze tot een verkeerde interpretatie van de gegevens kunnen leiden, maar kunnen aangevraagd worden door de scholen en andere instellingen. Het is voor scholen en schoolbesturen immers inzichtelijk om hun eigen indicator te kennen.

2.1.2 Motivering

Aangezien SCOS pas op de hoogte wordt gebracht indien een leerling negen halve dagen binnen een jaar problematisch afwezig was, moet de grens van de ideaaltypische indicator op dit moment worden verhoogd naar negen PA-codes binnen een jaar. Dit is echter nog altijd lager dan de AGODI-indicator (30 halve dagen PA) en de door SCOS gehanteerde drempel van tien halve dagen PA. We blijven ook de correctie behouden voor leerlingen waarvan de dossiers naar het parket werden gestuurd.

3. LUXEVERZUIM

3.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator

De ideaaltypische indicator is een volgindicator die de verschillende stakeholders toelaat om snel en adequaat in te grijpen als leerlingen luxeverzuimen.

Indicator: Het deel van de leerplichtige jongeren die ongeoorloofd afwezig waren drie dagen voor / of na een vakantie of een feestdag (a) volgens de gemeente waarin ze in een school zijn ingeschreven, of (b) volgens de gemeente waar ze wonen.²¹

²¹ SCOS meldt dat het moeilijk gaat zijn voor de scholen uit te maken of het gaat om luxeverzuim of een ander type verzuim.

Teller: (a) Aantal leerplichtige jongeren die zijn ingeschreven in een school in het BHG en die drie dagen voor of na een vakantie of een feestdag ongeoorloofd afwezig zijn.

(b) Aantal leerplichtige jongeren die wonen in het BHG en die ongeoorloofd drie dagen voor of na een vakantie of een feestdag afwezig zijn.

Noemer: Alle leerplichtige jongeren die (a) zijn ingeschreven in een school in het BHG, of (b) wonen in het BHG. De term “school” duidt op de locatie van de school(campus), en niet op de vestiging.

Databank: AGODI en SCOS.

Soort gegevens: Administratieve opvolging van gegevens²². Deze gegevens bevatten gegevens op het niveau van de leerlingen (zoals leeftijd, geslacht, woonplaats, studierichting, zittenblijven, onderwijs carrière vanaf het lager onderwijs) en op het niveau van de school (zoals het schoolnummer).

Laagste aggregatieniveau: school.

Frequentie: Per semester van een schooljaar en per schooljaar.

Onderwijs: Leerlingen die wonen en/of schoollopen in BHG in een school die georganiseerd of gesubsidieerd is door FWB of de Vlaamse Gemeenschap.

Presentatie: Publiek beschikbare gegevens over luxeverzuim op aggregatieniveau gemeente per trimester, semester, en schooljaar op basis van leeftijd en geslacht volgens vestigingsplaats van de school en woonplaats van de leerling. De gegevens op schoolniveau en de gegevens op basis van onderwijsvorm en studierichting zullen niet publiek worden gemaakt, aangezien ze tot een verkeerde interpretatie van de gegevens kunnen leiden, maar kunnen aangevraagd worden door de scholen en andere instellingen.

3.1.1 Motivering

De indicator van relatief verzuim kan het aantal problematische afwezigheden overschatten aangezien een deel van relatief verzuim te wijten is aan luxeverzuim. Dit zijn leerlingen die zonder

²² Bemerk, deze gegevens zijn vandaag nog niet beschikbaar. We bespreken de voorwaarden onder punt 6 ‘Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren’.

toestemming tijdens de schoolperiode op vakantie of familiebezoek gaan. Zoals aangehaald in Hoofdstuk 1 is dit type verzuim in samenspraak met de ouders en is meestal niet erg verontrustend. Het onderwijs en de vorming van de leerling komen meestal niet in het gedrang doordat het schoolverzuim net voor of na een vakantie of feestdag valt. Het is bijgevolg informatief om het percentage relatief verzuim te weten dat te wijten is aan luxeverzuim. Een proxy hiervoor is het percentage leerlingen dat net voor de vakantie ongeoorloofd afwezig is. Deze proxy overschat het echte percentage luxeverzuim aangezien sommige van deze leerlingen aan het verzuimen zijn omwille van andere reden en toevallig of bewust is dit net voor de vakantie. Hoewel imperfect, is deze indicator nog altijd beleidsrelevant. We speculeren dat de foutenmarge niet groot genoeg is om de indicator ongebruikelijk te maken. Door het percentage relatief verzuim te verminderen met het percentage luxeverzuim bekomt men een goede indicator voor het percentage jongeren die problematisch afwezig zijn in de letterlijke betekenis van het woord problematisch²³.

3.2 Onmiddellijk beschikbare indicator

De onmiddellijk beschikbare indicator is een contextindicator die toelaat om het luxeverzuim in het BHG te beschrijven. Gegeven de beschikbaarheid van de huidige data in de Franse Gemeenschap zijn er beperkingen om een indicator op te stellen op dit moment. SCOS heeft namelijk geen informatie over het tijdstip van problematische afwezigheid. In de Nederlandstalige Gemeenschap kan AGODI wel de datum van het verzuim achterhalen, waardoor het mogelijk is om luxeverzuim te meten voor leerlingen in het Nederlandstalige onderwijs. Bijgevolg zijn de best mogelijke indicatoren de indicatoren weergegeven in hoofdstuk 1.

3.2.2 Motivering

Aangezien SCOS niet over de datum van problematische afwezigheid beschikt, moet de voorgestelde 'ideaaltypische' indicator worden aangepast.

²³ SCOS geeft aan niet akkoord te zijn met deze berekening.

4. ABSOLUUT VERZUIM

4.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator

Indicator: Het deel van de leerplichtige jongeren zonder diploma secundair onderwijs die niet in een school of onderwijsinstelling zijn ingeschreven volgens de gemeente waar ze wonen.

Teller: Aantal leerplichtige jongeren die wonen in het BHG, niet beschikken over een diploma van het secundair onderwijs (ISCED-level 3) en niet in een school of onderwijsinstelling zijn ingeschreven.

Noemer: Alle leerplichtige jongeren die wonen in het BHG.

Databank: AGODI en de Service du Comptage des Elèves.

Soort gegevens: Administratieve opvolging van gegevens²⁴. Deze gegevens bevatten gegevens op het niveau van de leerlingen (zoals leeftijd, geslacht, woonplaats, zittenblijven, eerdere onderwijscarrière vanaf het lager onderwijs).

Laagste aggregatieniveau: Buurt.

Frequentie: Per schooljaar.

Presentatie: Publiek beschikbare gegevens over absoluut verzuim op aggregatieniveau gemeente / buurt per schooljaar op basis van leeftijd en geslacht volgens woonplaats van de leerling.

4.1.1 Motivering

De indicator bouwt verder op de indicatoren van de gemeenschappelijke cel van de Vlaamse en Franse Gemeenschap (zie Hoofdstuk 1).

4.2 Onmiddellijk beschikbare indicator

Deze indicator kan op dit moment worden berekend zoals hierboven weergegeven.

²⁴ Bemerk, deze gegevens zijn vandaag nog niet beschikbaar. We bespreken de voorwaarden onder punt 6 'Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren'.

5. VROEGTIJDIG SCHOOLVERLATEN

5.1 Voorgestelde ideaaltypische indicator

Indicator: Het deel van de niet-leerplichtige jongeren (18 tot 25 jaar) zonder diploma secundair onderwijs die in een bepaald jaar 'T' aan een school zijn ingeschreven en in de daaropvolgende jaren 'T+1', 'T+2', en 'T+3' ²⁵niet meer en dit volgens de gemeente waar ze wonen.²⁶

Teller: Aantal jongeren van 18 jaar die wonen in het BHG, die niet beschikken over een diploma secundair onderwijs (ISCED-level 3), die in jaar 'T' aan een school zijn ingeschreven en in jaren 'T+1', 'T+2', en 'T+3' niet meer.

Teller: Alle jongeren tussen 18 en 25 jaar.

Databank: AGODI en SCOS.

Soort gegevens: Administratieve opvolging van gegevens²⁷. Deze gegevens bevatten gegevens op het niveau van de leerlingen (zoals leeftijd, geslacht, woonplaats, zittenblijven, eerdere onderwijs carrière vanaf het lager onderwijs).

Laagste aggregatieniveau: Buurt.

Frequentie: Per schooljaar.

Presentatie: Publiek beschikbare gegevens over absoluut verzuim op aggregatieniveau gemeente / buurt per schooljaar op basis van leeftijd en geslacht volgens woonplaats van de leerling.

5.1.1 Motivering

De indicator voor vroegtijdig schoolverlaten is geconstrueerd als volgt. Ten eerste gaat het hier over jongeren tussen 18 en 25 jaar. Dit is analoog met de AGODI-indicator. De ondergrens van 18 jaar is zoals ervoor beschreven wegens de Belgische leerplicht tot 18 jaar. De bovengrens van 25

²⁵ SCOS geeft aan dat een hele reeks jongeren van boven de 18 jaar die de school na bijvoorbeeld 2 jaar (T+2) hebben verlaten niet in de indicator zullen worden opgenomen.

²⁶ SCOS stelt voor de leeftijdsgrens van 18-24 te behouden zodat een vergelijking mogelijk blijft met de Eurostat indicator.

²⁷ Bemerk, deze gegevens zijn vandaag nog niet beschikbaar. We bespreken de voorwaarden onder punt 6 'Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren'.

jaar is gebaseerd op de maximumleeftijd waarop men zich nog in het secundair onderwijs kan inschrijven in België. Deze maximumleeftijd is een jaar hoger dan de maximumleeftijd bij de Eurostat-indicator. Hoewel dit de internationale vergelijkbaarheid vermindert, kunnen we argumenteren dat indicatoren die gebaseerd zijn op een steekproef zoals de Eurostat-indicator toch niet vergeleken kunnen worden met administratieve indicatoren zoals degene wij voorstellen.

Ten tweede is volgens de indicator die we opzetten een leerling pas een vroegtijdige schoolverlater als hij of zij drie opeenvolgende jaren niet ingeschreven is binnen onderwijs. Dit is een belangrijke verbetering van de bestaande indicatoren waar een jongere een vroegtijdige schoolverlater is zodra hij/zij voor de eerste keer de schoolloopbaan onderbreekt zonder een kwalificatie. Onze indicator houdt dus rekening met jongeren die hun schoolloopbaan onderbreken maar kort daarna hun schoolloopbaan verderzetten. Omdat de indicator tot T+3 loopt, is de indicator vooral bedoeld om vsv te monitoren, eerder dan om preventief in te grijpen. Desondanks zijn vroegtijdige schoolverlaters ouder dan achttien jaar en moeten ze bijgevolg zelf beslissen om een kwalificatie te behalen. De strategie van het beleid om deze jongeren te laten terugkeren naar het onderwijs is niet leeftijdgebonden waardoor we argumenteren dat de voordelen van drie jaar in plaats van één jaar opvolging na de laatste inschrijving groter zijn dan de nadelen.

Ten derde hanteren we hetzelfde kwalificatiecriterium en de definitie van secundair onderwijs als AGODI. Als kwalificatiecriterium geldt:

- een diploma van het secundair onderwijs
- een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs (BSO),
- een eindgetuigschrift behaald in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO of Cefa),
- een certificaat behaald in de leertijd (Syntra of IFAPME),
- een getuigschrift behaald in de opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO),
- een certificaat behaald in het modulair stelsel van het BSO, het DBSO en BUSO OV3.

Onder het secundair onderwijs verstaan we:

- de eerste, tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, met inbegrip van de opleidingen secundair-na-secundair (Se-n-Se) binnen het TSO en KSO in het Nederlandstalig onderwijs (in het Franstalig onderwijs bestaat dit niet), en de derde leerjaren van de derde graad BSO ('zevende specialisatiejaren'),
- de vierde graad van het BSO
- het stelsel 'Leren en Werken' (DBSO of Cefa en leertijd Syntra of IFAPME)
- het buitengewoon secundair onderwijs
- het onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN).

Wij gaan echter verder dan AGODI en beschouwen ook leerlingen die een kwalificatie behalen in het volwassenonderwijs of via de examencommissie, als gekwalificeerden. Bijgevolg worden ze niet meegeteld als vroegtijdige schoolverlaters. Anderzijds heeft deze uitbereiding als nadeel dat de vergelijkbaarheid met de cijfers van AGODI afneemt.

Ten slotte dient deze indicator, zoals de andere hiervoor beschreven indicatoren, berekend te worden volgens de woonplaats van de leerling en zal het beschikbaar zijn per leeftijdsgroep en geslacht.

5.2 Onmiddellijk beschikbare indicator

Gegeven de beschikbaarheid van de huidige data in de Franse Gemeenschap is het niet mogelijk om een gezamenlijke indicator op te stellen op dit moment voor het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs. FWB heeft namelijk geen gegevens over de kwalificatie die een leerling heeft behaald. Ondanks de beperkte vergelijkbaarheid van beide indicatoren (zie hoofdstuk 1), kan er anderzijds wel gewerkt worden met de beschikbare indicatoren uit FWB en AGODI voor respectievelijk het Franstalig en Nederlandstalig onderwijs. Waar het gebruik van beide indicatoren als nadeel heeft dat ze slechts beperkt vergelijkbaar zijn, laat het wel toe om de problematiek van vsv te blijven monitoren (in afwachting van de ideaaltypische indicator).

6. Voorwaarden voor effectief gebruik van de indicatoren

De ideaaltypische SMART indicatoren die we op dit moment voorstellen vergen een bijkomende dataverzameling. Het zijn immers indicatoren die innovatief zijn en nog niet zijn ontwikkeld. Voor het effectief gebruik van de indicatoren moeten volgende voorwaarden voldaan zijn.

Ten eerste stellen we op basis van deskresearch en interviews vast dat er op dit ogenblik (juni 2017) nog onvoldoende informatie verzameld wordt over schoolverzuim in de Franse Gemeenschap. Zo beschikt de huidige gegevensverzameling niet over de datum van problematische afwezigheid en is er alleen informatie over problematische afwezigheden vanaf 9 PA-codes. Een gedetailleerd registratiesysteem is echter noodzakelijk. De indicatoren kunnen alleen realiseerbaar zijn als er een centrale database bestaat waarin dagelijks gegevens ingevoerd kunnen worden. Inspiratie kan worden geput uit het Nederlandse registratiesysteem VERZUIMLOKET²⁸ of het systeem DISCIMUS²⁹ in Vlaanderen waar scholen problematische afwezigheden in het systeem ingeven de dag dat ze zich voordoen. Deze gegevens zijn enerzijds onmiddellijk beschikbaar voor scholen, gemeenten en door de overheid die de nodige maatregelen kunnen nemen, maar anderzijds zijn deze administratieve gegevens ook beschikbaar voor onderzoekers om te worden geanalyseerd. Met nauwkeurige administratieve data met hoge frequentie kunnen de twee voornaamste doelen van de indicatoren worden gerealiseerd: 1) een geografische indeling van schoolverzuim in kaart brengen, gegeven de grote verschillen in schoolverzuim in de verschillende wijken in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en 2) toelaten dat beleid kan gemonitord worden door de verschillende instellingen bevoegd voor het schoolverzuim in BHG. Vervolgens is het ook belangrijk dat de verschillende databanken aan elkaar kunnen worden gekoppeld, zowel de databanken van de Vlaamse en de Franse Gemeenschap onderling, als de nieuw te ontwikkelen databank van het BHG.

Via een informaticatoepassing kan er bij het overschrijden van bepaalde drempels (bv. 4 halve dagen ongewettigde afwezigheid op de school), automatisch een melding vertrekken naar

²⁸ <https://duo.nl/zakelijk/gemeenten/verzuim/>

²⁹ Het dient te worden opgemerkt dat in het FWB de instelling Etnic een project heeft opgestart om het platform SIEL te construeren dat equivalent is aan DISCIMUS. Elk jaar maken steeds meer scholen gebruik van het systeem.

verschillende actoren (bv. de school, de klasleraar, het CLB). Deze automatisering zorgt zowel voor een snellere responstijd, als een verminderde werklast voor scholen.

Om foutieve registraties te vermijden en om de verschillende stakeholders voldoende handvaten te geven bij de preventie van schoolverzuim moet het registratiesysteem enkele gegevens bevatten van de leerling. Te denken valt aan het schoolnummer en aan leerlingkenmerken als geslacht, woonplaats of leeftijd.

Ten tweede stellen we op basis van interviews vast dat de voorgestelde indicatoren bijkomende middelen vergen van leerplichtambtenaren. De huidige indicatoren zijn minder gedetailleerd dan het hoger beschreven voorstel. Bij een uitbereiding van de registratie en opvolging van het aantal dagen problematische afwezigheid zal er ook een uitbereiding moeten zijn van het personeelsbestand bij leerplichtambtenaren (bv. SCOS). Terwijl dit initieel een investering vergt van publieke middelen, wijst onderzoek uit dat deze investering bijzonder kosteneffectief is (Cabus en De Witte, 2015; De Witte, 2014). Zoals eerder aangeven kan op die manier het verzuim minder ontsporen waardoor zowel het schoolverzuim als het risico op vroegtijdig schoolverlaten daalt. Beide gevolgen van een snelle detectie zorgen voor grote private en maatschappelijke opbrengsten die de kosten van de initiële investering ruim overschrijden.

7. CONCLUSIE

In hoofdstuk 2 hebben we nieuwe indicatoren voorgesteld voor het schoolverzuim omdat de bestaande indicatoren onvoldoende rekening hebben gehouden met de typologie van schoolverzuim beschreven in Hoofdstuk 1. Bovendien hebben deze nieuwe indicatoren een aantal additionele tekortkomingen van de bestaande indicatoren opgevangen, zoals jongeren die hun schoolloopbaan onderbreken, maar erna terugkomen. Samenvattend onderscheiden we vier indicatoren in: relatief verzuim, luxeverzuim, absoluut verzuim, en vroegtijdig schoolverlaten.

Figuur 19: Voorgestelde indicatoren schoolverzuim



Toch dienen we op te merken dat deze indicatoren verrijkt zouden moeten worden met kwalitatieve gegevensverzameling. Zoals beschreven in de sectie risicofactoren in Hoofdstuk 1 zijn de redenen voor schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest talrijk. Het is daarom niet alleen belangrijk om te weten hoeveel leerlingen verzuimen, maar ook waarom ze dit doen. De bevraging van leerlingen naar de exacte redenen van schoolverzuim is dus noodzakelijk. Hier schieten alle administratieve indicatoren te kort, zowel de bestaande als de nieuw ontwikkelde indicatoren.

HOOFDSTUK 3: Institutionele actoren in het Brussels Gewest: inventaris en analyse

1. INLEIDING

Het Brusselse onderwijslandschap is uiterst complex. Doordat onderwijs een exclusieve bevoegdheid is van de gemeenschappen werken er in Brussel twee systemen naast elkaar: een Franstalig stelsel, onderworpen aan de decreten van de Franse Gemeenschap, en een Nederlandstalig stelsel, onderhevig aan de decreten van de Vlaamse Gemeenschap³⁰. De Franse Gemeenschap neemt meer dan 80% van de Brusselse leerlingen op, terwijl de Vlaamse Gemeenschap ongeveer 18 % voor haar rekening neemt. De overblijvende leerlingen zijn over Europese en internationale scholen verdeeld (Crips, 2013).

In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn tal van actoren betrokken in de strijd tegen schoolverzuim, elk met hun eigen opdracht en expertise. Zowel in de Nederlandstalige als de Franstalige taalgemeenschap wordt in Brussel de dienstverlening inzake schoolverzuim georganiseerd volgens het subsidiariteitsprincipe. Dit betekent dat taken zo verdeeld worden dat besluiten eerst op een zo laag mogelijk niveau genomen worden. Indien deze er echter niet in slagen tot een besluit te komen, wordt de taak overgeheveld naar een hoger niveau. Een goede samenwerking tussen de verschillende instanties en taalgemeenschappen is aldus wenselijk en hoognodig om de hulpverlening zo optimaal te laten verlopen (Pudar & et.al, 2014).

Figuur 20 geeft een overzicht van de belangrijkste overheidsinstanties die rechtsreeks in Brussel betrokken zijn bij de schoolverzuimproblematiek. Eerst worden de overheidsinstanties van de Federatie Wallonië-Brussel³¹ besproken die in Brussel ingezet worden om schoolverzuim tegen te gaan. Vervolgens bespreken we in detail de Nederlandstalige overheidsinstanties die vanuit het Ministerie Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap gestuurd worden. Tot slot worden eveneens beleidsinstanties die specifiek voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest opereren onder

³⁰ Bijzondere wet van 8 augustus 1980 tot hervorming der instellingen, BS 18 augustus 1980.

³¹ Sinds 2011 kreeg de Franse gemeenschap de benaming "Fédération Wallonie-Bruxelles" (Federatie Wallonië-Brussel).

de loop genomen. Deze zijn de Franstalige Gemeenschapscommissie (COCOF)³², de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) en initiatieven die door het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zelf opgericht zijn. Tot slot geven we een beschrijving van publieke instellingen op federaal en Europees niveau.

Belangrijk hier is dat het overzicht op de Brusselse context gericht is en dus bijgevolg enkel door de overheid aangestuurde instanties en initiatieven bespreekt die rechtstreeks verbonden zijn met de schoolverzuimproblematiek in Brussel. Ook wordt er een onderscheid gemaakt tussen schoolinterne en schoolexterne instanties. Onder schoolextern verstaat men instanties die niet door de school beheerd worden, terwijl schoolinterne initiatieven wel door de school zelf gestuurd worden. De oplijsting gebeurt niet via equivalenten, aangezien er niet altijd tegenhangers bestaan van bepaalde instanties of initiatieven.

³² De Commission communautaire française (COCOF) of de Franse Gemeenschapscommissie neemt de gemeenschapsbevoegdheden waar in het Brusselse Gewest die tot de Franse Gemeenschap behoren zoals onderwijs.

Figuur 20: Overzicht van de rechtstreeks betrokken overheidsinstanties en initiatieven inzake schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Beleid		FWB	BRUSSELS GRONDGEBIED				Vlaamse Gemeenschap	FEDERAAL	EU
		Administration générale de l'Enseignement/ SAJ	COCOF	BHG	Gemeenten	VGC	Departement Onderwijs en Vorming	Ministerie van Justitie	
Uitvoering	School- extern	SCOS (inclusief gemeenschappelijke cel)	Projecten voor de Sociale Cohesie	Brussel Preventie en veiligheid	Gemeentelijke diensten ter preventie van schoolverzuim	Onderwijs- centrum	AGODI	Parket	FSE
		CPMS				Brede Scholen	CLB		
		Schoolbemiddeling	Service des Affaires	perspective.bru ssels		Abrusco	Netwerk 'Samen tegen schooluitval'		
		Equipes mobiles					NAFT	Politie	
		FFED		Dienst school BISA		KANS Centraal Meldpunt Brussel	PBD		
		SAS				LOP			
		A.M.O. (SAJ)							
		Schoolin tern				DIAS			
	Opvoeders								



2. Wettelijk kader over het schoolverzuim

De wettelijke basis voor schoolverzuim in België werd vastgelegd in de Wet betreffende de leerplicht van 29 juni 1983 voor alle minderjarigen³³. Artikel 1 van deze federale wet beschrijft wat er juist onder leerplicht wordt verstaan in België: minderjarigen worden verondersteld om via school of een andere erkende vorm van onderwijs aan hun leerplicht te voldoen³⁴. Dit betekent echter niet dat leerlingen enkel les mogen volgen via een officieel erkende school. Zo is huisonderwijs ook mogelijk mits ze voldoet aan een aantal voorwaarden, dit om het leerrecht van elk kind te kunnen verzekeren.

Aangezien de regeling van onderwijs een exclusieve bevoegdheid is van de gemeenschappen, vaardigde de Franse Gemeenschap het Decreet van 25 april 2008 tot vaststelling van de voorwaarden om te kunnen voldoen aan de leerplicht buiten het onderwijs georganiseerd of gesubsidieerd door de Franse Gemeenschap uit³⁵ en het Koninklijk besluit van 20 augustus 1957 die de minimale vereisten waaraan huisonderwijs moet voldoen bepalen. In de Vlaamse Gemeenschap werden die voorwaarden vastgesteld in het onderwijsdecreet XIV van op 14 februari 2003³⁶. De respectieve onderwijsinspecties zullen nagaan of die de vooropgestelde minimumvoorwaarden nageleefd worden.

Hoewel minderjarigen verplicht zijn om te leren, kunnen ze geen strafsancities opgelegd krijgen voor hun schoolverzuim. Personen die het ouderlijk gezag uitoefenen of jongeren onder hun bewaring hebben, kunnen echter wel gesanctioneerd worden. Artikel 5 van de Wet betreffende de leerplicht van 29 juni 1983³⁷ voorziet sancties aan zulke personen die zich blijven onttrekken aan hun ouderlijke verplichtingen. Zo kan de politierechtbank sancties uitspreken in de vorm van een geldboete, of een gevangenisstraf bij herhaalde inbreuken. De legale ouders zijn dus

³³Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, BS 6 juli 1983.

³⁴ Art. 1, Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, BS 6 juli 1983.

³⁵ Decreet van 25 april 2008 tot vaststelling van de voorwaarden om te kunnen voldoen aan de leerplicht buiten het onderwijs georganiseerd of gesubsidieerd door de Franse Gemeenschap, BS 12 juni 2008.

³⁶ Decreet van 14 februari 2003 betreffende het onderwijs XIV, BS 14 februari 2003.

³⁷ Art. 5 van de wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, BS 6 juli 1983.

verantwoordelijk voor het schoolbezoek van hun kinderen en moeten erop toezien dat elke afwezigheid wettig verantwoord kan worden.

3. FEDERATIE WALLONIË-BRUSSEL

Onderwijsgerelateerde zaken worden door de Administration générale de l'Enseignement beheerd. Onder haar bevoegdheid vallen tal van instanties die betrekking hebben op de aanpak van schoolverzuim. In volgende alinea's zullen de belangrijkste overheidsinstanties en initiatieven die door de Federatie Wallonië-Brussel aangestuurd worden inzake het voorkomen van schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, nader besproken worden.

3.1 Service du Contrôle de l'Obligation scolaire (SCOS)

De Service du Contrôle de l'Obligation scolaire (SCOS) is belast met het toezicht op de naleving van de leerplicht van minderjarigen tussen 6 en 18 jaar op Franstalig grondgebied.

Wettelijk kader: De wettelijke grondslag van SCOS bestaat uit de *wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, uit het decreet van de FG van 25 april 2008 tot vaststelling van de voorwaarden om te kunnen voldoen aan de leerplicht buiten het onderwijs georganiseerd of gesubsidieerd door de FG, uit de gecoördineerde wetten op het lager onderwijs van 20 augustus 1957³⁸ en uit het decreet van 21 november 2013 houdende diverse maatregelen ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie³⁹.*

Werking: De opdracht van de Service du Contrôle de l'Obligation scolaire bestaat erin minderjarigen op te sporen die binnen de Federatie Wallonië-Brussel geen enkele vorm van

³⁸ Koninklijk besluit van 20 augustus 1957 houdende coördinatie van de wetten op het lager onderwijs, BS 6 november 1957.

³⁹ Decreet van 21 november 2013 tot organisatie van verschillende schoolstelsels ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie, BS 3 april 2014.

onderwijs volgen. SCOS heeft twee aparte verplichtingen: (1) de inschrijving in een school en (2) het regelmatig schoolbezoek controleren.

- (1) Controle van de inschrijving aan een school: SCOS raadpleegt het uittreksel uit het rijksregister van alle leerplichtige minderjarigen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en in Wallonië. Vervolgens inventariseert de dienst alle minderjarigen die hun leerplicht vervullen buiten de instellingen georganiseerd of gesubsidieerd door de FWB: minderjarigen die huisonderwijs volgen, minderjarigen die een opleiding volgen in privéscholen, minderjarigen die omwille van een handicap zijn vrijgesteld van leerplicht worden van deze lijst geschrapt. Merk op dat de FG en de VG binnen het BHG beide bevoegd zijn voor onderwijsaangelegenheden. SCOS moet bijgevolg ook de minderjarigen die woonachtig zijn in het BHG maar een opleiding volgen aan een school georganiseerd of gesubsidieerd door het VG schrappen van de lijst met vermoedelijk niet-ingeschreven leerplichtigen. Om te komen tot een betere gegevensuitwisseling tussen de beide gemeenschappen in het BHG werd een bicommunautaire gemeenschappelijke cel opgericht door het samenwerkingsprotocol van 2008. De wettelijke verantwoordelijken van minderjarigen die niet terug te vinden zijn ontvangen een brief. Merk op dat de brieven in Brussel tweetalig moeten zijn. Laten de wettelijk verantwoordelijken na te reageren, dan wordt de informatie overgemaakt aan de gemeente. Het oogmerk is om de buurtdiensten in te schakelen die de wettelijk verantwoordelijken ter orde moeten roepen. Ontvangen de gemeenten evenmin een reactie van de families terwijl die wel degelijk nog aanwezig zijn op het grondgebied of bieden de antwoorden van de ouders onvoldoende garantie dat de leerplicht zal worden nageleefd, dan maakt SCOS het dossier over aan het Jeugdparket.
- (2) Controle op het regelmatig schoolbezoek: zodra een minderjarige negen (voor het lager onderwijs) of tien (voor het secundair onderwijs) halve dagen ongewettigd afwezig is, dient de schooldirectie SCOS van het schoolverzuim van de desbetreffende minderjarige op de hoogte te stellen. Hierop stuurt SCOS systematisch een brief naar de wettelijke verantwoordelijken waarin aan de wet wordt herinnerd. Bij aanhoudend verzuim kan SCOS een tussenkomst van de tweedelijns hulpdiensten overwegen (FWB, 2017).

Overheidspartners: CPMS, schoolbemiddelaars, mobiele teams, de gemeenten, Service de l'aide à la jeunesse (SAJ), dienst voor gerechtelijke jeugdbescherming, het parket en wijkagenten.

Strategie: Preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Directoraat-Generaal voor Leerplichtonderwijs (Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire) van de Federatie Wallonië-Brussel

3.2 Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS)

Het Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) is een cruciale speler inzake schoolverzuim en geweld op school. Het verleent leerlingen hulp op psychologisch, psycho-pedagogisch, medisch en sociaal vlak.

Wettelijk kader: De opdrachten van het CPMS zijn bij wet vastgelegd in de Wet van 1 april 1960 betreffende de centra PMS⁴⁰, het Koninklijk Besluit van 13 augustus 1962 betreffende de organische structuur van de centra PMS⁴¹ en het Decreet van 14 juli 2006 betreffende de opdrachten, de programma's en activiteitenverslagen van de centra PMS⁴².

Werking: Het CPMS vervult een drievoudige functie, namelijk preventie, oriëntatie en begeleiding voor leerlingen vanaf de eerste kleuterklas tot het zesde middelbaar. De PMS- centra hebben de verplichting om in te gaan op individuele vragen van leerlingen of ouders inzake studie, welzijn en gezondheid. Zo werkt CPMS preventief rond welzijn en gezondheid en helpt het rond studiekeuze, oriëntatie van de schoolloopbaan en latere beroepskeuze. Wanneer een school vaststelt dat een leerling in zijn studie om één of andere reden belemmerd wordt, kan zij een beroep doen op een PMS-centrum om de oorzaken daarvan op te sporen en om in overleg remediëeringsmaatregelen te treffen. Daarnaast kan het CPMS, net zoals een schoolbemiddelaar (zie 3.3) in het secundair

⁴⁰ Wet van 1 april 1960 betreffende de Psycho-Medisch-Sociale Centra, BS 18 mei 1960.

⁴¹ Koninklijk Besluit van 13 augustus 1962 tot regeling van de Psycho-Medisch-Sociale Centra, BS 25 augustus 1962/10 oktober 1963.

⁴² Decreet van 14 juli 2006 betreffende de opdrachten, programma's en activiteitenverslag van de psycho-medisch-sociale centra, BS 9 september 2006.

onderwijs, na de tiende halve dag onwettig afwezigheid van een leerling ingeschakeld worden. Zij moeten dan nagaan wat de oorzaken van het spijbelen zijn en begeleiding op maat voorzien.

Het team bestaat uit psychologen, adviseurs en psycho-pedagogisch assistenten, maatschappelijke werkers en verplegers. Ook is er aan elk CPMS een wettelijk erkende dokter verbonden. Aangezien vertrouwen een belangrijk aspect is, werkt het CPMS in alle onafhankelijkheid en is het tot beroepsgeheim gehouden betreffende zijn dienstbetrekkingen met de leerlingen, het schoolpersoneel en de andere betrokkene personen⁴³.

Overheidspartners: Ter ondersteuning van de basiswerking van deze centra werden de laatste jaren twee nieuwe structuren opgericht, namelijk les Services de la Médiation Scolaire en les Equipes mobiles (zie 3.4). Andere belangrijke partners zijn SAJ, Service d'Aide en Milieu Ouvert (AMO's) en andere vzw's.

Strategie: Preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Federatie Wallonië-Brussel

3.3 Le Service de la Médiation Scolaire

Le Service de la Médiation Scolaire (schoolbemiddeling) heeft als taak om bemiddelingsacties op te zetten om geweld en schoolverzuim in het secundair onderwijs te voorkomen door het vertrouwensklimaat op school te bevorderen, te behouden of te herstellen.⁴⁴

Wettelijk kader: Deze instantie werd opgericht naar aanleiding van het Decreet van 21 november 2013 houdende diverse maatregelen ter bevordering van het welzijn van jongeren op school,

⁴³ Koninklijk Besluit van 13 augustus 1962 tot regeling van de Psycho-Medisch-Sociale Centra, BS 25 augustus 1962/10 oktober 1963.

⁴⁴ Decreet van 21 november 2013 tot organisatie van verschillende schoolstelsels ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie, BS 3 april 2014.

schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie en om schooluitval tegen te gaan.⁴⁵

Werking: De acties van schoolbemiddeling zijn zowel preventief als interveniërend van aard. Zo organiseert deze dienst preventieve maatregelen zoals sensibilisatieacties rond geweld en conflictbeheer. Op vlak van interventie richt deze bemiddeling zich eerder op de bevordering of het herstellen van het vertrouwen tussen leerlingen en leerkrachten, opvoedingsteam of directie, maar die dienst bemiddelt ook tijdens een conflict tussen leerlingen en zijn ouders, of tussen ouders en school met als doel om een alternatieve oplossing te vinden waarin de verschillende partijen zich kunnen vinden. Eveneens wanneer een leerling onregelmatig en zonder een geldige reden veelvuldig afwezig is, worden ze ingeschakeld. Ze bieden tevens een doelmatig aanpak aan scholen die niet over een interne bemiddelaar beschikken (FWB, 2017).

In tegenstelling tot het Franstalige Gewest zijn de schoolbemiddelaars in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gedurende heel het schooljaar gevestigd in de school. Daarbovenop zijn alle schoolbemiddelaars structureel onafhankelijk van de school en van het CPMS. Alle betrokkenen kunnen de hulp van de Dienst inroepen: leerlingen, ouders, het opleidingsteam, de directie. Ook een externe dienst kan hier rond een schoolsituatie bij terecht. Bovendien zijn de bemiddelaars en de coördinatoren onderworpen aan het beroepsgeheim. Brussel telt in totaal 56 schoolbemiddelaars en 2 coördinatoren.

Overheidspartners: CPMS, SAJ, AMO, SAS en andere externe instanties

Strategie: Preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Directoraat-Generaal voor Leerplichtonderwijs

⁴⁵ Decreet van 21 november 2013 tot organisatie van verschillende schoolstelsels ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie, BS 3 april 2014.

3.4 Le Service des Équipes Mobiles

De Service de la Médiation Scolaire werd opgericht om de scholen te ondersteunen bij het beheer van crisissituaties en in de strijd tegen schoolverzuim en schooluitval.

Wettelijk kader: De Service des équipes mobiles werd opgericht bij *decreet van 12 mei 2004 houdende diverse maatregelen in de strijd tegen schoolverzuim, uitsluiting en geweld op school*⁴⁶.

De opdrachten werden verduidelijkt in het *decreet van 21 november 2013 houdende diverse maatregelen ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie*⁴⁷.

Werking: De Equipes mobiles treden op (1) in crisissituaties op school of (2) preventief wanneer het onderwijsteam zich wil voorbereiden op crisissituaties of (3) wanneer men een dialoog op gang wil brengen binnen de inrichting die een crisistoestand heeft beleefd of (4) om de strijd tegen schoolverzuim in het basisonderwijs en schooluitval tegen te gaan. Voor alle instellingen van het basis- en secundair onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel zijn er in totaal 26 interveniënten en 1 coördinator. Net zoals het CPMS en de schoolbemiddeling zijn de mobiele teams en de coördinator gehouden tot het beroepsgeheim en werken ze onafhankelijk van de onderwijsinstellingen. Bovendien treden de Equipes mobiles enkel op vraag van de instellingshoofden of van de regering op in het geval van instellingen georganiseerd door de FWB en op vraag van de inrichtende machten in het gesubsidieerd onderwijs.⁴⁸

Overheidspartners: CPMS, SAJ, AMO's en andere externe instanties

Strategie: Preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Directoraat-Generaal voor Leerplichtonderwijs

⁴⁶ Decreet van 12 mei 2004 houdende diverse maatregelen in de strijd tegen schoolverzuim, uitsluiting en geweld op school, BS 21 juni 2004.

⁴⁷ Decreet van 21 november 2013 tot organisatie van verschillende schoolstelsels ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie, BS 3 april 2014.

⁴⁸ Ibid.

3.5 Fédération Francophone des Ecoles de Devoirs (FFED)

Écoles de Devoirs zijn structuren waar kinderen van het lager en secundair onderwijs buiten de schooluren worden opgevangen. Ze bieden jongeren pedagogische, culturele en onderwijsondersteuning zodat zij hun autonomie kunnen ontwikkelen en hun verantwoordelijkheid rond hun schoolloopbaan opnemen.⁴⁹ In Brussel bieden heel wat actoren dergelijke onthaalstructuren aan, denk maar aan culturele centra, jeugthuizen, AMO, de gemeentelijke diensten die zich bezighouden met schoolaangelegenheden. Dat maakt dat er verschillende types *écoles de devoirs* bestaan. Binnen deze studie richten we onze focus op de Fédération Francophone des Ecoles de Devoir (FFED); de *écoles de devoirs* erkend door de Federatie Wallonië-Brussel. Die *écoles de devoirs* zijn vrijwillige buitenschoolse initiatieven die werken aan de maatschappelijke en culturele ontwikkeling van jongeren door ze te ondersteunen in hun schoolwerk⁵⁰. “Ze werken nauw samen met de gewestelijke Koepels om de problemen op het terrein zo goed mogelijk te weerspiegelen. Hun voornaamste doel is jonge burgers op te leiden die verantwoordelijk, actief, kritisch en solidair zijn”⁵¹.

Wettelijk kader: Hun wettelijke grondslag wordt bepaald door het oorspronkelijk Decreet van 28 april 2004 betreffende de erkenning en de subsidiëring van huiswerkinstituten⁵² (laatst gewijzigd op 27 april 2017).

Werking: De *écoles de devoirs* zorgen voor buitenschoolse begeleiding van kinderen en jongeren van het eerste leerjaar tot het zesde middelbaar. Hun hoofddoel is de bestrijding van de sociale ongelijkheid in het onderwijssysteem. Tegelijk willen ze de integratie van kinderen en jongeren in hun buurt bevorderen.

⁴⁹ Zie <http://www.enseignement.be/index.php?page=25426> (geraadpleegd op 7 augustus 2017).

⁵⁰ Zie <http://be.brussels/onderwijs-vorming/huiswerkhulp-en-studiebegeleiding> (geraadpleegd op 07 augustus 2017).

⁵¹ Zie <http://www.ecolesdedevoirs.be/qui-sommes-nous/la-ffedd> (geraadpleegd op 3 oktober 2017)

⁵² Decreet van 28 april 2004 betreffende de erkenning en de subsidiëring van huiswerkinstituten, BS 29 juni 2004.

Dit doen ze door een brede waaier aan activiteiten aan te bieden zodat jongeren zich ook buiten de schooluren kunnen ontplooien.

Overheidspartners: AMO, OCMW en feitelijke vzw's

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Franse Gemeenschap

3.6 De Services de l'Aide à la Jeunesse (SAJ)

De Service de l'Aide à la Jeunesse (het Franstalige Comité voor Bijzondere Jeugdzorg) is een sociale dienst van de Federatie Wallonië-Brussel die individuele hulpverlening biedt aan jongeren die in moeilijkheden of in gevaar verkeren en aan hun familie.

Wettelijk kader: Zijn wettelijke bevoegdheid werd in het Decreet van 4 maart 1991 inzake hulpverlening aan de jeugd vastgelegd⁵³.

Werking: SAJ doet aan sensibilisering, verleent advies, oriënteert, coacht gezinnen en leidt andere professionelen op. Daarnaast coördineert en/of werkt het hulpverleningstrajecten uit aan zwaar beproefde jongeren, jongeren die in gevaar verkeren, alsook familieleden van de jongeren. Inzake schoolverzuim probeert de dienst leerplichtige jongeren te begeleiden in hun re-integratieproces op school door hen naar eerstelijnsdiensten zoals het CPMS te verwijzen. SAJ heeft als doel om altijd eerst samen met de jongeren en in samenspraak met zijn familie tot een oplossing te komen om zo gerechtelijke bemiddelingen te kunnen vermijden. Hun diensten worden wel enkel verleend op vraag en met de instemming van de jongeren zelf en die van hun ouders. In principe zijn hun diensten enkel voor jongeren tot 18 jaar bedoeld, maar een uitbreiding tot 20 / 21 jaar is mogelijk.

Ook werd een *plateforme de concertation* (overlegplatform) tussen het Enseignement obligatoire (leerplichtonderwijs) en de Aide à la jeunesse opgericht⁵⁴. "Dit platform streeft naar een maximaal welzijn van jongeren op en buiten de school door leerlingen een omgeving te bieden die het

⁵³ Decreet van 4 maart 1991 inzake hulpverlening aan de jeugd, BS 21 juni 1991.

⁵⁴ Decreet van 21 november 2013 tot organisatie van een gemeenschappelijk beleid inzake leerplichtonderwijs en hulpverlening aan de jeugd ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van de studieoriëntatie, BS 3 april 2014.

leerproces en hun ontwikkeling ten goede komt. Het werkt ook initiatieven en samenwerkingen in de hand die binnen de plaatselijke realiteit kaderen en tot doel hebben problemen aan te wijzen, praktijken en de uitwisseling tussen beide sectoren te verbeteren. Zijn taken kunnen meer bepaald worden omschreven als netwerking aanmoedigen en in de hand werken tussen de actoren die zich inzetten voor het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie en beteugeling van geweld, positieve oriëntering van jongeren. Deze opdrachten zien er als volgt uit:

- Het identificeren van specifieke kenmerken gebonden aan het grondgebied, inzonderheid in verband met de maatschappelijke diagnose gedaan door de Arrondissementsraad voor Hulpverlening aan Jeugd.
- Het bevorderen, vanuit de lokale ervaring, van nieuwe gemeenschappelijke aanknooppunten.
- Het instellen, ondersteunen en evalueren van de samenwerking, tussen onderwijs en Hulpverlening aan de jeugd.
- Het ontwikkelen van de projecten, inzonderheid in verband met het actieplan van de Arrondissementsraad voor Hulpverlening aan de Jeugd ten gevolge van een analyse van de bestaande stelsels.
- Desgevallend, het sluiten en implementeren van de intersectorale samenwerkingsprotocollen.

Het platform ziet er eveneens op toe dat de ervaringen worden vergaard, de goede praktijken worden geïdentificeerd en de analyse-indicatoren worden opgesteld”⁵⁵.

Overheidspartners: OCMW, CPMS, SOS Enfants en andere AMO's

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Federatie Wallonië-Brussel

⁵⁵ Zie <http://www.caaj.cfwb.be/index.php?id=6728> (geraadpleegd op 11 oktober 2017).

3.6.1 Services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO)

Een Service d'Aide en Mileu Ouvert (Jeugdhulp in een Open Omgeving) (AMO) is een gespecialiseerde hulpverleningsdienst op de eerste lijn voor jongeren in moeilijkheden onder de 18 jaar en hun gezinsleden. Het wil jongeren helpen zich te ontwikkelen in hun eigen leefomgeving en in hun relatie tot het sociale milieu.

Wettelijk kader: Deze dienst is erkend op basis van het Decreet van 4 maart 1991 inzake hulpverlening aan de jeugd⁵⁶ en het Besluit van de Regering van de Franse Gemeenschap van 15 maart 1999 betreffende de algemene voorwaarden voor de erkenning van en de toekenning van toelagen aan de diensten⁵⁷ bedoeld bij artikel 43 van Decreet van 4 maart 1991.

Werking: Een AMO heeft voornamelijk een preventief karakter en kan onderverdeeld worden in drie groepen, namelijk individuele hulpverlening, gemeenschap bevorderende acties en mogelijk collectieve acties. Hun individuele hulpverlening bestaat uit een sociale en educatieve begeleiding zoals hulp bij het oplossen van moeilijkheden op school, in het gezin of van sociale problemen, maar ook hulp i.v.m. schooladministratie en studiekeuzebegeleiding of ondersteuning in het uitwerken van persoonlijke en professionele projecten die de persoonlijke ontplooiing van jongeren in 'natuurlijke omgeving' stimuleert om een totale breuk met de sociale omgeving te voorkomen. Echter bieden AMO's geen psychotherapeutische hulpverlening, maar worden ze wel door hun luisterbereidheid, expertise in bemiddeling tussen jongeren en het gezin en hun begeleiding op maat gekenmerkt. De gemeenschap bevorderende acties daarentegen hebben als doel de sociale omgeving van de jongeren te verbeteren, terwijl men met collectieve acties jongeren wil aanmoedigen om deel te nemen aan het democratiseringsproces en hun zelfredzaamheid in de samenleving wil verhogen.

Belangrijk hier is dat er enkel hulp wordt verleend op vrijwillige basis. Momenteel zijn er 25 AMO's actief in het Brussels Gewest, waarvan één 24/7 werkt. Elke vorm van hulp die ze bieden is vertrouwelijk en anoniem indien gewenst.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Besluit van de Regering van de Franse Gemeenschap van 15 maart 1999 betreffende de algemene voorwaarden voor de erkenning van en de toekenning van toelagen aan de diensten, BS 01 juni 1999.

Overheidspartners: SAJ, Vzw's, schoolbemiddelaars, mobiele teams, CPMS, OCMW, jeugthuizen en gemeenten

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Service de l'Aide à la Jeunesse

3.7 Service d'Accrochage Scolaire (SAS)

De Service d'Accrochage Scolaire, dienst voor schoolherinschakeling in het Nederlands, (SAS) is een initiatief dat jongeren weer wil re-integreren in het onderwijssysteem door hulp te verlenen op sociaal, pedagogisch en educatief vlak.

Wettelijk kader: De wettelijke basis van de SAS wordt bepaald door *het decreet van 21 november 2013 tot organisatie van een gemeenschappelijk beleid inzake leerplichtonderwijs en hulpverlening aan de jeugd ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van de studieoriëntatie (artikels 20 tot 40) en van het decreet van 21 november 2013 tot organisatie van diverse schoolse programma's ter bevordering van het welzijn van de jongeren op school, van het voorkomen van schoolverzuim, van het voorkomen van geweld op school en ter bevordering van initiatieven en van het begeleiden van oriëntatie (artikels 31 tot 40).*

Werking: De Franse Gemeenschap heeft 12 Services d'Accrochage Scolaire (SAS) opgericht, 9 in Wallonië en 3 in Brussel. Deze diensten ontvangen en helpen tijdelijk minderjarige leerlingen die (1) uitgesloten zijn van onderwijsinstellingen van de Franse Gemeenschap, (2) die langdurig onwettig afwezig op school zijn geweest of die zich in een crisissituatie bevinden, of (3) die niet ingeschreven zijn op een school of geen huisonderwijs volgen zonder enig geldig motief. Ze bieden zowel individuele begeleiding als collectieve activiteiten aan aan jongeren. Er worden ook ontmoetingen georganiseerd met professionals uit sectoren waarin ze later graag aan de slag willen. Hun groepsactiviteiten daarentegen hebben een socio-culturele en psychosociale focus. Zo richten ze zich op de ontwikkeling en de zelfwaardering van de jongere. Hiervoor worden er drie soorten activiteiten georganiseerd, namelijk sportieve activiteiten (klimmen, wandelingen, speleologie, ...), burgerschapsactiviteiten (ontmoetingen met oudere mensen, met mensen die

een bijzonder parcours hebben afgelegd, met mensen met een beperking, boeken voorlezen aan kleuters) en culturele activiteiten (improvisatietheater, een stad bezoeken of een expositie, kunstwerk maken in de natuur, natuurwandeling maken, ...). Er is dus sprake van een grote diversiteit aan activiteiten afhankelijk van de behoefte en van het specifieke project van iedere SAS.

De drie SAS in Brussel zijn de volgende: SAS Parenthèse, SAS Seuil en SAS Bruxelles Midi. SAS Parenthèse vooral biedt audiovisuele activiteiten aan, terwijl SAS Seuil zich eerder richt op burgerschapsvorming en SAS Bruxelles Midi zich voornamelijk focust op socio-artistieke activiteiten in relatie met hun lichaam zoals theater, circus, mime en slam. Hun team bestaat uit opvoeders, maatschappelijke assistenten en externen. Deze activiteiten zijn zowel op individueel als op collectief niveau gericht.

Overheidspartners: Schoolinstellingen (die de minderjarigen bezochten voor of na hun begeleiding, of andere), CPMS, schoolbemiddelaars, Hulpverlening aan de jeugd, ...

Strategie: Interventie

Subsidiërende overheid: De organisaties worden beheerd door de Federatie Wallonië-Brussel, maar de financiering wordt voor 50% gedragen door de 'Administration générale de l'enseignement' en de andere 50% door 'de Administration générale de l'aide à la jeunesse'.

3.8 Dispositifs internes d'accrochage scolaire (DIAS)

Een DIAS is in tegenstelling tot SAS een intern stelsel voor schoolherinschakeling, maar heeft ook als doel schoolverzuim bij leerlingen te voorkomen door hen een persoonlijk en opleidingsproject voor te stellen.

Wettelijk kader: DIAS werd ook opgericht naar aanleiding van het Decreet van 21 november 2013 houdende diverse maatregelen om schooluitval tegen te gaan.

Werking: Bij herhaaldelijke afwezigheden van een leerling in het secundair onderwijs kan de klassenraad besluiten om samen met het CPMS zowel een persoonlijk plan als een opleidingsproject op te stellen voor de leerling, mits toestemming van de ouders of van de persoon

die de ouderlijke macht uitoefent. Het initiatief dient het zelfvertrouwen en de zelfachting van de leerling te vergroten door één van volgende programma's aan te bieden: (1) lessen gemeenschappelijke vorming, (2) aanvullende activiteiten, (3) ateliers voor samenwerking, socialisatie, mededeling of expressie, (4) tijd en acties voor schooloriëntatie, voor het opmaken van een persoonlijk project, (5) observatie- en initiatiestages, (6) activiteiten ter bevordering van motivatie, zelfvertrouwen, zelfachting, (7) taalbadonderwijs in verschillende onderwijsvormen en -richtingen, (8) verwezenlijking van een project op een bepaald gebied of een interdisciplinair project, een artistiek, technologisch, sport- of ander project, (9) verwezenlijking door een externe dienst, (10) sociale, burger-, (inter)culturele acties en (11) voorbereiding tot de voorstelling van een externe examencommissie.

Het beheer van het DIAS wordt toevertrouwd aan een multidisciplinair team dat samengesteld is uit leerkrachten, leden van het opvoedend hulppersoneel en leden van het team van het psychomedisch-sociaal centrum. Bovendien kunnen ook externe partners geraadpleegd worden.

Overheidspartners: CPMS, médiateur scolaire en externe instanties

Strategie: Interventie

Subsidiërende overheid: Federatie Wallonië-Brussel

3.9 Educateurs internes

De Franstalige Brusselse scholen werken ook met interne opvoeders gespecialiseerd in de psycho-educatieve begeleiding die heel nauw samenwerken met de CMPS, de leerkrachten en de directie om schoolverzuim zo goed mogelijk te voorkomen. Ze worden gesubsidieerd door de Federatie Wallonië-Brussel.

4. 1. VLAAMSE GEMEENSCHAP

4.1 Het Agentschap voor onderwijsdiensten (AGODI)

AGODI is verantwoordelijk voor “de uitvoering van het onderwijsbeleid van het basis- en secundair onderwijs, maar ook voor de centra voor deeltijdse vorming, het deeltijds kunstonderwijs, de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) en de inspectie en pedagogische begeleiding”.⁵⁸ We zouden dit agentschap kunnen beschouwen als de link tussen het beleidsniveau en de scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders.

Wettelijk kader: Het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) werd opgericht naar aanleiding van het Besluit van 2 september 2005 van de Vlaamse Regering⁵⁹.

Werking: Eén van de kerntaken van AGODI bestaat uit het controleren van de naleving van de leerplicht. Zo gaat AGODI na of alle leerplichtige jongeren ingeschreven zijn in een erkende onderwijsinstelling in het Vlaams Gemeenschap of huisonderwijs volgen. Verder controleert deze dienst de in- en uitschrijvingen tijdens het schooljaar in het secundair onderwijs, registreert ze meldingen van problematische afwezigheden en de definitieve uitsluitingen (Put, 2010). In verband met de opvolging van de leerplicht pogen ze in eerste instantie een beeld te krijgen van het volbrengen van de leerplicht door de absolute schoolverzuimers op te sporen. Daarnaast worden relatieve schoolverzuimers, in de mate van het mogelijke, ook door AGODI opgevolgd (AGODI, 2015; Troch, 2017).

Scholen zijn vanaf 5 halve dagen onwettige afwezigheid verplicht onwettige afwezigheden te registreren bij het CLB (zie hoofdstuk 2; VLOM, 2017). Als geen enkele begeleidingsinspanning blijkt aan te slaan of wanneer het dossier volledig vast zit, wordt het dossier van de leerling als zorgwekkend dossier aan AGODI gemeld. AGODI gaat dan samen met school en CLB na of alle begeleidingsinspanningen genomen zijn en zoekt samen naar mogelijke oplossing.

AGODI kan beslissen bij totale onwil van de ouders en/of leerling om de ouders via brief erop attent te maken dat strafrechtelijke sancties kunnen volgen indien ze zich blijven onttrekken aan

⁵⁸ Zie <http://www.agodi.be/over-agodi-missie> (geraadpleegd op 14 juli 2017).

⁵⁹ Besluit van de Vlaamse Regering van 2 september 2005, BS 1 april 2006.

hun ouderlijke plichten. AGODI kan immers besluiten om het dossier aan het parket door te spelen;

Sinds kort gebruikt AGODI het elektronisch platform DISCIMUS voor het uitwisselen van leerlingengegevens. Zo kunnen scholen en de centra voor deeltijds onderwijs bepaalde leerlingengegevens inbrengen of bepaalde gegevens aanpassen. Bovendien kunnen scholen en centra voor deeltijds onderwijs op elk moment controleren welke leerlingengegevens door AGODI gebruikt worden.

Strategie: Identificatie, preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming

Overheidspartners: CLB, scholen, parket en politie

4.2 Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)

Het Centrum voor leerlingenbegeleiding heeft als opdracht bijdragen tot het welbevinden van leerlingen door scholen te ondersteunen op vlak van preventie, begeleiding, remediëring en de meest gepaste hulpverlening aan de leerlingen aan te bieden.

Wettelijk kader: De wettelijke grondslag voor het *Centrum voor leerlingenbegeleiding* bestaat uit: *het Decreet van 1 december 1998 betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding*⁶⁰ en *het Besluit van 3 juli 2009 van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de centra voor leerlingenbegeleiding*⁶¹. Het eerste decreet beschrijft de strategische doelstellingen en de werkingsbeginselen, de doelgroepen, de samenwerking met alle actoren en de voorwaarden waaraan het CLB moet voldoen. Het tweede besluit omvat welke taken tot het verplicht aanbod

⁶⁰ Decreet van 1 december 1999 betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding, 10 april 1999.

⁶¹ Besluit van 3 juli 2009 van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de centra voor leerlingenbegeleiding, BS 3 september 2009.

en welke tot het verzekerd aanbod van het CLB behoren. Deze twee regelgevingen zijn niet de twee enige documenten voor de werking van het CLB, maar wel de belangrijkste.

Werking: Het CLB heeft als taak volgende opdrachten te verzekeren:

- Het aanbod verzekeren in hun vier begeleidingsdomeinen: (1) leren en studeren, (2) onderwijsloopbaanbegeleiding en leerplichtbegeleiding, (3) psychisch-sociaal functioneren en (4) preventieve gezondheidszorg
- Informatie verlenen en advies verstrekken aan alle directe betrokken personen bij het opvoedings- en onderwijsproces van leerlingen
- Het schoolteam ondersteunen in de uitbouw van hun zorgbeleid, gezondheidsbeleid, GOK-beleid en leerplichtbegeleiding en leerlinggebonden begeleiding aanbieden

Vooraf de laatste taak is van groot belang in de strijd tegen schoolverzuim. Zo werkt het CLB preventief door op vraag individuele begeleiding aan te bieden aan leerplichtige jongeren, met als doel om schoolse achterstand te voorkomen. Hoewel het CLB meestal adviserend en vraaggestuurd werkt, is het CLB verplicht om een leerplichtbegeleiding aan te bieden aan leerplichtige spijbelende leerlingen. Zodra een leerling 5 halve dagen problematisch afwezig is op school, wordt dit doorgegeven aan het CLB.. Indien de situatie problematisch wordt geacht, wordt er in overleg met de school een individuele leerlingenbegeleiding opgestart. Er wordt dan contact opgenomen met de jongere en overleg met de school en/of andere instanties. Vervolgens kan het CLB een stappenplan opvolgen dat in samenspraak met de directie opgesteld werd. Het CLB zal door middel van gesprekken, huisbezoeken de onderliggende redenen proberen te achterhalen en zal dit bijhouden in het multidisciplinair leerlingenbegeleidingsdossier van de leerling.

Verder speelt het CLB ook een belangrijke rol inzake onderwijsloopbaanbegeleiding en leren studeren. Zo begeleidt het CLB leerlingen bij het zoeken van een gepaste studiekeuze en verleent het informatie over beroepsuitwegen en toekomstmogelijkheden. Daarnaast ondersteunt het CLB leerlingen die moeilijkheden ondervinden met studeren of specifieke noden hebben.

Het CLB-team is een multidisciplinair team bestaande uit pedagogen/psychologen, psychologische assistenten, maatschappelijk assistenten, artsen en sociaal verpleegkundigen. Bovendien zijn alle personeelsleden van het CLB onderworpen aan het beroepsgeheim.

Overheidspartners: Leerlingenbegeleiders, GOK-Leerkrachten, Lokale Overlegplatforms (LOP), Pedagogisch Begeleidingsdienst (PBD) en Naadloos Flexibele Trajecten (NAFT)

Strategie: Interventie en compensatie

Subsidiërende overheid: Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming

4.3 Netwerk Samen tegen Schooluitval

Sinds 1 september 2016 heeft de Vlaamse overheid in het kader van de conceptnota *Samen tegen schooluitval* (STS) per provincie en BHG een netwerkcoördinator aangesteld. Het CLB kreeg de vraag om zich netoverstijgend te organiseren om een opdracht uit te schrijven die aangepast is aan de noden en de situatie in de provincies en het BHG. De bedoeling is om een netwerk van relevante partners te vormen om samen schooluitval aan te pakken en deze samen te brengen in het platform STS. Dit netwerk brengt het aanbod in kaart, analyseert de omgeving, zet acties op naar gelang de noden en behoeften in de regio en rolt deze acties uit. Het netwerk versterkt de verbinding tussen dienst- en hulpverleningen om de jongere nog beter te ondersteunen.

Wat Brussel betreft, moest er met deze partners tegen september 2017 een actieplan gemaakt worden om de problematiek in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel aan te pakken en dit in samenwerking tussen partners uit onderwijs, welzijn en werk. Het actieplan is intussen een feit.

Hiertoe werd gestart met een omgevingsanalyse, die er bij de start van het schooljaar 2017-2018 voor zal zorgen dat er:

- een informatiebundel ter beschikking is rond de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten, rond de risicofactoren en wat al dan niet werkt in de aanpak ervan (gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek)
- meer inzicht is in de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten en gerelateerde thema's als definitieve uitsluitingen en schoolverzuim via een cijferrapport, toegespitst op de situatie in Brusselse scholen
- een schematisch overzicht en een uitgebreidere infobundel voorhanden zal zijn dat alle partners in de strijd tegen schooluitval in kaart brengt, opdat het bestaande aanbod

overzichtelijker wordt en partners beter zicht krijgen op elkaars aanbod, de zogenaamde 'landschapstekening'

- een overzicht voorhanden is van good practices in de scholen, als inspiratiebundel en mogelijks als basis voor uitwisselingsmomenten in de toekomst
- een actieplan voorligt dat in samenwerking met alle partners werd opgesteld en dat dient als meerjarenplan om het aantal vroegtijdig schoolverlaters in Brussel te verlagen
- een startdag/netwerkdag wordt georganiseerd voor alle scholen en partners rond vroegtijdig schoolverlaten op vrijdag 29/09/17.”⁶²

4.4 Naadloze flexibele trajecten (NAFT)⁶³

Een naadloos flexibel traject is er voor jongeren die wegens pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen het onderwijs dreigen te verlaten. Deze jongeren worden tijdelijk uit het secundair onderwijs gehaald en krijgen een schoolvervangend programma aangeboden waar er aan de motivatie om naar school te gaan wordt gewerkt.

Wettelijk kader: NAFT vallen onder het *Decreet van 7 mei 2004 betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale hulp*⁶⁴ en het *Decreet van 12 juli 2013 betreffende de integrale jeugdhulpverlening*.⁶⁵

Werking: Nadat een school heeft kunnen aantonen dat alle mogelijke schoolinterne interventies uitgeput zijn, meldt het CLB de leerling aan bij een naadloos flexibel traject. Hierop volgt een intakegesprek geleid door een psycholoog waar de vooropgestelde doelen vastgelegd worden in een overeenkomst. Hierin worden afspraken gemaakt over de duur, de minimale basisregels, welk traject gevolgd zal worden uitgaande van een individuele benadering en wat praktisch haalbaar is

⁶² Zie <https://www.vclb-pieterbreughel.be/nieuws/item/1-project-schooluitval> (geraadpleegd op 14 september 2017).

⁶³ Sinds het schooljaar 2016-2017 werden de Time-outprojecten omgedoopt tot naadloze flexibele trajecten

⁶⁴ Decreet van 7 mei 2004 betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale hulpverlening aan de jeugd, BS 4 oktober 2004.

⁶⁵ Décret du 12 juillet 2013 relatif à l'aide intégrale à la jeunesse, M.B. 13 septembre 2013

voor alle betrokkenen. De begeleiding is op maat en evolueert mee met de leerling en de context waarin die jongere zich bevindt.

Tijdens het NAFT werken de leerlingen buiten de schoolmuren samen met een begeleider aan hun sociale vaardigheden en aan diepgaande problemen. Door middel van aangepaste activiteiten ontdekken of verfijnen ze hun talenten, maar vinden ze ook weer evenwicht in hun leven. De trajecten variëren naargelang de inhoud, de duur, leeftijden, de specifieke noden van de jongeren en het aantal deelnemers. Zo worden er NAFT-modules gaande van groepsgerichte vormingslessen tot individuele begeleidingstrajecten, herstelgerichte activiteiten of een combinatie ervan aangeboden. De vormgeving van het traject en de duur ervan gebeuren op maat van de jongere. Trajecten kunnen als doel hebben om verstoorde relaties tussen de jongeren en de school zo snel mogelijk te herstellen, gedragsproblemen aanzienlijk te reduceren en het schoolteam te ondersteunen in het voorkomen van en omgaan met probleemgedrag van leerlingen. Voor jongeren met ernstige gedragsproblemen of zwaardere demotivatie is een langdurig traject aangewezen. Er wordt dan een intensief project geconsolideerd om de zelfredzaamheid van de jongeren te verhogen naast de bovenstaande doelstellingen.

Hoewel de naadloze flexibele trajecten enorm variëren, hebben wel alle projecten dezelfde missie voor ogen, namelijk de re-integratie van jongeren in de klas. Indien een terugkeer naar de klas niet gunstig blijkt, dan wordt toegewerkt naar een positieve oriëntering naar een passend onderwijs- of opleidingsaanbod. Voor sommige niet langer leerplichtige leerlingen blijkt ook een oriëntering naar werk soms gewenst. De trajecten zijn in feite bedoeld voor leerlingen tussen de twaalf en achttien jaar die vastlopen op school en waarbij een breuk tussen school en leerling dreigt. Uitzonderlijk is er een uitbreiding mogelijk tot 21 jaar mits het project kan leiden tot het behalen van een secundair diploma. De activiteiten zijn laagdrempelig zodat men het risico van stigmatisering en probleemescalatie niet verhoogt. Toch worden er ook uitdagende activiteiten aangeboden zodat de jongeren hun grenzen kunnen verlengen.

Overheidspartners: Het NAFT streeft naar een integrale aanpak en een nauwe samenwerking met alle betrokken actoren: school, CLB, leerkrachten, leerlingen, ouders of voogd en hulpverleners.

Strategie: Interventie

Subsidiërende overheid: De naadloze flexibele trajecten worden door het Departement Onderwijs en Vorming gefinancierd, in cofinanciering met het Departement Welzijn. Daarnaast financieren scholen soms NAFT-trajecten en kunnen lokale besturen daar ook voor opteren.

4.5 Lokaal Overleg Platform (LOP)

LOP brengt lokale partners samen om rond gelijke onderwijskansen te werken en elke vorm van discriminatie of sociale uitsluiting tegen te gaan.

Wettelijk kader: De Lokale Overlegplatforms werden eveneens opgericht dankzij het *GOK-I Decreet van 28 juni 2002 over gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen*⁶⁶. Sindsdien zijn ze de verantwoordelijke voor de lokale uitvoering van het Vlaamse onderwijskansenbeleid.

Werking: LOP heeft een onderzoeksopdracht, namelijk de lokale situatie op vlak van gelijke onderwijskansen in beeld brengen door verschillende lokale partners die in aanraking komen met (on)gelijke kansen binnen het onderwijs zoals schoolverantwoordelijken, CLB's, leerlingen- en oudervertegenwoordigers, socio-culturele organisaties, migrantenorganisaties, organisaties waar armen het woord voeren, de integratiesector, samenlevingsopbouw en andere partners die een cruciale rol spelen in het lokale onderwijslandschap samen te brengen. Tijdens de vergaderingen maken ze afspraken rond gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen (AGODI, 2017; Troch, 2017). Verder heeft het LOP een adviserende rol. Zo kunnen ouders bij hen terecht voor vragen, betwistingen of klachten betreffende inschrijvingen. Ook geeft het LOP advies aan verschillende overheidsinstanties. Daarnaast heeft het een bemiddelende rol. In moeilijke en delicate situaties zoals wanneer een school een kind weigert in te schrijven of geen bijzondere zorg wil verlenen aan een kind, treedt hun bemiddelingscel in werking en gaan ze op zoek naar een oplossing. Ten slotte ondersteunt het LOP het onderwijskansenbeleid door zelf initiatieven op te zetten. Zo probeert het LOP ouders te overtuigen om hun jonge kleuter regelmatig naar de kleuterklas te laten gaan

⁶⁶ Ibid.

en organiseert het projecten voor anderstaligen. Er zijn zowel LOP's voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs.

Overheidspartners: CLB's, lokale partners, integratiecentra, organisaties van migratie, armoede

Strategie: Identificatie en netwerking, preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming

4.6 Pedagogische begeleidingsdienst (PBD) van de onderwijsnetten

De Pedagogische begeleidingsdiensten ondersteunen onderwijsinstellingen bij de uitvoering van hun opvoedings- en pedagogisch project.

Wettelijk kader: De hoofdtaken van de pedagogische begeleidingsdienst werden wettelijk vastgelegd in het *Decreet van 08 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs*.⁶⁷

Werking: Hun opdracht is erop gericht om externe professionele hulp aan te bieden die het pedagogisch beleid van een school moet versterken of het onderwijspersoneel moet ondersteunen. Ook inzake schoolverzuim delen zij hun expertise aan het onderwijspersoneel.

Overheidspartners: CLB en Onderwijscentrum Brussel

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

4.7 Leerlingenbegeleiders

De leerlingenbegeleiders zijn vertrouwenspersonen van binnen de school die verantwoordelijk zijn voor het opstellen en het opvolgen van leerlingen met bijzondere noden.

⁶⁷Ibid.

Wettelijk kader: Sinds de oprichting van de centra voor leerlingenbegeleiding zijn er ook schoolinterne leerlingenbegeleidingen ontstaan. Echter bestaat er geen omvattend decreet wat betreft hun specifieke rol- en taakverdeling.

Werking: Binnen de meeste Nederlandstalige scholen zijn er leerlingenbegeleiders die leerlingen met leerproblemen helpen. Zij zijn het aanspreekpunt voor vragen en problemen met betrekking tot leer- of studiemoeilijkheden, studiekeuze en toekomstplannen, concentratie, motivatie, faalangst, gezondheid, roken, drugs, verslavingen, relaties (vrienden, familie en school), seksualiteit, pesten, conflicten, bedreigingen, persoonlijke problemen, levensvragen. Samen met de leerlingen zoeken zij naar oplossingen. Indien nodig bespreken zij de problemen met de directie en in onderling overleg worden ouders en/of het CLB geïnformeerd. Daarnaast werken ze actief aan open klimaat op school.

Overheidspartners: CLB en PBD

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming

4.8 SES/GOK-Leerkrachten

Een SES- leerkracht (SES verwijst daarbij naar socio-economische status) in het basisonderwijs en de Gelijke Onderwijskansen leerkracht in het secundair onderwijs (GOK-leerkracht) ondersteunen acties binnen de school die de gelijke onderwijskansen van leerlingen bevorderen zodat hun slaagkansen maximaal verhogen. Zo bieden ze leerlingen extra ondersteuning aan. Dit kan individueel, in kleine groepjes of binnen de klas.

Wettelijk kader: SES/GOK-leerkrachten kwamen tot stand naar aanleiding van het *Decreet van 28 juni 2002 betreffende Gelijke Onderwijskansen I (GOK-decreet)*⁶⁸

Werking: In feite kunnen alle leerkrachten SES/GOK-leerkrachten zijn. Sommige van deze leerkrachten kunnen wel specifieke SES/GOK-uren krijgen waar ze kansarme of anderstalige

⁶⁸ GOK-I Decreet van 28 juni 2002 over gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen, BS 14 september 2002.

leerlingen begeleiden om hun leerachterstand weg te werken en klasleerkrachten ondersteunen in hun zoektocht naar geschikte differentiatiematerialen en/of werkvormen. Vaak worden die leerkrachten zorgleerkrachten genoemd. De concrete invulling van hun takenpakket wordt door het schoolteam bepaald.

Overheidspartners: CLB, leerlingenbegeleiders en PBD

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

5. BRUSSELS GRONDGEBIED

Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is niet bevoegd voor onderwijsgerelateerde zaken, maar kan wel initiatieven nemen die eveneens bijdragen aan de strijd tegen schoolverzuim. Hier een kort overzicht van de belangrijkste initiatieven.

5.1 Preventie en Veiligheid

De afdeling Preventie en Veiligheid van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest heeft als doel de kennis over de Brusselse criminaliteit te verbeteren. Bovendien wil de afdeling het gewestelijk en lokaal criminaliteitspreventie- en veiligheidsbeleid efficiënter kunnen bijsturen.

Wettelijk kader: Naar aanleiding van de zesde staatshervorming werd via de *Ordonnantie van 28 mei 2015*⁶⁹ de afdeling Preventie en Veiligheid van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest opgericht.

Werking: Aangezien schoolverzuim op vlak van sociale cohesie een onveiligheidsgevoel teweegbrengt, ondersteunt de afdeling eveneens initiatieven die het schoolverzuim aanpakken. Zo volgt en evalueert het de Plaatselijke Preventie- en Buurtplannen voor de gemeenten (zie 5.7) op die het schoolverzuim en problemen op school proberen te bestrijden. In deze preventieprojecten krijgen de gemeenschapswachten een centrale rol. Door hun aanwezigheid op

⁶⁹ Ordonnantie van 28 mei 2015 tot oprichting van een instelling van openbaar nut waarin het beheer van het preventie- en veiligheidsbeleid in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is samengebracht, BS 10 juni 2015.

straat verhogen ze het veiligheidsgevoel van de burger. Een deel van hen wordt tevens ingeschakeld in het straathoekwerk. Ze bouwen relaties op met de inwoners, zijn een aanspreekpunt en dragen bij tot een veiliger leefomgeving.

Overheidspartners: Gemeenten, Gemeenschapswachten en straathoekwerkers

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Brussels Hoofdstedelijk Gewest

5.2 perspective.brussels

Perspective.brussels, met andere woorden het Brussels Planningsbureau, werd opgericht bij Ordonnantie van 29 juli 2015 van het Parlement van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De voornaamste opdrachten van perspective.brussels zijn:

- Instaan voor gegevensverzameling, de ontwikkeling, de productie, de verwerking, de verspreiding en de analyse van statistieken en de uitvoering van evaluatieopdrachten
- Vergaren van territoriale kennis
- Instaan voor de voorbereiding van de verordenende en strategische opdrachten van de territoriale planning

Perspective.brussels werkt in het kader van een territoriaal platform in overleg met de Maatschappij voor Stedelijke Inrichting (MSI). Die laatste is de openbare operator belast met de operationele doorvoering van de beheerplannen binnen de strategische zones die de Brusselse Hoofdstedelijke Regering afbakende.

Werking: perspective.brussels (Brussels Planningsbureau) verenigt de verschillende administraties en eenheden die belast zijn met de statistiek, de socio-economische kennis en de strategische en verordenende planning van het Brussels grondgebied:

- Het Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA)
- de Dienst Scholen
- Het Agentschap voor Territoriale ontwikkeling (ADT)
- de Directie Studies en Planning van Brussel Stedelijke Ontwikkeling (BSO)

- het team van de Bouwmeester Maître Architecte
- het secretariaat van de Gewestelijke Ontwikkelingscommissie (GOC)
- De Referent huisvesting

(Verderop worden de eerste twee diensten uitvoerig beschreven.)

Overheidspartners: Administraties van de Gemeenschapscommissies (COCOF en VGC), de administraties van de 19 gemeenten van het BHG, gewestelijke instanties,

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Brussels Hoofdstedelijk Gewest

5.2.1 Dienst Scholen

Werking: De Dienst Scholen maakt deel uit van perspective.brussels.

De Dienst Scholen (DS) concentreert zich op 5 domeinen:

1. Projecten ondersteunen ten behoeve van investeringen in scholen;
2. De schoolvraag en het schoolaanbod monitoren;
3. De kwaliteit van de schoolinfrastructuur en -voorzieningen verbeteren;
4. “Schoolcontracten” aangaan;
5. De strijd aangaan tegen schoolverzuim door het beheer van het DAS (Programma Preventie Schoolverzuim en de ontwikkeling van een Strategie tegen schoolverzuim.

5.2.1.1 Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS)

Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS), ofwel het Programma Preventie Schoolverzuim (PPS) in het Nederlands, is een initiatief van het Brussel Hoofdstedelijk gewest dat het fenomeen van spijbelaars en hangjongeren op een integrale manier wil aanpakken door pedagogische culturele, artistieke en sportieve activiteiten tijdens de middagpauze of na de schooluren aan te bieden.

Wettelijk kader: Het initiatief werd in 2000 opgericht als antwoord op een nota van de afdeling Jeugdzaken van het Brussels parket waarin gewezen werd op de aanzienlijke jeugddelinquentie

binnen de schoolmuren. Bovendien kan het beschouwd worden als een aanvullende maatregel op de *Wet betreffende de leerplicht van 29 juni 1983 voor alle minderjarigen*⁷⁰.

Werking: DAS-PPS wil het contact tussen de school en de buurt bevorderen. Enerzijds moeten de acties de leerkrachten en het schoolteam ondersteunen door spanningen op school te doen verminderen en anderzijds moeten de acties voor meer veiligheid in de omgeving zorgen. Deze activiteiten zijn overwegend preventief van aard, maar soms ook interveniërend vooral bij de spijbelcoaches. Zowel lagere als middelbare scholen uit de 19 Brusselse gemeenten kunnen een projectaanvraag indienen, maar deze moet wel aangepast zijn aan de specifieke noden van de school of de buurt. De ingediende projecten moeten een van volgende methoden gebruiken: (1) werken aan taalbeheersing voor allochtonen, (2) door middel van spel, sport en expressie geweld voorkomen, (3) werkwinkels voor leerlingen rond spijbelen en geweld organiseren en (4) huiswerkbegeleiding. Een andere belangrijke voorwaarde is dat de aangeboden activiteiten op school moeten plaatsvinden, maar niet tijdens de lesuren of zomervakanties. Dit betekent dat ze plaats moeten vinden tijdens de opvangmomenten voor en na de schooluren en tijdens middagpauzes.

De activiteiten van de DAS/PPS-projecten worden verder uitvoerig besproken in hoofdstuk 5.

Overheidspartners: De gemeenten zijn onmisbare en onontbeerlijke partners van de DAS en VGC van de PPS. Daarnaast zijn scholen, het CLB, AMO's en andere externe diensten zoals integratiecentra, organisaties van migratie, armoede of vzw's belangrijke partners.

Strategie: Overwegend preventie en interventie

Subsidiërende overheid: Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

5.2.2 Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA)

Het BISA is een van de departementen van perspective.brussels. Het verzamelt, verwerkt en verspreidt alle kwantitatieve gegevens met betrekking tot het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

⁷⁰Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, BS 6 juli 1983.

Daarbij voert het BISA sociaaleconomische studies uit over de Brusselse uitdagingen en werkt het mee aan verschillende projecten met als doel de Regering te helpen met het sturen en evalueren van het openbare beleid (BISA, 2017).

Wettelijk kader: De *Ordonnantie van 3 april 2014 betreffende de gewestelijke statistiek*⁷¹ bepaalt dat het BISA fungeert als referentiegesprekspartner voor de Brusselse statistiek.

Werking: Het Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA) voert binnen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de taken uit die verband houden met de gewestelijke bevoegdheden inzake openbare statistiek. De webpagina van BISA beschrijft de structuur van zijn opdrachten als volgt:

- “is het referentiecentrum van de statistiek,
- analyseert de sociaaleconomische uitdagingen,
- evalueert het overheidsbeleid,
- verspreidt zijn kennis over het Brussels Gewest en
- stuurt expertennetwerken aan”⁷²

Zo maakt BISA rapporten over onder meer schoolbevolking, aantal scholen, vergroening, woonwijken, de situatie van de inwoners op de arbeidsmarkt en in termen van inkomens, schoolafstanden, vroegtijdige schooluitval en schoolverzuim.

Overheidspartners: Dienst Scholen en DAS/PPS

Strategie: Identificatie

Subsidiërende overheid: Brussels Hoofdstedelijk Gewest

5.3 Gemeentelijke diensten ter preventie van schoolverzuim

In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest vervullen de gemeenten een sleutelrol inzake leerplichtcontrole. Zo worden de gemeenten gevraagd om hulp te verlenen bij administratieve taken, bij huisbezoeken door een wijkagent, iemand van de gemeentelijke toezichtscel of een

⁷¹ Ordonnantie van 3 april 2014 betreffende de gewestelijke statistiek, BS 14 mei 2014.

⁷² Zie http://ibsa.brussels/a-propos-de-l-ibsa/missions?set_language=fr#.Watp8-QUmDY (geraadpleegd op 11 augustus 2017).

andere gemeentelijke dienst te sturen. Mits voldoende informatie over de leerplichtige wordt het dossier naar het parket overgemaakt.

Wettelijk kader: Krachtens de *Ordonnantie van 28 mei 2015*⁷³ vaardigde de Brusselse Hoofdstedelijke Regering voor het Brussels Buurt- en Preventieplan (BBP) een reglementair preventie- en veiligheidskader uit op gewestelijk niveau. De gemeenten zijn verplicht binnen dit kader projecten uit te werken, maar kunnen dit doen in functie van hun gemeente en de erkende lokale behoeften

Werking: Tot 2010 moesten de subsidies door de gemeenten jaarlijks aangevraagd worden. Vanaf 2011 gaat het om een vierjarige cyclus. De eerste cyclus liep van 2011-2015, de huidige cyclus van 2016-2019. Concreet dienen de gemeenten per cyclus een projectaanvraag in op basis van een projectoproep waarin het reglementair kader en de prioriteiten voorgesteld worden. In de oproep voor de huidige cyclus gaat het om vijf prioriteiten:

- de preventie van de polarisatie evenals de preventie van de radicalisering en de bestrijding ervan;
- de zichtbare en geruststellende aanwezigheid in openbare ruimtes, openbaar vervoer inbegrepen;
- de bemiddeling van conflicten in openbare ruimtes;
- de bestrijding van het schoolverzuim;
- de preventie van verslavingen en de bestrijding ervan.

Voor deze studie is met name de vierde prioriteit van belang: de bestrijding van het schoolverzuim. Het is daarbij cruciaal te onderstrepen dat die strijd kadert in de transversale veiligheidsdoelstellingen van het Globaal Preventie- en Veiligheidsplan. Dit wil zeggen dat het Gewest ervan uitgaat dat goede preventieve gemeentelijke acties die schoolverzuim bestrijden, er onder andere ook mee voor zullen zorgen dat alle actoren in de veiligheidsketen (burgers, verenigingssector...) ⁷⁴ in een samenwerkingsverband betrokken raken, dat de levenskwaliteit, het samenleven en de veiligheid in de wijken verbeterd worden en dat ze er preventief in slagen elke

⁷³ Ordonnantie van 28 mei 2015 tot oprichting van een instelling van openbaar nut waarin het beheer van het preventie- en veiligheidsbeleid in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is samengebracht, BS 10 juni 2015.

⁷⁴ Scholen of andere onderwijspartners worden in de opsomming niet benoemd.

discriminatievorm tegen te gaan. In dat kader hecht de oproep niet toevallig veel belang aan de ontwikkeling van transversale, geïntegreerde en complementaire projecten in partnerships met alle actoren van die veiligheidsketen.

Daarnaast bevat de oproep ook specifieke doelstellingen voor de strijd tegen schoolverzuim. De hoofdwerklijn is hier dat de acties en programma's van de gemeenten in de strijd tegen schoolverzuim er gericht op moeten zijn om "via de mobilisatie van de actoren en de bestaande middelen de leerlingen toe te laten zich te ontwikkelen in een welwillende, geruststellende en structurerende omgeving."

Overheidspartners: Schoolbemiddelaars, straathoekwerkers en de gemeenschapswachten

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Brussels Hoofdstedelijk Gewest

5.4 Commission communautaire française (COCOF)

De Commission communautaire française (COCOF), of de Franstalige Gemeenschapscommissie in het Nederlands, is bevoegd voor de instellingen van het Brussels Gewest die tot de Franse Gemeenschap behoren. Zo heeft het bevoegdheden in persoonsgebonden materies zoals cultuur, onderwijs, welzijn en gezondheid.

Wat schoolverzuim aangaat treedt de Cocof voornamelijk in actie via haar bevoegdheid inzake sociale samenhang. Naast het project van sociale cohesie financiert de Cocof ook de *écoles de devoir* via haar bevoegdheid van permanente educatie.

5.4.1 Projecten voor de sociale cohesie (PSC)

Dat beleid van sociale cohesie krijgt vorm via sociale cohesiecontracten die op gemeentelijk en regionaal worden gesloten.

Wettelijk kader: De wettelijke basis voor de PSC werd in het Decreet betreffende de Sociale cohesie van 13 mei 2004 vastgelegd.

Werking: De PSC zijn initiatieven die streven naar meer sociale cohesie in de sociale woonwijken door het harmonieuze samenwonen van de verschillende groepen te moedigen. Het bindt de strijd aan tegen alle vormen van uitsluiting, met inbegrip van racisme en xenofobie isolering. Een vereiste is dat de acties opgezet moeten worden in samenwerking met een plaatselijke vzw's.

Die contracten lopen over een periode van 5 jaar. Een eerste periode van vijf jaar ving aan in 2006 en liep in 2010 ten einde. Op basis van de volgende prioriteiten werden nieuwe contracten gesloten die doorlopen tot in 2020:

- Ondersteuning en begeleiding van schoolgaande jeugd
- aanleren en zich eigen maken van de Franse taal als actief burger
- Intercultureel burgerschap
- "Samenleven" (cf. radicalisme, infra)

Overigens moeten de verschillende gesubsidieerde projecten verplicht voldoen aan de volgende basisprincipes:

- De 4 mix-vormen (gender, cultuur, generaties, sociaal)
- alle acties moeten getuigen van een aanpak die de burger wegwijs maakt in zijn rechten en plichten, de regels van het samenleven, de begrippen van respect voor diversiteit, ...
- Het individu globaal benaderd
- netwerking en partnerschappen
- het zich toe-eigenen van de openbare ruimte en van de stad

Ondersteuning van schoolgaande jongeren behoort sinds 2006 en 2010 tot de prioriteiten. Om een subsidie te kunnen aanvragen moet het lokale initiatief uitgaan van een vereniging zonder winstoogmerk uit een enkele gemeenschap die koos voor het Franse taalstelsel. De voorwaarden waaraan de vzw moet voldoen:

- de maatschappelijke zetel bevindt zich op het grondgebied van het BHG,
- het maatschappelijk doel beschreven in de statuten sluit aan bij de basisbeginselen van sociale cohesie.

Het sociale cohesiebeleid focust zich op de 13 gemeenten van het BHG met een moeilijke socio-

economische situatie.

Overheidspartners: Vzw, Gemeenten en OCMW's

Strategie: Preventie

5.4.2 Service des Affaires socio-culturelles (Dienst Culturele Zaken)

De Service des Affaires socio-culturelles van de COCOF bindt door het subsidiëren van activiteiten ter ondersteuning van schoolgaande jeugd en huiswerkbegeleiding mee de strijd aan tegen het schoolverzuim. Anders dan de Projecten rond sociale cohesie kent deze dienst een jaarlijkse financiële ondersteuning toe aan vzw's die (1) *écoles de devoirs* organiseren, maar niet noodzakelijk zijn erkend door de ONE, (2) pedagogische initiatieven opzetten om de slaagkansen op school te vergroten, (3) schoolgaande jongeren ondersteunen en (4) buitenschoolse activiteiten met pedagogisch doel opzetten, zoals *Anim'action en projets d'écoles*^{75, 76}.

5.5 Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)

De Vlaamse Gemeenschapscommissie geeft vorm aan een flankerend lokaal onderwijs- en vormingsbeleid gericht op de Brusselse Nederlandstalige gemeenschap. Flankerend, dat wil zeggen: complementair aan dat van de Vlaamse Gemeenschap en aan dat van andere (Brusselse) overheden, maar met eigen accenten. Lokaal, dit betekent: netoverschrijdend en toegespitst op de specifieke Brusselse, meertalige en grootstedelijke context van de hoofdstad⁷⁷. Bovendien is de VGC inrichtende macht van een CLB (CLB N-Brussel Stedelijke en Gemeentelijk Onderwijs), scholen en/of internaten voor buitengewoon onderwijs (Kasterlinden en Zaveldal).

⁷⁵ Dit programma richt zich tot de Franstalige scholen in het Brussels Gewest voor alle onderwijsnetten samen en beoogt "de relationele en creatieve dimensies te versterken van de educatieve en pedagogische opdrachten ontwikkeld door de scholen". zie <http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1579> (geraadpleegd op 17 november 2017)

⁷⁶ Zie <http://www.sfb.brussels/espace-pro/activit%C3%A9s-parascolaires-p%C3%A9dagogiques> (geraadpleegd op 17 november 2017)

⁷⁷ Zie http://www.vgc.be/sites/www.vgc.be/files/vacature/20160309_adjunct_ov.pdf (geraadpleegd op 17 november 2017)

Preventie van schooluitval staat bij de VGC hoog op de agenda. Via subsidiëringen van verschillende acties en projecten opgezet om het spijbelprobleem en vroegtijdige schooluitval tegen te gaan.

Wettelijk kader: De VGC heeft een unieke positie. Het heeft een aantal expliciete en specifieke taken van de Vlaamse Gemeenschap overhandigd gekregen en treedt ook aanvullend op bij het beleid van de Vlaamse Gemeenschap⁷⁸. Desondanks blijft de VGC onderworpen aan het administratief toezicht of de ‘voogdij’ van de Vlaamse Gemeenschap⁷⁹. Dit gebeurt volgens het decreet van 5 juli 1989 tot organisatie van het toezicht op de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Daarnaast zijn de politieke organen van de VGC institutioneel verbonden met die van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.⁸⁰ Verder geeft de beleidsnota 2014-2019 aan hoe de VGC haar bevoegdheden zal realiseren in de loop van de legislatuur.

Subsidiërende overheid: De Vlaamse overheid en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

5.5.1 Onderwijscentrum Brussel (OCB)

Het Onderwijscentrum Brussel is een ondersteunings- en expertisecentrum voor het Brussels Nederlandstalig onderwijs⁸¹. Zo wil het de leerkansen en resultaten van álle kinderen en jongeren binnen de superdiverse en stedelijke context optimaal verhogen.

Wettelijk kader: De hoofdtaken van het OCB werden wettelijk vastgelegd in het *decreet van 08 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs*⁸² en worden verder uitgewerkt in de *beleidsnota 2014-2019*.⁸³

Werking: Het Onderwijscentrum Brussel ondersteunt en vormt de Nederlandstalige scholen in Brussel, de brede scholen en de VGC-speelpleinen. Het OCB heeft hierbij specifiek aandacht voor taal en meertaligheid, ouder- en buurtbetrokkenheid, omgaan met diversiteit en armoede, Brede

⁷⁸ Zie <http://www.vgc.be/over-de-vgc/bevoegdheden> (geraadpleegd op 17 november 2017)

⁷⁹ Zie <http://www.vgc.be/over-de-vgc/bevoegdheden> (geraadpleegd op 12 oktober 2017).

⁸⁰ Zie <http://brussel.vlaanderen.be/ToezichtVGC.html> (geraadpleegd op 12 oktober 2017).

⁸¹ Zie <http://www.onderwijscentrumbrussel.be/> (geraadpleegd op 11 augustus 2017).

⁸² Decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs in 2009, BS 29 augustus 2009.

⁸³ Decreet van 08 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs in 2009, BS 29 augustus 2009.

School en breed leren, spel en spelen. Daarnaast ondersteunt het leerkrachten en onderwijspartners door vormingen en opleidingen te organiseren. Het Onderwijscentrum beklemtoont ook het belang van een aangename schoolomgeving waar leerlingen, ouders en leerkrachten zich betrokken voelen. Wat betreft hun projecten bieden ze een brede waaier aan activiteiten aan zoals:

- “ondersteuning op maat: een ondersteuner begeleidt de school een schooljaar lang via een coachingstraject;
- vormingen, werkgroepen, intervisie;
- ondersteuning voor Brusselse Brede Scholen via het Platform Brede School Brussel;
- de Onderwijsbibliotheek ontleent leermiddelen en documentatie voor een kwaliteitsvolle onderwijspraktijk.”⁸⁴

Overheidspartners: *Pedagogische begeleidingsdiensten*, lokale Brede Scholen, CLB, LOP en de lerarenopleiding

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: Vlaamse Gemeenschapscommissie

Subsidiërende overheid: Federatie Wallonië-Brussel en Vlaamse Gemeenschap

5.5.1.1 Brede Scholen

Een Brede School is “een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd én op school, met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren te creëren”.⁸⁵

⁸⁴ Zie http://www.onderwijscentrumbrussel.be/?_ga=2.12934007.1534153403.1502968792-872555300.1498568259 (geraadpleegd op 4 augustus 2017).

⁸⁵ Zie <http://www.bredeschool.org/> (geraadpleegd op 14 juli 2017).

Wettelijk kader: Brede scholen werden opgericht naar aanleiding van het Decreet van 18 januari 2008 houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport⁸⁶ en worden verder uitgewerkt in de *beleidsnota 2014-2019*⁸⁷.

Werking: Een Brede School werkt samen met de buurt, ouders en lokale partners uit onderwijs, cultuur, sport, jeugd, kinderopvang en welzijn. Ze werken samen aan een leerrijk omgeving voor kwetsbare jongeren, vanuit een pedagogische perspectief. Ze worden ingezet als middel in de strijd tegen schoolmoeheid en schoolverzuim. De Vlaamse Gemeenschapscommissie bepaalt het kader, staat in voor de financiële ondersteuning en ziet toe op de opvolging.

Brussel telt momenteel 29 Brede Scholen die allemaal afgestemd zijn op eigen plaatselijke noden, talenten en mogelijkheden van de kinderen en jongeren uit hun buurt. Het team bestaat uit opvoeders, animatoren en leerkrachten.

Overheidspartners: Stadsdiensten, schoolopbouwwerk, opvoedingsondersteuning, scholen, buurtwerking, sociaal-artistieke projecten, jeugdorganisaties, speelpleinwerking, bibliotheken, enzovoort (afhankelijk van de lokale context en noden).

Strategie: Preventie

5.5.1.2 Abrusco

Abrusco is een Nederlandstalige organisatie die preventief optreedt tegen schooluitval. Hun hoofddoel is schooluitval voorkomen door bruggen te behouden of te herstellen tussen jongeren en de school(cultuur) of het onderwijssysteem. Zo begeleiden ze jongeren die dreigen af te haken door jongerencoaches in te schakelen (gefinancierd door PPS, cf. spijbelcoachprojecten, zie hoofdstuk 5), herstelgerichte gesprekken te voeren met de school en de jongeren en een scala aan andere activiteiten aan te bieden. Abrusco is er voor leerlingen van alle Nederlandstalige

⁸⁶Decreet van 18 januari 2008 houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport, BS 19 augustus 2008.

⁸⁷ Decreet van 18 januari 2008 houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport, BS 19 augustus 2008.

secundaire scholen in Brussel, over de netten heen. Sinds 2017 verlopen alle aanmeldingen via KANS Centraal Meldpunt Brussel.⁸⁸

Werking: Het merendeel van de individuele dossiers van jongeren komen meestal bij Abrusco terecht via aanmelding door het CLB of scholen. Vaak gaat het om jongeren met beginnend tot problematisch spijbelgedrag, jongeren die een uitsluiting riskeren of die de band met school kwijt zijn. Daarnaast werken ze op vraag van scholen die extra ondersteuning nodig hebben. Vaak gaat het om TSO-BSO-scholen met een hoog spijbelcijfer, als gevolg van demotivatie en miscommunicaties tussen leerkrachten en leerlingen, en een hoge schorsingsgraad. Belangrijke aanleiding voor de scholen om de begeleiding van Abrusco in te roepen is de ervaring dat ze deze problemen niet uit zichzelf krijgen opgelost (meer uitleg zie hoofdstuk 6).

Overheidspartners: CLB N-Brussel, NAFT, Onderwijscentrum Brussel, LOP en PBD

Strategie: Preventie

5.5.1.3 KANS (Centraal Meldpunt Brussel)

Vanaf 2018 zal KANS, Centraal Meldpunt Brussel opstarten en als regisseur van trajecten op maat fungeren. Het meldpunt zal enerzijds een informatiepunt zijn voor ouders, leerlingen en netwerkpartners rond het bestaande aanbod in Brussel en zal anderzijds instaan voor de samenstelling van trajecten op maat bestaande uit schoolexterne interventies via de methodiek van rondetafelgesprekken en indien aangewezen hulpverlening aanbieden. De bedoeling van KANS is dat het een overzicht over het landschap behoudt opdat (1) een betere informatieverstrekking gerealiseerd kan worden, (2) een efficiënte en doelgerichte detectie van de problematiek van vroegtijdige schoolverlaters bewerkstelligd kan worden, (3) een betere aanmelding en registratie georganiseerd kan worden en (4) voor flexibele begeleidingstrajecten kan zorgen op maat, individueel en in groep, time-out en time-in.⁸⁹

⁸⁸ Zie <http://www.onderwijsinbrussel.be/ondersteuning/abrusco-trajecten-op-maat-ter-preventie-van-schoolverzuim-en-schooluitval> (geraadpleegd op 15 november 2017).

⁸⁹ Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Draaiboek%20STS.pdf> (geraadpleegd op 15 november 2017)

6. FEDERAAL NIVEAU

Zoals reeds werd aangehaald, wordt schoolverzuim in eerste instantie door onderwijsinstellingen aangepakt. Indien de begeleiding vanuit het onderwijssysteem ontoereikend blijft, intervenueert het parket en de politie.

Wettelijk kader: Artikel 5 van *De Wet betreffende de leerplicht van 29 juni 1983* voorziet sancties aan zulke personen die zich blijven onttrekken aan hun ouderlijke verplichtingen⁹⁰.

6.1 Parket

Het parket beslist uitgaande van de voorgeschiedenis van de jongeren of er een anti-spijbelcontract afgesloten moet worden of een proces-verbaal opgesteld moet worden tegen de legale verantwoordelijken van het kind. Het opstellen van een anti-spijbelcontract is de bevoegdheid van de politie.⁹¹ Bij een anti-spijbelcontract zal de politie trachten een constructief-confronterend gesprek met de jongeren en zijn ouders te voeren. Bovendien zullen onderling gemaakte afspraken worden vastgelegd. Wanneer het spijbelcontract wordt overtreden, zal het spijbelprobleem via juridische weg moeten afgehandeld worden en volgt een proces-verbaal. De jongere moet dan samen met zijn ouders op gesprek gaan bij de jeugdcriminologe van het parket om na te gaan of de jongere zijn spijbelprobleem kan aanpakken via vrijwillige bijstand. Ouders die het spijbelprobleem van hun jongere niet erkennen of willen verhelpen, kunnen strafrechtelijk vervolgd worden en voor de politierechtbank gesleept worden.⁹²

6.2 Lokale politie

Naast bovenstaande taken organiseert de lokale politie samen met scholen of organisaties ook preventieve acties rond schooluitval. Zo heeft iedere school recht op een contactpersoon binnen

⁹⁰ Art. 5, Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, BS 6 juli 1983.

⁹¹ Krijtlijnen inzake de verhouding vast aanspreekpunt lokale politie – school in het kader van omzendbrief PLP 41 en de verhouding tussen school/CLB-Dienst voor de Veiligheid van de Staat (2013).

⁹² Zie <http://www.cass.be/parket/leuven/documenten/schoolverzuim.pdf> (geraadpleegd op 12 oktober 2017).

de lokale politie inzake spijbelproblematiek. Via de website (met beveiliging aan de hand van een wachtwoord) kan iedere school hun contactpersoon opvragen.⁹³

7. Europese Unie

7.1 Europees Sociaal Fonds (FSE)

Het Europees Sociaal Fonds is een van de Structurele Fondsen van de Europese Unie. Het initiatief is gericht op “verbetering van het onderwijs en opleidingen en betere kansen voor jonge mensen en mensen die met meerdere obstakels worden geconfronteerd tijdens hun zoektocht naar werk”⁹⁴. In België wordt de financiële steun verdeeld onder de gewesten en gemeenschappen.

Wettelijk kader: Het FSE werd ingesteld door het Verdrag van Rome waarmee ook de Europese Economische Unie in 1957 werd opgericht, met de bedoeling om de mobiliteit en werkgelegenheidsmogelijkheden van werknemers op de interne markt te verbeteren. De rechtsgrondslag vindt men terug in artikelen 162-164, 174, 175, 177 en 178 van het *Verdrag betreffende de werking van de Europese Unie*⁹⁵.

Werking: Het initiatief wil een breed scala aan activiteiten aanbieden om ongekwalificeerde uitstroom van jongeren terug te dringen en de overdracht tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt te bevorderen. Zo wordt er geïnvesteerd in onderwijs, opleidingen en beroepsopleidingen voor vaardigheden, maar ook in flexibele leertrajecten, maatregelen voor gelijke toegang onderwijs, ondersteuningsprojecten voor leerkrachten. De activiteiten moeten de leerlingen vaardigheden aanleren die hen later nuttig zullen zijn om functies te vervullen waar er veel vraag naar is op de arbeidsmarkt. Verder moeten die acties ook de situatie van de meest kwetsbare mensen met een verhoogd risico op armoede verbeteren.

⁹³ Krijtlijnen inzake de verhouding vast aanspreekpunt lokale politie – school in het kader van omzendbrief PLP 41 en de verhouding tussen school/CLB-Dienst voor de Veiligheid van de Staat (2013).

⁹⁴ Zie http://ec.europa.eu/regional_policy/nl/atlas/programmes/2014-2020/belgium/2014be05m9op001 (geraadpleegd op 11 augustus 2017).

⁹⁵ Verdrag van 25 maart 1957 betreffende de werking van de Europese Unie

Strategie: Preventie

Subsidiërende overheid: De Europese Unie

7.1.1 In de Franse Gemeenschap in Brussel

Meer informatie zie: <http://www.fse.be/index.php?id=251>

7.1.2 In de Vlaamse Gemeenschap in Brussel

Meer informatie zie: <http://www.esf-vlaanderen.be/nl/esf/programmmainhoud-2014-2020/programmmainhoud-2014-2020>

8. CONCLUSIE

Uit de inventaris van de belangrijkste overheidsinstanties en initiatieven inzake schoolverzuim in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest kunnen we een paar zaken afleiden.

Vooreerst valt op dat er geen symmetrie is tussen de Franstalige en Nederlandstalige overheidsinitiatieven die rechtstreeks betrokken zijn in de strijd tegen schoolverzuim. Zo hebben de schoolbemiddelaars, de mobiele teams, de FFED, AMO's en DIAS van de Franse Gemeenschap en de sociale cohesie projecten van COCOF geen Vlaamse tegenhangers. De PBD, LOP, leerlingenbegeleiders, de GOK-leerkrachten van de Vlaamse Gemeenschap en de *Brede Scholen*, spijbelcoachen en het Onderwijscentrum Brussel van de Vlaamse Gemeenschapscommissie hebben dan weer geen Franstalige tegenhangers.

Doordat de structuur van de overheidsinstanties verschilt naargelang de Gemeenschap, zijn deze actoren zelden met elkaar verbonden en is samenwerking tussen de twee gemeenschappen een moeilijk gegeven wegens de verschillende expertise. Enkel via de gemeentelijke buurt- en preventieplannen worden de twee gemeenschappen met elkaar verbonden.

Verder kan men vaststellen dat er naast een reeks oude actoren die door de overheid aangestuurd worden zoals het CLB en het CPMS een paar nieuwe aanvullende initiatieven met specifieke

programma's opgericht werden. Zij hebben als taak om oudere actoren te versterken in hun opdrachten. Opvallend is dat er aan Franstalige kant meer instanties betrokken zijn in de schoolverzuimproblematiek, wat tot versnippering kan leiden en bijgevolg de efficiëntie van het ondersteuningsaanbod kan aantasten. Aan Nederlandstalige kant daarentegen worden overheidsinstanties meer gecentraliseerd. Zo heeft het CLB een meeromvattende functie dan het CPMS, want naast de taken van het CPMS neemt het CLB ook taken op die aan Franstalige kant door de schoolbemiddelaars en de mobiele teams uitgevoerd worden.

Daarnaast kan men opmerken dat Franstalige welzijnsorganisaties zoals SAJ en AMO's betrokken worden bij de schoolverzuimproblematiek, terwijl de Vlaamse tegenhanger, het *Comité voor bijzondere jeugdzorg*, geen directe rol speelt inzake de aanpak van schoolverzuim. Het is het CLB dat eerder initiatieven op het vlak van welzijn op zich neemt. Hoewel een sterkere samenwerking met de welzijnssector aan Nederlandstalige kant wenselijk zou zijn.

Vervolgens blijkt uit deze inventaris dat er langs beide Gemeenschappen in feite meer wordt doorverwezen dan samengewerkt. Zo worden zorgwekkende dossiers vaak naar andere instanties doorverwezen zonder dat ze daarna echt nog opgevolgd worden. Dit komt mede door het feit dat veel actoren op hun autonomie gesteld zijn en dat belangrijke informatie wegens beroepsgeheim niet gedeeld kan worden. Dit bemoeilijkt het samenwerkingsproces, terwijl een sterke samenwerking van de verschillende partners van groot belang is voor een doelgerichte aanpak.

Wat betreft de strategie die de verschillende overheidsinstanties hanteren, ziet men dat ze heel uitlopend zijn, gaande van monitoring tot controle, preventie en interventie. Hoewel de meeste instanties preventief te werk willen gaan, merkt men in de praktijk dat er vaak ook geïntervenieerd wordt. De lijn tussen preventie en interventie blijkt in realiteit soms heel dun te zijn. Opmerkelijk is dat er heel weinig aandacht gaat naar compenserende maatregelen. In het kader van dit onderzoek werden er geen compenserende maatregelen opgespoord. Dit wil echter niet zeggen dat er geen compenserende maatregelen bestaan. Actoren zoals Actiris, Forem, VDAB bieden tal van opleidingen en stages aan meerderjarigen aan opdat ze een diploma of getuigschrift nog kunnen behalen.

Verder kunnen minderjarige leerlingen gebruik maken van externe alternatieve schoolvervangende programma's waar aan de oorzaken van schoolmoeheid gewerkt wordt. Zo kan men langs Franstalige

kant een beroep doen op de *Services d'Accrochage Scolaire* en langs Nederlandstalige kant op de Naadloos Flexibele trajecten. Zij hebben als opdracht om verstoorde relaties tussen de jongeren en de school zo snel mogelijk te herstellen en gedragsproblemen aanzienlijk te reduceren met het oog op de re-integratie van de leerling in de klas. Ook kunnen er op school interne flexibele leerwegen georganiseerd worden zoals DIAS. Deze maatregelen bevinden zich bij deze tussen interventie en compensatie.

Bovendien kunnen enkel Brusselse kinderen aan Franstalige kant een beroep doen op 'écoles de devoirs' voor huiswerkbegeleiding. Dit initiatief kent weinig tegenhangers aan Nederlandstalige zijde. Binnen de meeste Nederlandstalige scholen zijn er leerlingen- en SES-begeleiders die de leerlingen kunnen helpen bij leerproblemen. Verder kunnen leerlingen en hun ouders bij het CLB of het CPMS terecht voor allerlei vragen over leren en school.

Tot slot kunnen we vaststellen dat de gemeenten een aanzienlijke rol spelen in de opsporing van spijbelende leerlingen en een onontbeerlijke partner zijn voor het voeren van een lokaal beleid rond schoolverzuim.

HOOFDSTUK 4: Inventaris gemeentelijke praktijken in het kader van het Brussels buurt- en preventieplan

Dit hoofdstuk bevat een inventaris en analyse van de gemeentelijke praktijken in de strijd tegen schoolverzuim, die dankzij de financiering door de Brussels Hoofdstedelijke Regering mogelijk zijn. Het gaat meer bepaald om de praktijken in het kader van het Brussels Buurt- en Preventieplan (zie Hoofdstuk 3, 5.7 voor een korte bespreking, alsook Sectie 1 van dit hoofdstuk).

De inventaris is gebaseerd op de 19 gemeentelijke buurt- en preventieplannen en een focusgroep met stakeholders uit de gemeenten en hun partners. In sectie 2 van dit hoofdstuk lichten we deze methodologische keuzes toe. Daarna volgt de inventaris en de analyse ervan (vanaf sectie 3). Deze inventaris is in het kader van dit onderzoek belangrijk omdat hij inzicht verschaft in de wijze waarop de gemeenten de beleidskeuzes in de strijd tegen schoolverzuim op gewestelijk niveau op het terrein vormgeven en implementeren. Daarnaast biedt ze inspiratie voor de gemeenschappelijke strategie die we voorstellen in het laatste hoofdstuk. In dit hoofdstuk zal immers duidelijk worden op welke gemeenschappelijke aspecten het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zou kunnen voortbouwen en wat de discussie- of knelpunten zijn die het Gewest in rekening zal moeten brengen.

1. VOORSTELLING OPROEP BRUSSELS BUURT- EN PREVENTIEPLAN

1.1 Doelen en prioriteiten

Tot 2010 moesten de subsidies door de gemeenten jaarlijks aangevraagd worden. Vanaf 2011 gaat het om een vierjarige cyclus. De eerste cyclus liep van 2011-2015, de huidige cyclus van 2016-2019. Concreet dienen de gemeenten per cyclus een projectaanvraag in op basis van een projectoproep waarin het reglementair kader en de prioriteiten voorgesteld worden. In de oproep voor de huidige cyclus gaat het om vijf prioriteiten:

- de preventie van de polarisatie evenals de preventie van de radicalisering en de bestrijding ervan;

- de zichtbare en geruststellende aanwezigheid in openbare ruimtes, openbaar vervoer inbegrepen;
- de bemiddeling van conflicten in openbare ruimtes;
- de bestrijding van het schoolverzuim;
- de preventie van verslavingen en de bestrijding ervan.

Voor deze studie is met name de vierde prioriteit van belang: de bestrijding van het schoolverzuim. Het is daarbij cruciaal te onderstrepen dat die strijd kadert in de transversale veiligheidsdoelstellingen van het Globaal Preventie- en Veiligheidsplan. Dit wil zeggen dat het Gewest ervan uitgaat dat goede preventieve gemeentelijke acties die schoolverzuim bestrijden, er onder andere ook mee voor zullen zorgen dat alle actoren in de veiligheidsketen (burgers, verenigingssector...) ⁹⁶ in een samenwerkingsverband betrokken raken, dat de levenskwaliteit, het samenleven en de veiligheid in de wijken verbeterd worden en dat ze er preventief in slagen elke discriminatievorm tegen te gaan. In dat kader hecht de oproep niet toevallig veel belang aan de ontwikkeling van transversale, geïntegreerde en complementaire projecten in partnerships met alle actoren van die veiligheidsketen.

Daarnaast bevat de oproep ook specifieke doelstellingen voor de strijd tegen schoolverzuim. De hoofdwerklijn is hier dat de acties en programma's van de gemeenten in de strijd tegen schoolverzuim er gericht op moeten zijn om "via de mobilisatie van de actoren en de bestaande middelen de leerlingen toe te laten zich te ontwikkelen in een welwillende, geruststellende en structurerende omgeving."

1.2 Beoogde acties in de strijd tegen schoolverzuim

Uit de concretisering blijkt ook welke hefboomen de Brusselse Gewestregering hiertoe ziet. Ten eerste stellen de richtlijnen van de oproep dat de gemeenten projecten kunnen uitwerken gericht op de preventie van schoolverzuim, met inbegrip van de huiswerkklassen, binnen of buiten de

⁹⁶ Projectoproep: Het Gewest wil preventie en de actoren daarvan valoriseren als een belangrijke schakel in de keten van veiligheid en hun samenwerking met andere partners in de hand werken (burgers, toeristen, sector van de verenigingen, ondernemingen, ...). Scholen of andere onderwijspartners worden in de opsomming niet benoemd.

scholen. Maar omdat het Gewest geen onderwijsbevoegdheden heeft, zullen *‘de projecten in goede banen geleid worden buiten het verplichte schoolse uurrooster.’*

1.3 Doelgroep

Ook de doelgroep hoeft zich niet te beperken tot de schoolse actoren, en de samenwerking met ouders moeten de gemeenten bevorderen, zodat een globale aanpak mogelijk wordt: *“De betrokkenheid van de ouders bij de opvolging van wat er op school gebeurt, bij de opvoeding en bij de ondersteuning van hun kinderen is namelijk een essentiële factor voor een geslaagde schooltijd.”*

Het doelpubliek wordt volgens de oproep hoofdzakelijk gevormd door leerplichtige jongeren, van 6 tot 18 jaar, die in de gemeente wonen of er naar school gaan en *‘staan op basis van een voorafgaande diagnostiek geboekstaafd als potentieel schoolverzuimend.’*

1.4 Uitvoerders en partners, en hun taken

De oproep stelt de schoolbemiddelaar voor als de centrale actor, in samenwerking met de éducateurs de rue en de gemeenschapswachten. Ook hun opdracht is concreet beschreven. Van volgende opdrachten zullen zij *‘één of meerdere’* vervullen: samenwerken met de scholen, bijvoorbeeld in het kader van de PPS, leerlingen en jongeren inlichten over hun rol en hen sensibiliseren (bijvoorbeeld via informatiecampagnes), individuele begeleiding op maat aanbieden aan leerlingen met herhaald schoolverzuim, de controle van de leerplicht (in samenwerking met de gemeentelijke dienst Bevolking en de politiezone), en alle kwalitatieve en kwantitatieve gegevens verzamelen om schoolverzuim op het gemeentelijk grondgebied te meten en te diagnosticeren.

1.5 Budget en richtlijnen besteding

Voor het gehele gewestelijke preventiebeleid van 2016 tot en met 2019 wordt 125.638.896 euro uitgetrokken. Per gemeente is vooraf bepaald hoeveel ze per jaar ontvangen van dit totaalbudget. Er kunnen hiervan per project zowel werkings- als personeelskosten geboekt worden. Verder staat het de gemeente vrij om te beslissen hoe ze de middelen per prioriteit en per project verdelen. De enige richtlijnen zijn dat de projecten moeten behoren tot één van de gewestelijke prioriteiten, dat ze beantwoorden aan een gediagnosticeerde behoefte, dat ze precies omschreven en begroot

zijn, alsook evalueerbaar zijn.

1.6 Structuur projectfiches

Om gemeenten te ondersteunen in het indienen van projecten is een sjabloon voorzien per prioriteit. Die projectfiche moet dus per prioriteit ingevuld worden. Ze bevat volgende elementen: een algemene inleiding met samenvatting van alle gemeentelijke acties binnen de prioriteit, een stand van zaken (diagnose van het probleem), de gemeentelijke totaalstrategie, en de specifieke projecten. Per specifiek project is vervolgens gevraagd om volgende elementen aan te geven: context en uitdagingen, doelgroep(en), beoogd geografisch gebied, termijn en kernfasen, partners, succesindicatoren, kritische succesfactoren- en belemmeringen, middelen, mate van overdraagbaarheid van het project en het verband met andere projecten.

2. METHODOLOGIE

De analyse van de gemeentelijke buurt- en preventieplannen is gebaseerd op een documentenanalyse van de plannen die de 19 Brusselse gemeenten ingediend hadden (2016-2019). Onze aandacht ging daarbij vooral naar het hoofdstuk met de prioriteit 'strijd tegen schoolverzuim'. Verder screenen we de maatregelen in het kader van de andere prioriteiten op relevante beleidsacties en praktijken voor deze inventaris. De beleidsacties en praktijken die te plaatsen zijn onder de specifieke strategieën van het Europees Kader werden daarbij als relevant beschouwd. Daarnaast raadpleegden we de verslagen van de bezoeken aan de gemeente door perspective.brussels en de analyse van de gemeentelijke plannen door perspective.brussels.

Naast de literatuurstudie van de 19 gemeentelijke plannen werd er ook een focusgroep gehouden (9 mei 2017). Hiervoor werden uitgenodigd: de verschillende relevante types medewerkers uit de gemeente (éducateurs de rue, évaluateur interne, médiateur scolaire, fonctionnaire de prévention), een selectie van vzw's en (school)ondersteunende organisaties waarmee de gemeenten samenwerken, en andere relevante stakeholders (zoals SCOS, BISA, enz.).

Tijdens de focusgroep werd gevraagd feedback te geven op een presentatie met een eerste, voorlopige analyse van de gemeentelijke plannen, een good practice uit de eigen gemeente te

beschrijven en werd aan de hand van een aantal vragen gepolst naar succesfactoren en hindernissen bij het ontwikkelen en uitwerken van acties, alsook naar suggesties voor een gemeenschappelijke strategie voor het Brussels Gewest. Op de focusgroep waren een 30-tal deelnemers aanwezig. In onderstaande tabel 10 vindt u welke gemeenten en partners aanwezig waren. De meerderheid van de gemeenten blijkt daarbij vertegenwoordigd.

Tabel 10: Instellingen aanwezig op focusgroep 9 mei door perspective.brussels

Schola ULB	Prévention Sint-Lambrechts-Woluwe
Médiation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale	Prévention Forest
Prévention Uccle	Prévention Koekelberg
Infor Jeunes Bruxelles Asbl	Prévention Saint-Josse
Samarcande	Prévention Watermael Bosvoorde
Prévention Ixelles	Prévention Molenbeek Saint-Jean
AtMOsphères	Prévention Etterbeek
Prévention Evere	Odyssee Asbl
Prévention de Saint-Gilles	Direction générale de l'enseignement obligatoire
Prévention Anderlecht	Attachée à l'Observatoire de la violence et du décrochage en milieu scolaire
Prévention Schaerbeek	Facilitateur pour la Région de Bruxelles-Capitale
Dienst scholen perspective.brussels	Preventie Sint-Pieters-Woluwe

De gemeentelijke plannen zijn erg verschillend in zowel de mate waarin ze elke beleidsactie of praktijk die ze (willen) ondernemen beschrijven als in de gedetailleerdheid ervan. Dit betekent dat de analyse noodgedwongen onvolledig zal zijn (zowel kwantitatief als qua gedetailleerdheid). Verder valt het op dat de gemeenten een enorme hoeveelheid, vaak gelijkaardige (kleine) initiatieven ontwikkelen. Omwille van die redenen is het dus niet mogelijk alle beleidsacties en praktijken te inventariseren en te bespreken. Daarnaast is het niet onbelangrijk te stellen dat we ons in grote mate baseren op de gemeentelijke plannen, soms aangevuld door bijkomende gegevens via internet, de focusgroep of de verslagen van de bezoeken aan Perspective.brussels.

Plannen drukken voornemens uit. Dit impliceert de mogelijkheid dat sommige beschreven (nieuwe) acties (nog) niet werden uitgevoerd of dat dit gebeurde op een andere wijze dan beschreven.

3. COÖRDINATIE OP GEMEENTELIJK BELEIDSNIVEAU

Volgens het Europees Strategisch kader houdt coördinatie in dat organisaties of overheden een gecoördineerd beleid en een actieplan uitwerken. Op die manier kan beleidsmatig bepaald worden wat in de strijd tegen schoolverzuim en breder schooluitval in een bepaalde situatie moet gebeuren en wie hiervoor aan zet is.

De gemeenten ontwikkelen daarvoor een bepaald aantal instrumenten, die vaak een stuk verder gaan dan de loutere strijd tegen het schoolverzuim. Het gaat met name over de lokale overlegplatforms (3.1), regionale netwerken (3.2), en het ontwikkelen van een wederkerig doorverwijzingssysteem voor individuele cases (3.3).

3.1 De plateformes de concertation locale (lokale overlegplatforms) en netwerken

Doel: Het realiseren van een globale, integrale aanpak in de strijd tegen schoolverzuim en schooluitval of van gezamenlijke acties. Meewerken aan een dergelijke aanpak vinden de gemeenten belangrijk omdat ook de problematiek van schooluitval als multidimensioneel wordt ervaren (en dus niet op te lossen is door acties vanuit één domein of actor). De onderliggende assumptie is daarbij dat schooluitval en schoolverzuim niet enkel onderwijskundig van aard zijn (en dus enkel een zaak van de school is), maar evengoed sociale en emotionele gronden hebben en dus ook op dat niveau aangepakt moeten worden. Of nog, scholing stopt niet aan de schoolpoort of mag niet geïsoleerd worden aangepakt: *‘Les actions isolées ne sont pas à négliger, mais il existe un risque réel qu’elles ne restent noyées dans la masse des problématiques liées à ce phénomène complexe et multicausal.* (plan Vorst).

Partners: volgende actoren keren vaak terug: medewerkers van andere gemeentediensten (zoals de *éducateurs de rue*), scholen en schoolondersteunende diensten (zoals CPMS-CLB), welzijnsorganisaties, buurtorganisaties (*milieu associatif*, vzw's, jeugthuizen etc.), hulpverlening

(un service d'Aide en Milieu Ouvert of A.M.O, bijzondere jeugdzorg, CPAS, Service de Protection de la Jeunesse of SPJ, centre de santé mentale, etc.), en politie. In de praktijk bestaan er vaak verschillende overlegplatforms per gemeente, en niet in elke gemeente zitten dezelfde partners aan tafel. De platforms hoeven in de tijd ook niet steeds langdurig te lopen.

Organisatievorm: De overlegplatforms kunnen hun netwerking op twee verschillende manieren organiseren: bilateraal of transversaal. **Bilaterale netwerking** betreft overleg tussen 2 types actoren, bijvoorbeeld de gemeentelijke preventiedienst met de scholen uit de gemeente, of met de buurtorganisaties in het kader van samenwerking bij acties. **Transversale** netwerking betreft overleg tussen meer dan 2 types actoren, bijvoorbeeld een forum of samenwerking waarbij meerdere soorten partners op regelmatige tijdstippen samenkomen en samenwerken rond een thema. Beide organisatievormen sluiten elkaar echter niet uit, en kunnen dus in één gemeente samen voorkomen. Sommige gemeenten werken transversaal vooral intern samen met andere diensten, andere gemeenten leggen vooral de nadruk op bilaterale en/of transversale netwerking met externe partners (de interne partners kunnen hier wel mee deelnemer zijn).

De keuze voor bilaterale of transversale netwerking hangt ook samen met wat de gemeenten wensen te bereiken. **Bilaterale netwerking** heeft vooral als doel om de lokale plannen en beleidsacties beter af te stemmen op de vragen en issues waarmee specifieke actoren (voornamelijk de scholen) geconfronteerd worden. Of omgekeerd: ze moet leiden tot het beter kenbaar maken van het aanbod vanuit de gemeente voor scholen en hun leerlingen. Bilaterale netwerking kan plaatsvinden tussen een gemeentelijke medewerker en één school, maar ook bestaan uit overlegmomenten waarbij de betrokkenen van alle (gemeentelijke) scholen uitgenodigd zijn of de kans krijgen om goede praktijken uit te wisselen of samen te reflecteren over bepaalde issues. Dit gebeurt in sommige gemeenten bijvoorbeeld in het kader van de DAS-projecten.

Wat de **transversale netwerking** betreft, valt op dat gemeenten met een voorkeur voor dergelijke netwerking, sterker de noodzaak benadrukken aan een integrale aanpak en/of gezamenlijke beleidsacties tegen schooluitval (zie plannen Anderlecht, Brussel-Stad, Schaarbeek, Vorst, Sint-Gillis). Om een integrale aanpak te kunnen ontwikkelen, is het immers noodzakelijk dat

organisaties die op diverse terreinen met jongeren werken elkaar regelmatig ontmoeten, (elkaars functie) beter leren kennen en in een proces van co-constructie samenwerking/synergie creëren rond bepaalde thema's die betrekking hebben op de strijd tegen schooluitval. Zo kan er beroep worden gedaan op de deskundigheid van alle preventiespelers op het terrein. Verschillende gemeenten zien zichzelf daarbij vooral als de schakel die de brug legt tussen onderwijs en de schoolexterne partners (gemeenschapsleven, politie, CPAS etc). Die brug kan omwille van volgende reden nuttig zijn, zo stelt het plan van Brussel-Stad: 'Les écoles disposent de très peu de ressources et de personnel pour encadrer les élèves dans les matières qui sortent de la scolarité au sens strict. Or, quantités d'associations existent pour prendre en charge ces demandes.' Of in het plan van Vorst: 'ceci permet aux acteurs scolaires de sentir le soutien extérieur potentiel dans la lutte contre le décrochage scolaire.'

Mate van regie: Dit hangt af van gemeente tot gemeente, en van het overlegplatform. Eén, sommige gemeenten vervullen in bepaalde overlegplatforms een initiatief nemende en coördinerende taak. De regie ligt dus in hun handen. Zij zijn de **regisseur** die zelf de relevante partners op geregelde tijdstippen bijeenbrengt of een vzw financiert die deze taak voor hen opneemt. Andere gemeenten verkiezen eerder de rol van **participant** die als deelnemer actief is in bestaande netwerken (door anderen georganiseerd). Die participatie heeft dan vooral als meerwaarde dat ze andere partners persoonlijk en beter leren kennen of zichzelf beter kenbaar kunnen maken. Dit vindt men belangrijk in functie van het doorgeven van of in het overleg rond individuele dossiers (zie verder). Tot slot nemen zo goed als alle gemeenten de rol in van **partner**. Dit wil zeggen dat ze in partnerschap samen met andere organisaties (vooral vzw's of interne diensten) bepaalde beleidsacties opzetten of uitvoeren. Daarbij vermelden enkele gemeenten expliciet dat ze hierin een coördinerende taak opnemen. Ook hier geldt dat de verschillende rollen die de gemeenten in de overlegplatforms opnemen elkaar niet hoeven uit te sluiten.

3.2 Regionale netwerken

Op interlokaal niveau gaat het om het regionaal netwerk van de gemeentelijke diensten voor de preventie van schooluitval (réseau bruxellois des services communaux de prévention du décrochage scolaire). Dit wordt ondersteund door de vzw Forum Belge pour la prévention et la

sécurité urbaine, een vzw die lokale besturen ondersteunt in het uitwerken van een coherent en gecoördineerd beleid rond preventie en veiligheid, alsook uitwisseling hierover tussen lokale besturen stimuleert.

Het regionaal netwerk komt 2 à 3 keer op een jaar in plenaire sessie bijeen; daarnaast bestaan er thematische subgroepen die afhankelijk van de groep beslissen hoe vaak ze bijeenkomen. Enkele gemeenten ontwikkelen ook samen projecten of doen gelijkaardige projecten in hun gemeente (cf. Parcours ton orientation, zie hoofdstuk preventie, collectieve activiteiten). Lopende subgroepen zijn, zoals vernoemd in de plannen bijvoorbeeld 'question scolaires', 'méthodes de travail', 'suivi individuel', 'projets collectifs'. Ook de PASS-website (zie verder, hoofdstuk preventie collectieve activiteiten) kwam via dit overleg tot stand en wordt hierdoor gevoed. Die is vandaag overgenomen door de Dienst Scholen van perspective.brussels (<http://www.pass.irisnet.be/>).

De gemeenten ervaren dit intercommunaal overleg in de eerste plaats als een **lerend netwerk of reflectiegroep**. Het overleg maakt het mogelijk om praktijken te delen, bij elkaar inspiratie op te doen of advies te vragen of te geven, alsook gemeenschappelijke issues en ervaringen te bespreken.

3.3 Gecoördineerd zorgsysteem voor individuele cases

Een gecoördineerd zorgsysteem maakt dat bepaalde individuele dossiers tijdig bij de meest geschikte partners terechtkomen. Het gaat daarbij vaak om organisaties die jongeren of gezinnen kunnen ondersteunen in hun schoolloopbaan of die activiteiten aanbieden waar jongeren elkaar leren kennen en met elkaar in contact komen. Gemeentelijke medewerkers vormen daarbij in vele gevallen een functie als brugfiguur tussen de jongere en de organisatie.

De hier boven vernoemde investering in het opbouwen en onderhouden van een **netwerk** van verschillende partners rondom een kind, jongere of gezin **vormt** het fundament van de zorg. Om die zorg juist en snel te kunnen verstrekken, werken enkele preventiediensten voor Collega's (zoals éducateurs de rue, gardiens de paix, médiateurs scolaires, ...) een inventaris uit die jaarlijks wordt geactualiseerd. Die inventaris bevat alle interne en externe partners (zie bvb. plan Evere).

Wat de zorg betreft, valt uit de plannen af te lezen dat het gaat om een **structuur van wederzijdse zorg**. Zo geven de gemeenten ten eerste aan dat scholen of andere organisaties (zoals SAJ, service famille jeunesse de la police, ...) personen naar hun doorverwijzen. Vaak gaat het hier om dossiers van jongeren die extra of intensievere oriëntaties of begeleiding nodig hebben of om problematische situaties die een interventie vereisen (zoals dreiging tot uitsluiting). Maak ook de gemeenten zelf kunnen jongeren of gezinnen in contact brengen met meer gespecialiseerde instanties.

3.4 Opmerkingen en suggesties

M.b.t. de lokale overlegplatforms

- Enkele gemeenten geven aan dat het soms moeilijk is de actoren constructief te verzamelen of te overtuigen samen te werken, dit omwille van de complexiteit van de problematiek. Dit wil zeggen: de oorzaken zijn wel multidimensioneel, maar de aangereikte oplossingen worden vaak gepersonaliseerd of de deelnemers participeren teveel als vertegenwoordiger en belangenbehartiger van hun organisatie.
- De netwerking gebeurt in de eerste plaats met professionele partners (extern of intern). De doelgroep wordt zelden tot nooit als een partner gezien die deelneemt aan overlegorganen om gecoördineerde beleidsacties te ontwikkelen. In het plan van Sint-Pieters-Woluwe klinkt wel de ambitie om op basis van het bestaande goed functionerende netwerk tussen scholen (opgezet door de gemeente) de groep te vergroten, en daarin naast alle professionele actoren, ook de ouders, jongeren en de vrijwilligers stap voor stap te betrekken.

M.b.t. regionaal overleg en intercommunale projecten

- Vele gemeenten beschouwen het regionaal overleg als louter inspirerend voor de eigen lokale praktijk. In de focusgroep met de gemeenten drukte een medewerker dit uit als volgt: 'Wij gaan naar de intercommunale sessies, op zoek naar interessante info voor onze gemeente. We nemen dan die informatie mee die voor onze context nuttig lijkt. Elke gemeente doet dat zo.'. In het plan van de gemeente Sint-Gillis legt men echter een ander accent, waarin niet de lokale situatie of vragen het uitgangspunt vormen, maar dat wat dankzij het overleg op gemeenschappelijk,

intercommunaal, niveau beter gecoördineerd kan worden. Zo staat er dat het overleg tussen de gemeenten tot doel heeft om te ‘démultiplier les initiatives, de mutualiser les ressources et les compétences, de se construire une visibilité commune...et d’organiser et réaliser de façon collective diverses actions.’ Ook het plan van Ukkel stelt dat het belangrijk is om de beschikbare middelen en kennis op intercommunaal niveau samen te leggen, bijvoorbeeld als het gaat om het goed informeren van de doelgroep (zie verder). Ook uit het plan van Watermaal-Bosvoorde blijkt dat men hoopt dat het intercommunaal overleg rond de ‘méthodes de travail’ erin kan slagen om een gemeenschappelijke methodologie te ontwikkelen in functie van ‘un gain de temps, de volume de travail et un renforcement des collaborations.’

Over het zorgsysteem

- De slaagkansen van een gecoördineerde doorverwijzingspraktijk verhogen volgens het plan van Sint-Gillis indien de partners het welzijn van de jongere centraal zet en de meerwaarde zien van andere actoren in dat proces. Nieuwe personeelsleden kunnen volgens enkele gemeenten dan weer een rem vormen op een optimale behandeling, omdat zij hun netwerk (met zowel jongeren, gezinnen als professionelen) nog moeten opbouwen.
- Uit de plannen valt niet op te maken of de structuur van wederzijdse doorverwijzingen geïntegreerd is in een breder plan van aanpak (bv. via een lokaal meldpunt), of eerder ad hoc gebeurt.

4. Gemeentelijke acties in de strijd tegen schoolverzuim

Zoals het sjabloon in de oproep voorschrijft, geven de gemeenten met betrekking tot de prioriteit ‘strijd tegen schoolverzuim’ eerst een stand van zaken en hun beleidsstrategie weer, waarna ze de (geplande) acties in projectfiches beschrijven. Deze sectie tracht de gemeentelijke acties weer te geven. Samenvattend beschrijven we in de volgende paragrafen de belangrijkste, overkoepelende kenmerken of aspecten van de gemeentelijke acties. Dit geeft een globaal overzicht of een breedbeeldperspectief op de gemeentelijke praktijken, met focus op gemeenschappelijkheid. De beschreven aspecten zijn de lange-termijn-doelstelling (4.1), de

targets of kortere-termijn-doelen (4.2.), de strategie (4.3), de doelgroep (4.4), de opgenomen taken (4.5), het type activiteiten en tools (4.6), de uitvoerders en partners (4.7) en het budget (4.8). We sluiten dit gedeelte met overkoepelende aspecten af met een samenvattend schema (4.9).

In de paragrafen daarop zoomen we in op de praktijken via een gedetailleerde inventaris. Voor die inventaris vormen de overkoepelende aspecten de ruggengraat. De inventaris is te vinden in Bijlage van dit rapport. In dit hoofdstuk beperken we ons tot de voorstelling van een leeswijzer (4.9) waarin we duidelijk maken hoe we de activiteiten⁹⁷ per gemeente ordenen volgens de overkoepelende aspecten.

In analytisch opzicht bevat deze sectie een analyse (4.10) van de uitvoerders en partners enerzijds, en een analyse van de activiteiten zoals geïnventariseerd in de bijlage (4.11). Het slotakkoord is voor de conclusie waarin we enkele opvallende vaststellingen weergeven.

4.1 Aspect 1: Lange-termijn-doel: mee bijdragen aan de succesvolle schoolloopbaan van elke leerling

In de oproep wordt als hoofddoel van de gemeentelijke acties tegen schoolverzuim gesteld dat de acties moeten toelaten dat *‘de leerlingen zich ontwikkelen in een welwillende, geruststellende en structurerende omgeving.’* Deze bijdrage tot de ontwikkeling van leerlingen wordt in de acties van de gemeenten globaal geplaatst in de context van hun schoolloopbaan. Hun **overkoepelend lange-termijn-doel** is dan: mee bijdragen aan de succesvolle schoolloopbaan van elke jongere. Op basis van de literatuur weten we dat een succesvolle schoolloopbaan inhoudt dat een leerling succeservaringen opdoet tijdens de schoolloopbaan, zich positief verbonden voelt met de school, gemotiveerd is om te slagen en er op het einde van de rit in slaagt een diploma te halen (Rumberger & Rotermund, 2012).

⁹⁷ Het gaat om de relevante en in de projectfiches duidelijk uitgeschreven acties, soms aangevuld met informatie uit de verslagen van de bezoeken door Perspective.brussels en de focusgroepen.

4.2 Aspect 2: Targets op niveau buurt, familie, school en leerling

Het vooropgezette lange-termijn-doel halen doen de gemeenten in de eerste plaats door mee te werken aan de opbouw van een sterke lokale context of krachtige leeromgeving, alsook door risico's of hindernissen voor een succesvolle schoolloopbaan mee op te vangen. Samengevat komen dan de volgende zes specifieke actiedoelen - verder *targets* genoemd - aan het licht. Deze actiedoelen bevinden zich op verschillende niveaus, zoals omschreven in het model van Rumberger (2011, zie hoofdstuk oorzaken schoolverzuim).

Target 1: het sociaal (buurt)weefsel versterken (niveau buurt). Dit gebeurt via activiteiten die het lokale netwerk versterken en bruggen bouwen tussen de stakeholders.

Target 2: een vlottere transitie op cruciale momenten in de schoolloopbaan realiseren (niveau leerlingen). Volgende overgangsmomenten staan centraal: schoolkeuze en inschrijving, overgang van basis- naar secundair onderwijs, het maken van een studiekeuze in het secundair onderwijs, en de overgang naar een andere school.

Target 3: het psychosociaal engagement van kinderen en jongeren versterken (niveau leerlingen). Dit gebeurt via activiteiten gericht op persoonsontwikkeling, die inspelen op het zelfvertrouwen, het welbevinden, de burgerzin en de ontwikkeling van positief gedrag van leerlingen. Ofwel op activiteiten die de sfeer of het klimaat in de klas of school verbeteren.

Target 4: het pedagogisch engagement bevorderen (niveau leerlingen, familie en school). Deze target bestaat uit het versterken van het academisch⁹⁸ engagement van leerlingen, van het opvoedkundig vermogen van ouders en van de pedagogische competenties van professionals.

Target 5: de relaties tussen leerling/gezin en school herstellen (niveau leerling, school). Dit gebeurt door te bemiddelen in conflicten op school, veroorzaakt door zware gedragsproblemen, door geweld of pesten op school, door een dreiging tot uitsluiting, door zware demotivatie bij leerlingen of door spanningen met ouders/school.

⁹⁸Onder 'academisch engagement' plaatsen we praktijken die primair de focus leggen op het schoolse leren (schoolgerichte focus). Rumberger & Rotermund (2012) hebben het over de '*effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills or crafts that academic work is intended to promote.*'

Target 6: het re-integreren van jongeren in de school of in een schoolloopbaan (niveau leerlingen).

Hieronder vallen de activiteiten die jongeren moeten helpen om na een uitsluiting of na uitval of bij het niet-naleven van de leerplicht terug een school te vinden.

Deze targets verwijzen naar doelen op kortere termijn. Het gaat om doelen die eerst moeten gerealiseerd zijn om de lange termijn-doelstelling te kunnen halen. Zo kan het realiseren van vlottere transities in de schoolloopbaan de kansen verhogen om een diploma te halen, bijvoorbeeld omdat de leerling beter geïnformeerd een studiekeuze neemt.

4.3 Aspect 3: Strategie: van preventie tot compensatie

We hebben de targets niet lukraak geordend, maar op basis van de mate waarin ze preventief ingezet worden. De ordening loopt dan van meer preventief, naar interveniërend tot compenserend, en dit volgens de definities van het Europees Strategisch kader 'Voortijdig schoolverlaten 2020' (zie hoofdstuk situering). We herhalen hier voor goed begrip de strategieën preventie, interventie en compensatie.

Strategie preventie bevat alle acties die vermijden dat bepaalde condities of obstakels die de schoolloopbaan van een leerling bemoeilijken zich voordoen of zich verankeren (bijvoorbeeld voorkomen of snel wegwerken van schoolse achterstand en/of leerproblemen, eerste tekenen van schoolverzuim, kwetsbare leeromgeving thuis enz.). Ook acties die werken op het verbeteren van het schoolklimaat maken deel uit van preventie.

Strategie interventie betreft de acties die problematisch schools afhaken of schoolverzuim aanpakken, en dat vanaf het moment waarop de problemen zich voordoen. Het verschil met preventie ligt hierin dat een interventie reactief is, en preventie proactief. De situatie wordt door de verschillende actoren al ervaren als sterk problematisch en oncontroleerbaar, bijvoorbeeld bij conflictsituaties tussen school en leerling of bij een dreiging tot uitsluiting.

Strategie compensatie betreft tot slot acties die mogelijkheden tot onderwijs en opleiding aanbieden voor meerderjarige leerlingen die uit het schoolsysteem zijn gevallen (absoluut schoolverzuim, cf. NEET's). Hierbinnen valt bijvoorbeeld de acties rond de jeugdggarantie. Een analyse van die acties binnen BHG maakt geen deel uit van deze studie. Het is belangrijk om te

weten dat 'preventie' binnen dit kader een andere reikwijdte heeft dan in het preventiemodel dat de projectoproep van het Brussels Gewest (zie hoofdstuk 3) als richtinggevend naar voren schuift en door vele gemeenten gebruikt wordt. In dit model is sprake van preventie op primair, secundair en tertiair niveau, en wordt de term 'preventie' breder ingevuld dan in het Europees kader. Preventie op primair niveau is volgens het model van de gemeenten (nog) niet doelgroepgericht, maar bedoeld voor iedereen. Deze acties situeren zich binnen het Europees kader duidelijk in de actiestrategie 'preventie'. De gemeentelijke acties op het secundaire preventieniveau zijn acties opgezet voor risicogroepen- of leerlingen en de omgeving eromheen (gezinnen, maar ook de scholen en anderen die met deze groepen werken). In vele gevallen is het vertrekpunt een beginnend leerprobleem bij een leerling of het voorkomen van een conflictueus school- of klasklimaat. Ook hier gaat het om acties die binnen het Europees kader onder 'preventie' zouden vallen. Gaat het om een leerling die dreigt uit te vallen (bv. bij gevaar op een schooluitsluiting, of bij hardnekkig schoolverzuim) of het bemiddelen in een conflict op school, dan spreekt het preventiemodel van de gemeenten over preventie op het derde niveau. Dit valt niet meer samen met de strategie 'preventie' in het Europese kader. Dit wordt binnen het Europees kader interventie genoemd, en onderscheidt zich van preventie. Niettemin geeft het model van de gemeenten wel aan dat binnen 'preventie' ook verschillende niveaus kunnen onderscheiden worden, die uitdrukken in welke mate de doelgroep vooraf gespecificeerd is. In de literatuur maakt men in die zin onderscheid tussen universele preventie (activiteiten bedoeld voor iedereen, cf. primaire preventie), selectieve preventie (activiteiten bedoeld voor leerlingen met een hoger risico op een moeilijke schoolloopbaan, cf. secundaire preventie) en aangeduide (*indicated*) preventie (activiteiten bedoeld voor leerlingen met eerste signalen van schooluitval, cf. secundaire preventie) (Tan et al., 2014). Bij de analyse zullen we dit ook steeds bespreken.

Op basis van de analyse stellen we vast dat targets gericht op het buurtweefsel, transitie, psychosociaal engagement en pedagogisch engagement binnen de strategie 'preventie' gezet kunnen worden. Gaat het om het herstellen van relaties of re-integratie, dan is er steeds sprake van een gebroken of oncontroleerbare situatie waarbij een strategie als interventie of compensatie nodig is.

4.4 Aspect 4: Taken

Om hun *targets* te halen, nemen de gemeenten, of beter nog de preventiediensten, vaak in partnerschap met andere actoren, volgende taken op of zien ze volgende taken als prioritair: verbinden, informeren, sensibiliseren, ondersteunen, bemiddelen en controleren. De term ‘taken’ verwijst daarbij naar welke rol de gemeenten voor zich zien weggelegd in de strijd tegen schoolverzuim. Merk daarbij op dat de geformuleerde taken sterk overeenkomen met wat het Brussels Hoofdstedelijk Gewest van de gemeenten verwacht in de strijd tegen schoolverzuim. De gemeenten zelf verantwoordt deze taken vanuit de idee dat ze op die manier kunnen bijdragen aan meer kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en competenties bij de stakeholders, zodat ze zelf of anderen de kans geven om een succesvolle schoolloopbaan uit te bouwen.

Ook hier blijkt dat bepaalde taken verbonden zijn met een bepaalde strategie. Taken als verbinden, informeren, sensibiliseren en ondersteunen zijn zo goed als altijd preventief van aard, bemiddelen en controleren horen bij een interventie- of compensatie-strategie thuis.

4.4.1 De gemeente verbindt

“Verbinden” betekent dat de preventiediensten praktijken ontwikkelen en medewerkers inzetten die ervoor zorgen dat jongeren en gezinnen, die in een bepaalde buurt wonen, elkaar en andere mensen of organisaties leren kennen en met hen een positieve band opbouwen. De preventiediensten vinden het ook belangrijk om scholen en andere (buurt)organisaties te verbinden. De idee is dat de school niet alle problemen hoeft op te lossen, maar kan rekenen op verschillende externe actoren die kunnen meewerken aan een succesvolle schoolloopbaan. Een belangrijke voorwaarde tot partnerschap is dat schoolinterne en schoolexterne actoren elkaar ontmoeten en leren kennen, zodat ze weten bij wie ze in welke situatie terecht kunnen. Dergelijke activiteiten staan dan ook in nauw verband met de strategie ‘coördinatie’ (zie hoofdstuk gemeentelijke acties, identificatie en coördinatie)

4.4.2 De gemeente informeert

Jongeren en gezinnen hebben in eerste instantie toegang nodig tot adequate en up-to-date **informatie** om zelf weloverwogen en goede school- en onderwijskeuzes te kunnen maken, de

eigen rechten te kunnen verdedigen of te weten wat er van hen of hun kinderen verwacht wordt (respecteren schoolregels). Dit is echter niet evident in Brussel, waar er een aanbod is van Nederlandstalige en Franstalige scholen met een eigen, vaak complex, onderwijssysteem (met verschillende onderwijsvormen, -niveaus en – richtingen). Vooral gezinnen en jongeren met een kansarme en/of anderstalige achtergrond lopen daarbij het risico om slecht- of ongeïnformeerd te zijn (vanwege hun sociaal isolement of te weinig kennis van de onderwijstaal). Hierdoor mislopen ze kansen op bijvoorbeeld de inschrijving in hun school naar keuze of om hun rechten op te eisen. Ook professionals hebben volgens de preventiediensten baat bij adequate en up-to-date informatie, zeker in een onderwijslandschap dat voortdurend in verandering is. Tot slot vinden de preventiediensten het belangrijk om efficiënt te informeren over het eigen aanbod in scholen of andere organisaties, zodat andere professionals hen kennen, en op de gemeentelijke diensten beroep kunnen doen voor het schoolverzuim of de schooluitval ernstig wordt (vaak vernoemd is hier bijvoorbeeld CPMS).

4.4.3 De gemeente sensibiliseert

Beschikken over de juiste informatie is voor jongeren en hun gezinnen vaak niet voldoende om een succesvolle schoolloopbaan te kunnen realiseren. Gemeenten vinden het ook belangrijk om jongeren, gezinnen en andere professionals te sensibiliseren met betrekking tot de schoolloopbaan en de ingrediënten voor succes. Sensibiliseren houdt daarbij in dat de preventiediensten bij leerlingen en ouders rond centrale thema's op dit terrein werken aan bewustmaking over de mogelijke opties en hun reflectievermogen verhogen zodat ze op die basis de schoolloopbaan van zichzelf of hun kinderen zelf in handen kunnen nemen. Sensibiliseren werkt de autonomie van de doelgroep dus in de hand. Dit wil zeggen dat ze bewust keuzes kunnen maken of beslissen om hun attitudes en gedrag te veranderen. Een weloverwogen keuze maken, vereist immers reflectie en het delen van mogelijkheden en ervaringen met anderen. Bij de scholen en andere professionals nemen de preventiediensten hun sensibiliserende taak op door hen warm te maken om te werken aan hun (persoonlijke) visie- en praktijkontwikkeling rond deze problematiek zodat ook zij bewuster kunnen kiezen om schools afhaken te voorkomen.

4.4.4 De gemeente ondersteunt

Niet elke kind, jongere, ouder of professional is in staat om autonoom een succesvolle loopbaan te creëren. Gemeentediensten komen via hun contacten met inwoners uit kansarme wijken vaak in aanraking met kinderen en ouders, maar ook met scholen die vragen om of nood hebben aan extra ondersteuning om dit te kunnen realiseren. Vaak gaat het hier om noden of vragen met betrekking tot het eigen pedagogisch functioneren (schools leren, hulp kunnen bieden bij het huiswerk van hun kinderen, nood aan vorming en ondersteuning bij leerkrachten). Uit de plannen blijkt vooral dat de gemeentediensten acties beogen die jongeren met (risico) op leerachterstand ondersteuning aanbieden bij hun schoolse leren (vooral huiswerk en leren leren). De drijfveer is veelal de grote vraag hiernaar die leeft bij (kansarme) ouders. De ouders hebben de ervaring dat hun kinderen extra hulp na schooltijd nodig hebben om de vakken te kunnen blijven volgen en niet af te haken. De scholen lijken hier slechts een beperkte hulp te kunnen aanbieden. Verschillende gemeenten stellen ook dat ze dit aanbod hebben uitgebreid omdat de nood van leerlingen en/of ouders het aanbod overstijgt, en er dus wachtlijsten ontstaan.

4.4.5 De gemeente bemiddelt

In problematische of conflictueuze situaties kiezen gemeenten voor acties die erin slagen bemiddelend op te treden tussen de verschillende betrokkenen zodat de schoolloopbaan van de risicojongeren opnieuw in gunstige zin in beweging komt en/of dat de jongere zo snel mogelijk terug gereïntegreerd wordt in een opleiding. Het gaat om situaties die kunnen gaan van problematisch schoolverzuim tot niet-inschrijving van minderjarige leerlingen in een school, of van grensoverschrijdend gedrag van leerlingen en daarbijhorende conflicten op school en/of in de klas tot een dreigende uitsluiting. Conflicten op school vormen het meest de aanleiding om tot bemiddeling over te gaan. Het betreft daarbij niet alleen conflicten tussen leerlingen en school/leerkracht, maar ook tussen leerlingen onderling (pesten), of tussen ouders en school. Sommige conflicten kunnen verbonden zijn met agressie of geweld (zowel naar anderen als zichzelf), maar ook met culturele en/of relationele verschillen.

Via bemiddeling kunnen de preventiediensten uitsluitingen, die vaak een reactie zijn van de school op grensoverschrijdend gedrag van bepaalde jongeren of groepen, voorkomen of beletten dat de

jongere geïsoleerd raakt door uitsluiting. Op het terrein kunnen ze voorkomen dat minderjarigen voor lange tijd geen school lopen en zo zonder onderwijskansen zijn.

4.4.6 De gemeente controleert

Gemeenten zijn in het kader van de controle op de leerplicht verplicht om de ouders of leerplichtige jongeren die niet zijn ingeschreven in een school te identificeren en op te volgen, met het oog op een (re)integratie van de jongere in een schoolloopbaan. Uit de analyse zal blijken dat deze taak bij de preventiediensten gemengde gevoelens kan opwekken (zie verder).

4.5 Aspect 5: Doelgroep

Zoals blijkt uit de taken die de gemeenten opnemen blijft de **doelgroep** van hun activiteiten niet beperkt tot leerlingen. In de praktijk is de doelgroep breed en betreft ze:

- jongeren die in de gemeente wonen of schoollopen op gemeentelijk grondgebied
- ouders (en gezin)
- schoolactoren (directie en/of leerkrachten)
- andere professionals (buitenschoolse vzw's).

Bij acties met leerlingen (kinderen of jongeren) als doelgroep kiezen de gemeenten om de problematiek of het risico op schools afhaken rechtstreeks aan te pakken. Een indirecte aanpak leidt tot praktijken die inspelen op de actoren met een grote invloed op de schoolloopbaan van leerlingen. Bij een dergelijke aanpak zijn de acties gericht op de ouders en/of professionals (scholen en andere vzw's).

Hoewel de doelgroep breed is, geeft de inhoud van de target ook al richting aan de keuze van de primaire doelgroep, die vaak specifiek is dan 'de leerling'. Dit wil zeggen dat ze inspelen op leerlingen die zich in een welbepaalde situatie bevinden. Onderstaand schema maakt dit duidelijk. Acties op het niveau van het buurtweefsel zijn dan weer bedoeld voor iedereen.

Tabel 11: Schema van acties per primaire doelgroep

TARGETS (A2, 4.2)	PRIMAIRE DOELGROEP (A5, 5.5)
Sociaal buurtweefsel versterken	Iedereen
Vlottere transitie creëren	Leerlingen op cruciale overgangsmomenten in hun schoolloopbaan
Versterken psychosociaal engagement	Leerlingen en klassen met risico op grensoverschrijdend gedrag of demotivatie Scholen (klassen en leerkrachten)
Verhogen pedagogisch engagement	Leerlingen met leerachterstand of schools falen
Herstellen relaties leerling/gezin en school	Leerlingen/gezin in conflict met schoolse leven
Re-integreren van jongeren in school en schoolloopbaan	Jongeren met sterk problematisch of absoluut schoolverzuim

4.6 Aspect 6: Type activiteiten en tools

Een laatste aspect betreft de types activiteiten die de gemeenten ontwikkelen. Onder die types activiteiten sorteren vervolgens de concrete instrumenten of *tools* die de gemeenten inzetten om een bepaalde target te halen. Globaal kunnen drie types activiteiten onderscheiden worden:

4.6.1 Media

De tool media verwijst naar de wijze waarop de gemeenten bepaalde activiteiten communiceren en afficheren naar de beoogde doelgroep, of de wijze waarop ze informatie verstrekken. Hiervoor zetten ze tools in als: het ontwikkelen van een website, of de opmaak, drukken en verspreiden van flyers of infofiches.

4.6.2 Collectieve activiteiten

Collectieve activiteiten richten zich tot bepaalde doel- of leeftijdsgroepen en benaderen hen als groep (activiteit op groepsniveau). Vaak voorkomende tools die vallen onder de collectieve activiteiten zijn workshops (ateliers) en huiswerkklassen (zie verder).

4.6.3 Individuele activiteiten

Individuele activiteiten richten zich tot individuen, vertrekken vanuit individuele dossiers en (kunnen) leiden tot een individueel traject, in de gemeentelijke plannen meestal *suivi individuel* genoemd (zie verder).

Tussen de types activiteiten bestaat er in de praktijk voortdurend een wisselwerking. Zo kunnen gemeenten tijdens hun groepsactiviteiten personen identificeren die men in een volgende stap een individueel traject aanbiedt, of omgekeerd individuen doorverwijzen naar bepaalde groepsactiviteiten. Het type activiteit media is dan weer vaak voorbereidend aan de collectieve en individuele activiteiten. Zo kunnen er in scholen flyers worden verspreid over een collectieve activiteit van de gemeente of over het onthaalcentrum waar de jongeren kans hebben op individuele begeleiding.

4.7 Aspect 7: Uitvoerders en partners

De gemeenten nemen in de praktijk bij de uitvoering verschillende rollen in. Ze kunnen de verantwoordelijke zijn: dit betekent dat ze het gros van de uitvoering op zich nemen en de activiteit (al dan niet in overleg) vormgeven. Daarnaast vervullen ze ook vaak de rol van partner, een rol die verwijst naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid met externe partners in de activiteit. Tot slot kiezen sommige gemeenten in bepaalde activiteiten ook voor de rol van ondersteuner. Vaak gaat het om logistieke ondersteuning, zoals het beschikbaar stellen van lokalen.

Ongeacht de rol, zijn de actoren van de gemeenten te vinden in de dienst preventie van elke gemeente. Naast de *preventieambtenaar* vinden we er nog twee functies terug die bij de uitvoering van de activiteiten van belang zijn: de *éducateur de rue* en de *médiateur scolaire*, die zich zowel intern als extern van de school kan bevinden. De *éducateur de rue* werkt voornamelijk op buurt- en familieniveau (zie model Rumberger, hoofdstuk 2), en heeft als bevoorrechte partners actoren uit het welzijnswerk, buurtwerk en het verenigingsleven. De *médiateur scolaire* werkt voornamelijk op leerling- en schoolniveau (zie model Rumberger, hoofdstuk 2), en heeft als bevoorrechte partners de scholen en schoolondersteunende diensten (met CPMS op kop). We komen nog uitgebreid op hun profiel en taken terug in de analyse.

4.8 Aspect 8: Budget

Een evaluatie van de (toenmalige) dienst *Bruxelles Pouvoirs Locaux* met betrekking tot de vorige vierjarige cyclus (2011-2015) leert dat de gemeenten van het totale beschikbare budget voor de prioriteit 'strijd tegen schoolverzuim' in 2015 samen 3,6 miljoen in hun begroting hadden ingeschreven. Daarmee nam deze prioriteit binnen het totale beschikbare budget een aandeel in van 18%. Het budget werd voornamelijk gebruikt om personeel aan te werven. In de praktijk waren met betrekking tot de strijd tegen schoolverzuim in 2015 budgettair 101 medewerkers verspreid over alle gemeenten ingeschreven.

Uit de evaluatie blijkt ook dat de budgettaire ruimte per gemeente sterk kan verschillen. Brussel-Stad en Molenbeek (beide meer dan 2 miljoen euro per jaar), Schaarbeek, Anderlecht en Elsene (groep met rond de 1,5 miljoen euro) zijn de koplopers. Gemeenten als Watermaal-Bosvoorde, Sint-Agatha-Berchem, Sint-Pieters-Woluwe en Ganshoren beschikken over het minste budget (in 2015 rond de 500.000 tot 550.000 euro). De verdeling van de budgetten per gemeente is voornamelijk bepaald op basis van het aantal inwoners in de gemeente.

Tabel 12: Overzicht subsidies

ASPECT 1 (A1, 4.1): Overkoepelend langtermijndoel: mee bijdragen aan de succesvolle schoolloopbaan van elke leerling				
TARGETS (A2, 4.2)	STRATEGIE (A3,4.3)	TAKEN (A4, 4.4)	PRIMAIRE DOELGROEP (A5,4.5)	TYPE ACTIVITEIT + TOOLS (4.6)
Sociaal buurtweefsel versterken	Preventie	Verbinden	Iedereen	Media (website, flyers...) Collectieve activiteiten (ateliers, evenementen, huiswerkklas, vorming...)
Vlottere transitie creëren		Informerer Sensibiliseren	Leerlingen op cruciale overgangsmomenten in de schoolloopbaan	
Versterken psychosociaal engagement		Verbinden Sensibiliseren	Leerlingen met risico op grensoverschrijdend gedrag en demotivatie	
Verhogen pedagogisch engagement		Informerer Sensibiliseren Ondersteunen	Leerlingen met leerachterstand	
Herstellen relaties leerling/gezin en school	Interventie	Bemiddelen	Leerlingen/gezin in conflict met schools leven	Individuele activiteiten (<i>suivi individuel</i>)
Re-integreren van jongeren in school en schoolloopbaan	Interventie Compensatie	Bemiddelen Controleren	Leerling met sterk problematisch of absoluut schoolverzuim	

4.9 Leeswijzer inventaris (zie bijlage)

De gedetailleerde inventaris ordent per gemeente de relevante en duidelijk uitgeschreven acties (media en collectieve activiteiten) op basis van de hierboven beschreven aspecten. Niet alle acties zijn dus weergegeven. Individuele activiteiten zijn daarentegen op maat gesneden van een individu, familie of school, en kunnen dus niet geïnventariseerd worden. In de analyse geven we wel de belangrijkste actiedomeinen weer van de individuele activiteiten (zie 5.12).

De inventaris ziet eruit zoals onderstaand voorbeeld aangeeft. De ordening vertrekt vanuit de targets. Dit is de hoofdcategorie waarop geordend werd. De volgende ordeningscategorie zijn de taken, daarna de strategie, en (indien belangrijk) de doelgroep. Of nog, in onderstaand voorbeeld worden alle activiteiten gegroepeerd die het sociaal buurtweefsel willen versterken, daarbij verbindend en preventief te werk gaan, en zich richten tot – in dit geval – alle stakeholders. In het kader worden vervolgens per gemeente deze activiteiten weergegeven naargelang het type activiteit en de gehanteerde tool. Per activiteit geven we de titel, de specifieke doelgroep en info over de activiteit weer.

Voorbeeld:

TARGET 1: SOCIAAL BUURTWEEFSEL VERSTERKEN

Taak: Verbinden

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen – scholen – professionele stakeholders – ouders

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: EVENEMENT			
Naam gemeente	<i>titel</i>	Specifieke doelgroep	Korte inhoud en waar relevant informatie over de uitvoerders en partners
Idem...			

4.10 Analyse uitvoerders en partners

Uit de analyse van de activiteiten blijkt dat de rol van de *médiateur scolaire* en de *éducateur de rue* kunnen verschillen. Niet in alle activiteiten nemen zij immers de voortrekkersrol in. Wie van beiden als voortrekker fungeert van een activiteit varieert grosso modo naargelang het niveau, m.a.w. naargelang de activiteit buurt-, pedagogisch- of schoolgericht is. Betreft het buurtgerichte activiteiten (cf. target 1, sociaal buurtweefsel versterken) dan ligt de ontwikkeling en uitvoering van het aanbod bij de sociale dienst (Cohésion sociale), de *éducateurs de rue* of animateurs de rue, soms in partnerschap met het verenigingsleven, vzw's en wijkcentra. Verbinden is hun hoofdtaak, en dat vereist een specifiek profiel. Van deze medewerkers wordt verwacht dat ze

eerstelijnswerker en generalist zijn, en *'réfèrent du quartier'* worden (cf. plan Evere). Dergelijk generalistisch profiel is ook nodig omdat hij of zij met zeer diverse situaties, mensen en problematieken in aanraking komt en in principe in al die situaties en met al die mensen verbindend moet kunnen werken. Op die manier ontstaat er niet alleen rond de jongere en/of zijn gezin een netwerk waarop ze kunnen terugvallen, maar ook een aangename buurt waarin jongeren en gezinnen graag wonen, leven en naar school gaan.

De médiateurs scolaires of de animatoren van de huiswerkklassen, zijn betrokken als toeleiders en partner. Zo kan de médiateur scolaire jongeren met socio-scolaire moeilijkheden toeleiden en mee laten participeren, en de éducateur de rue ondersteunen om de link met de schoolse activiteiten te leggen. Dit laatste gebeurt bijvoorbeeld in het voetbalproject in Etterbeek, waar de link tussen voetballen en school door de éducateur de rue actief wordt gelegd: *'Le but est de réperer les difficultés des jeunes dans leur environnement scolaire et de les travailler par l'outil sportif. Par exemple, l'application des consignes est aussi importante sur le terrain de football que dans les classes. Ainsi, l'attention, la concentration et l'estime de soi sont travaillées sur le terrain.'*

Zijn de activiteiten in hoofdzaak pedagogisch- of schoolgericht, dan zijn de médiateurs scolaires en mogelijk bijkomende betaalde krachten of vrijwilligers (zoals animatoren van een huiswerkklass) de centrale actoren in de voorbereiding en uitvoering van de activiteiten. Op dat moment komen de scholen als partner in beeld, naast vzw's met een pedagogische knowhow (bijvoorbeeld aanbieders van huiswerkklassen). Terwijl de éducateurs de rue meestal enkel preventieve taken opnemen en voornamelijk collectieve activiteiten organiseren (naast hun individueel straatwerk, zie hoofdstuk 2), staan de médiateurs scolaires in voor het hele gamma van preventie tot compensatie, en zijn ze zowel op individueel als collectief vlak actief. In dat opzicht valt het ook op dat de médiateurs scolaires zeker niet alleen een bemiddelende taak opnemen, maar evengoed informeren en sensibiliseren. Mediëren betekent hier in eerste instantie brugfiguur zijn tussen leerling/gezin en school tijdens de schoolloopbaan van een leerling, dit ongeacht de situatie waarin de leerling zich bevindt. Daarnaast zijn ze ook vaak brugfiguur tussen school, leerling/gezin en het lokale sociale netwerk (verenigingen, buurtorganisaties, meer gespecialiseerde instanties zoals CPAS).

In de praktijk hebben de gemeenten médiateurs scolaires die zich in de school bevinden, ofwel buiten de school werken. In de gemeenten Anderlecht, Brussel en Vorst is er een médiateur scolaire aanwezig in (Franstalige) gemeentelijke scholen uit het secundair onderwijs. Voor de gemeente Schaarbeek is dat het geval in de gemeentescholen van het basisonderwijs. Vaak gaat het om scholen met veel risicoleerlingen. Hun taken zijn gelijkaardig als die van de interne médiateurs scolaires, gefinancierd door FWB (zie hoofdstuk 3). Daarnaast beschikken de gemeenten ook nog over een team dat, extern van de scholen, individuele begeleiding geeft of collectieve activiteiten organiseert. De gemeenten die zowel interne médiateurs scolaires als een team hebben voor de andere activiteiten (die in andere gemeenten door de médiateurs scolaires worden opgenomen), hebben vaker een ruimer budget toebedeeld gekregen binnen de BPP.

De wijze waarop de médiateurs scolaires tot actie komen in de scholen, verschilt sterk naargelang ze schoolextern of schoolintern werken. Schoolexterne médiateurs scolaires komen meestal in actie op vraag of na doorverwijzing van scholen, leerlingen, andere vzw's of ouders. Ze zijn in deze dus sterk afhankelijk van de bereidheid van de scholen om dossiers van leerlingen door te geven of van hun netwerk. Schoolinterne bemiddelaars hebben daarentegen een direct zicht op wat er in de scholen gebeurt, en kunnen op die basis gemakkelijker zelf en ook sneller initiatieven nemen. Zij kunnen ook regelmatig overleg hebben met de directie, de leerkrachten en het CPMS.

4.11 Analyse activiteiten

4.11.1 Analyse type activiteit: media en collectieve activiteiten

Deze paragraaf start met een samenvattend schema dat *per target* weergeeft welke taken de gemeenten opnemen, met welke tools ze dit doel realiseren, waarna een concreet voorbeeld van een activiteit volgt (zie voor meer, bijlage...). In de daaropvolgende analyse staan we uitgebreid stil bij de meest voorkomende tools die de gemeenten inzetten in de strijd tegen schoolverzuim. Af en toe maken we daarbij ook ruimte om ter illustratie een interessante praktijk van naderbij te bespreken.

Tabel 13: Overzicht subsidies

Target	Taken	Tools	Voorbeeld activiteiten
Versterken buurtweefsel	Verbinden (iedereen)	Evenementen	Forum des associations (Brussel-Stad, zie bijlage) <i>On d'école</i> (Anderlecht, zie bijlage) <i>Vivre ensemble</i> (Oudergem)
		Workshops	Sportateliers
Vlottere transitie	Informereren (iedereen)	Media	Brochures
		Informatievergaderingen	Informatiesessies rond inschrijvingen (verschillende gemeenten, zie bijlage...)
		Informatiecampagne	<i>Flash info</i> (Etterbeek, zie bijlage)
		Evenementen	<i>Parcours ton Orientation</i> (verschillende gemeenten)
	Sensibiliseren (vooral leerlingen)	Workshops	<i>Ose ton orientation</i> (Saint-Gilles, voir annexe)
Versterken psychosociaal engagement	Sensibiliseren (focus school)	Workshops	Workshops geweldloze communicatie voor scholen (Molenbeek, zie bijlage)
	Verbinden (focus wijk)	Workshops	Sociaal-culturele workshops
Verhogen Pedagogisch engagement	Informereren (vooral ouders)	Media	<i>Questions scolaires</i> (PASS-website, zie bijlage)
	Ondersteunen (leerlingen)	Huiswerkklas / tutoraat / workshops methodologie	<i>Tutorat Schola ULB</i> (verschillende gemeenten / DAS-projecten)
		Taal- en vakantiestages	Immersiestages Nederlands (Evere, zie bijlage)
	Ondersteunen (ouders)	Vorming / cursussen	<i>Soutien parentalité</i> (verschillende gemeenten, zie bijlage)
	Sensibiliseren (iedereen)	Workshops	Workshops op vraag (verschillende gemeenten) voor scholen rond schools leren
Herstellen relaties	Sensibiliseren (leerlingen)	Workshops	Workshop remotivation (Etterbeek, zie bijlage)
	Bemiddelen (leerlingen)	Workshops	Workshop <i>médiations groupes classes</i> (Brussel-Stad)
Re-integreren	Bemiddelen (leerlingen)	Stage (buiten school)	Ricochet (Oudergem)

Analyse target 1: Sociaal buurtweefsel versterken

In de activiteiten gericht op het versterken van het sociaal buurtweefsel⁹⁹ staat het creëren van ontmoeting centraal. Hiervoor worden voornamelijk tools als workshops (vooral sport) en evenementen ingezet. Collectieve activiteiten liggen immers voor de hand. Interessant is in dat kader dat inwoners van de buurt of leden van buurtverenigingen worden geëngageerd om mee de activiteiten vorm te geven (zoals dat is bij de sociale evenementen, zoals in Oudergem). Ze worden in activiteiten met dit target voor ogen dus als partners en niet uitsluitend als doelgroep beschouwd. In tegenstelling tot de inwoners, worden de onderwijsactoren zelden vernoemd als partner in de activiteiten die het versterken van het sociaal buurtweefsel tot doel hebben. Ze zijn in de eerste plaats toeleider. De link met de DAS-projecten die vaak gelijkaardige activiteiten bevatten (workshops rond sport en cultuur), wordt ook zelden tot nooit gemaakt.

Tot slot valt op dat de collectieve projecten van deze aard zich, ondanks de brede focus, voornamelijk richten op jongeren. Een uitzondering hierop vormt de gemeente Watermaal-Bosvoorde die de collectieve acties (ludieke, culinaire, culturele en sportieve ateliers), georganiseerd door de wijkhuizen, voor alle leeftijdsgroepen openstellen en dit integreren in hun aanbod van familiale ondersteuning.

Analyse target 2: Een vlotte transitie realiseren

In functie van een vlottere transitie van leerlingen op cruciale momenten in de schoolloopbaan kiezen de gemeenten voor informerende en sensibiliserende praktijken, waarbij de meest voorkomende tools zijn:

- **Tools “media”**

Creëren van up-to-date informatiemateriaal, het drukken van brochures of infofiches (informerende). Het gaat voornamelijk om informatiemateriaal over het onderwijssysteem en de inschrijvingsmodaliteiten, het lokale onderwijsaanbod en de kenmerken van de scholen op hun grondgebied, het recht op onderwijs en de onderwijswetgeving, en een overzicht van de

⁹⁹ De lokale overlegplatforms hebben ook het versterken van het buurtweefsel tot doel. Ze werden besproken in paragraaf 3.1., omdat ze ook en in de eerste plaats gericht zijn op een betere lokale coördinatie.

verschillende opties tijdens de schoolloopbaan (zoals het aanbod aan studierichtingen en verschillende alternatieven).

- **Tools “collectieve activiteiten”**

- voornamelijk voor ouders: informatiesessies of -campagnes rond het onderwijssysteem, studierichtingen en rond het inschrijven in een nieuwe school (informereren)
- voor leerlingen: oriënteringsactiviteiten rond school-, studie-, of beroepskeuze in de vorm van een workshop of evenement (sensibiliseren).

Meer bepaald: Anderlecht, Brussel-Stad, Sint-Gillis en Sint-Pieters-Woluwe zijn de gemeenten die het sterkst op dit doel inzetten. Voor de informatieve activiteiten wordt de doelgroep (ouders en leerlingen die voor een transitie staan) breed uitgenodigd (via website, flyers, brieven, mails, facebook, school...). De selectie is gebaseerd op basis van het transitiemoment, maar niet op basis van een risico of probleem bij een specifieke doelgroep. Het gaat in die zin om universele preventie (cf. primaire preventie). Tegelijk benadrukken enkele gemeenten dat men slechts iedereen bereikt, als men ook gedifferentieerd te werk gaat. Zij vinden het nodig specifiek aandacht te besteden aan het bereiken van kansarme ouders en anderstalige nieuwkomers die vanaf de start het meeste risico lopen om door ongeïnformeerde kansen voor hun kinderen te mislopen (bijvoorbeeld te laat inschrijven). Hiermee komen de gemeenten op het terrein van de selectieve preventie, en worden ook andere tools ingezet, die duiden op een meer outreachende aanpak (Downes, 2011). Dit wil zeggen: een aanpak waarbij actief gezocht wordt om de gekozen groep te benaderen in contexten waarin ze zich het meest comfortabel voelen (thuis of in de context van hun lokale verenigingen) of in een context waar ze al regelmatig komen. In de praktijk wordt er daartoe samengewerkt met doelgroepverenigingen of professionele partners die de doelgroep goed kennen (zoals buurthuizen). Of de drempel voor deze groep ouders wordt verlaagd door de informatiesessies niet alleen te laten doorgaan in de eigen lokalen, maar ook in de lokalen van de partners (zie bijvoorbeeld Brussel-Stad, Sint-Gillis) of in de scholen (zoals in Schaarbeek het geval

is). De gemeente Sint-Gillis stelt tot slot dat het werken met doelgroepverenigingen het mogelijk maakt om tijdens de sessies de informatie te (laten) vertalen in meerdere talen.

Eigen aan sensibiliserende praktijken is dat ze, meer dan informerende praktijken, de deelnemers actief in het proces trachten te betrekken. Sensibiliserende activiteiten gericht op een vlottere transitie bevatten niet alleen een sterk uitgebreid informatie-luik (bijvoorbeeld info-stands), maar ook interactie-elementen die ertoe leiden dat de deelnemers met elkaar in overleg gaan, ervaringen delen of leren reflecteren over hun schoolloopbaan of toekomstige (alternatieve) mogelijkheden. Voor de vormgeving van sensibiliserende activiteiten gericht op een vlottere transitie kiezen de gemeenten vaak voor de organisatie van ofwel een evenement, ofwel een workshop (*atelier*). Bij een *evenement* kunnen tientallen tot honderden jongeren, leerkrachten of ouders aanwezig zijn (bvb. *Parcours ton Orientation*, zie verder). Iedereen is uitgenodigd. Er wordt dus ook hier niet geselecteerd op basis van een signaal van schools afhaken of schooluitval (cf. universele preventie). Dit is anders bij de organisatie van een *workshop* die meestal gericht is op een kleine, maar specifieke groep van leerlingen (bijvoorbeeld een klas), professionals (bijvoorbeeld werkend in een bepaalde wijk in de gemeente) of ouders. Werken met een kleine, specifieke groep maakt het mogelijk de inhoud van de workshop af te stemmen op de specifieke noden of ervaringen van de deelnemers. Evenementen zijn daarentegen meestal sterk voorgeprogrammeerd en aanbodgericht opgezet. Kenmerkend aan de informatiesessies- of campagnes, de evenementen en de workshops gericht op een vlottere transitie is tot slot dat ze meestal éénmalig (één keer per schooljaar) of kortlopend zijn. Hoogstens is er sprake van een workshop bestaande uit een aantal sessies.

Het voorbereidende en uitvoerende werk gebeurt meestal niet alleen, maar in samenwerking met andere interne diensten, scholen en andere externe partners (zie bijlage). Externe partners zijn meestal meer gespecialiseerde organisaties die specifieke informatie kunnen aanleveren of expert zijn op een bepaald domein. Meest genoemde partners zijn: CPMS, CPAS, ONE, AMO, InforJeunes, SIEP, jeugthuizen en allerlei lokale vzw's.... Of het gaat om organisaties die bepaalde (risico)doelgroepen gemakkelijk kunnen bereiken. Intern kunnen, naast de *éducateurs de rue*, ook de dienst communicatie en hun technisch of administratief personeel betrokken zijn, bijvoorbeeld voor de opmaak van de website of de lay-out van brochures (in functie van de informatie-taak).

Voorbeeld transitie: Parcours ton Orientation

Parcours ton orientation is een jaarlijks school- en net-overstijgend evenement rond studiekeuze en oriëntering. Het vindt plaats in de maanden februari-maart en wordt in elke school voorbereid. Verschillende gemeenten organiseren het evenement: Anderlecht, Elsene, Evere samen met Schaarbeek, en Sint-Lambrechts-Woluwe samen met Sint-Pieters-Woluwe. Het initiatief ging in schooljaar 2011-2012 voor het eerst door in Anderlecht, en werd vrij snel opgepikt door de andere gemeenten.

Doelgroep

Jongeren van het 2^e jaar SO (Franstalig onderwijs). Zij staan dan voor een cruciale studiekeuze in hun schoolloopbaan. Het parcours staat ook open voor leerlingen van het 3de of 4de jaar die in een verkeerde richting zitten of zich bezondigen aan schoolverzuim. Elk jaar worden zo duizenden jongeren in het Franstalig onderwijs bereikt.

Waarom dit project?

Het project kwam tot stand op basis van de vaststelling dat jongeren vaak georiënteerd worden door de school zonder dat ze eerst zelf hebben nagedacht over wat ze zelf willen of dat ze kennis hebben van de verschillende studie-opties. Dit kan leiden tot een verkeerde studiekeuze en de kans op schooluitval vergroten. Opdat de leerlingen zelf 'acteur' worden van hun studiekeuzeproces wil het evenement aan jongeren van het 2^e jaar SO kansen bieden om in het licht van hun nakende studiekeuze de nodige informatie te verwerven (kennis) en over de impact van mogelijke opties in gesprek te gaan en te reflecteren (reflectie). Op die manier probeert men jongeren actief te laten deelnemen aan het eigen oriënteringsproces.

Opzet

Uniek aan het project is dat de jongeren van het 2^e jaar SO tijdens het evenement (*salon des options*) jongeren van de derde graad ontmoeten. Ze kunnen van hen horen wat een specifieke studierichting concreet inhoudt, alsook met hen hierover in gesprek gaan. Hiervoor bouwen de 6^e en 7^e jaars een stand over hun opties. Daarnaast krijgen ze die dag ook toelichting over het onderwijssysteem en de verschillende studiekeuzeopties die ze hebben. Zo komen de leerlingen

ook te weten welke scholen de studietoepie(s) van hun voorkeur aanbieden. Ze maken er ook kennis met CPMS en andere oriëntatie-experts (bijvoorbeeld: médiateurs scolaires).

Aan het *salon des options* gaat een voorbereiding vooraf in de school (die het CPMS doorgaans voor zijn rekening neemt). Elke leerling krijgt een brochure die hij of zij invult om zichzelf beter te ontdekken en op die basis na te gaan welke studietoepies mogelijk interessant kunnen zijn. Op het evenement is er dan ruimte om over die opties in gesprek te gaan.

Partners

Het organiseren van het evenement vraagt volgens de gemeenten veel voorbereiding en vereist een goede samenwerking met de scholen en leerkrachten. Dat is vooral nodig om de jongeren die hun studierichting komen voorstellen te mobiliseren en om de leerkrachten uit te nodigen met de jongeren uit het 2^e jaar aan de hand van de brochure en mogelijk aanvullend gesprek zichzelf te laten ontdekken. De samenwerking is echter niet altijd gegarandeerd is en de slechte participatie van sommige scholen vormt soms een hindernis. De tijd die het evenement kost, is echter de moeite waard, zo vertelt een medewerker van de gemeente Anderlecht in de focusgroep. Het evenement waarop vele scholen intekenen biedt de mogelijkheid aan de gemeenten om in een concreet en positief samenwerkingsverband elkaar te leren kennen. De medewerker stipt aan dat de contacten en relaties die via het evenement worden opgebouwd in latere fases de drempel verlagen om ook rond individuele dossiers of in het kader van andere projecten samenwerking aan te gaan.

Enkele gemeenten (zie boven) kozen er voor om het evenement samen te organiseren. Volgens het plan van Evere leidt de samenwerking met Schaarbeek ertoe dat alle opties vertegenwoordigd kunnen zijn. Andere vernoemde partners zijn SIEP, InforJeunes, CPMS, FWB, l'EFPP, l'APIEQ... Nederlandstalige partners ontbreken.

Evaluatie

In het plan van Sint-Lambrechts-Woluwe wordt aangegeven dat de betrokken directies, leerlingen en partners het verloop van het evenement na afloop kunnen evalueren. Er is echter weinig zicht op de impact van het evenement op de schoolloopbaan van jongeren: *“Nous manquons encore de recul pour préciser l’impact qu’a l’événement sur les élèves en termes d’orientation.”*.

Analyse target 3: Versterken psychosociaal engagement

De activiteiten zijn sterk op de leerlingen van het secundair onderwijs gericht. Hoewel ze thuishoren binnen de strategie universele preventie, klinkt tussen de regels door dat ze georganiseerd worden voor leerlingen met een mogelijk risico om door een slecht school- of klasklimaat, cultuurverschillen (thuis-schoolcultuur) of andere factoren extern aan de school gedemotiveerd te geraken. De activiteiten zijn meestal sensibiliserend van aard. Hierbij wordt voornamelijk voor de tool 'workshops' of 'vorming' gekozen. Een aantal thema's keren terug: cyberpesten, geweld in de klas en op school, en het ontwikkelen van de kritische burgerzin.

Een opvallende, en uitzonderlijke keuze zien we in de gemeente Molenbeek. Die besliste om rond geweldloze communicatie op school enkel nog met leerkrachten sensibiliserend te werken via vorming. Zij beschouwen dit als meer preventief dan workshops organiseren voor de leerlingen (wat de meeste gemeenten doen): *“Le choix a été fait de ne pas prendre le problème en frontal, mais de travailler sur les leviers... L’aspect préventif est généralement négligé au détriment d’une action immédiate lorsque la situation est déjà bien dégradée. Il s’agit donc de conscientiser encore davantage les enseignants.”*. Ook in de vorming leert men leerkrachten agressief gedrag te begrijpen en te voorkomen, meer dan curatief te interveniëren. Een gelijkaardige beweging zien we ook in het plan van Evere. Daar stelde men vast dat zelf workshops geven of schoolbegeleiding aanbieden teveel tijd vergde van het team van médiateurs scolaires. Om dit op te vangen, heeft de gemeente met een plaatselijke vzw nu een 20-tal fiches gemaakt met voorbeeldworkshops die leerkrachten rond de bovengenoemde thema's zelf kunnen geven. De leerkrachten die de fiches vragen krijgen voorafgaand uitleg hierover.

Opvallend is tot slot dat in het kader van dit target geen specifieke acties voor ouders worden ontwikkeld. Een aantal vragen op dit punt blijven: zou het kunnen dat welzijnspartners dergelijke acties al kunnen aanbieden, of worden ze geïntegreerd in de workshops rond opvoedingsondersteuning (zie verder, analyse van het target “verhogen pedagogisch engagement”)?

Analyse target 4: Verhogen pedagogisch engagement

Onder dit doel vallen de meeste collectieve activiteiten, die bovendien van preventieve aard zijn. We analyseren deze activiteiten per doelgroep. Voor de gedetailleerde inventaris ervan, verwijzen we naar de bijlagen.

Verhogen academisch engagement leerlingen

Uit het schema en de inventaris blijkt dat alle gemeenten meerdere activiteiten organiseren ter ondersteuning van het academisch engagement van leerlingen of van het schoolse leren. De activiteiten kunnen volledig in eigen handen liggen, ofwel met andere vzw's georganiseerd worden. In enkele gevallen gebeurt het ook dat de gemeente enkel andere vzw's, die de organisatie ervan in handen hebben, ondersteunt (bv door een lokaal aan te bieden).

Over het algemeen kiezen de gemeenten om jongeren intensief te ondersteunen, waarbij ze met een kleine, vooraf geselecteerde groep aan de slag gaan. De intensiviteit blijkt uit het feit dat de groep wekelijks of regelmatig samenkomt, of uit de keuze om in een stage- of kampvorm gedurende een hele week of meer schoolse ondersteuning te bieden. De doelgroep is specifiek en gekozen op basis van leerproblemen of een risicosituatie (zoals anderstalige nieuwkomers, risico om CEB niet te halen). Het gaat voornamelijk om leerlingen die beginnende signalen vertonen van leerachterstand of schoolverzuim. Afhankelijk van de mate van selectie gaat het hier dus om selectieve preventie (bijvoorbeeld een huiswerkklas gelegen in een kansarme wijk, waar veel risicojongeren wonen) of om aangeduide preventie (bijvoorbeeld een groep leerlingen aangeduid door de school of die via individuele begeleiding in de huiswerkklas terechtkomen). Opvallend is ook dat de activiteiten meer gericht zijn op leerlingen van het secundair dan van het lager onderwijs.

De begrippen die de gemeenten gebruiken om hun type acties op dit terrein te benoemen, zijn uiteenlopend. Huiswerkklas (EDD) is zeker niet het enige gangbare begrip. Een andere vaak gebruikte term, met een bredere scope, is *soutien scolaire*. Niettemin heeft de ondersteuning steeds een academische, schoolgerichte focus, waarin schools leren centraal staat. Concreet kan de ondersteuning bestaan uit huiswerkbegeleiding of de remediëring van de vakken, uit

begeleiding die het leren leren bevordert (*méthode de travail*) en uit mentale leerondersteuning (*gestion mentale*).

Uit de inventaris blijkt verder dat gemeenten het belangrijk vinden om een **ruimte** (*espace de travail*) te kunnen aanbieden waar leerlingen rustig en omkaderd kunnen werken. Daarom bieden de gemeenten de klassen of begeleiding aan in de eigen lokalen of buurthuizen (vaak gelegen in sociale woonwijken, zoals in Evere of Ganshoren), in de vzw's waarmee men samenwerkt of die men logistiek ondersteunt (in Ganshoren bijvoorbeeld vindt de huiswerkklas van een vzw plaats in hun ruimtes), of in de scholen (cf. DAS).

Tot slot merken we in de plannen op dat er een sterke wisselwerking is met de individuele ondersteuning van de gemeenten (*suivi individuel*, zie verder). Indien men tijdens de huiswerkklassen ernstigere of achterliggende socio-emotionele of gedragsproblematieken opmerkt, dan krijgt een jongere meer intensieve individuele begeleiding aangeboden. Het is wellicht ook daarom dat de meerderheid van de gemeenten kiest om zelf huiswerkklassen in te richten, dit te doen in eigen lokalen, en de begeleiding zelf (gedeeltelijk) op te nemen of te coördineren. Ook de betrokkenheid die sommige gemeenten vragen van kwetsbare ouders (zie bijlage) kan mede vanuit dat perspectief bekeken worden. Gezien de grote vraag naar huiswerkbegeleiding bij die ouders, biedt het organiseren van huiswerkklassen immers de kans om deze gezinnen te leren kennen: *'Face à un public fragilisé, se limiter à proposer de l'information est insuffisant pour travailler la prévention. Leur proposer un accompagnement concret, bienveillant, sérieux et facilement accessible pour l'élève et/ou sa famille s'avère une méthode adaptée pour rencontrer notre public cible.'* (zie plan Sint-Pieters-Woluwe)

Verhogen opvoedkundig vermogen ouders

Enkele gemeenten organiseren voor (kansarme) ouders ook opvoedingsondersteuning. Deze ondersteuning kan gebeuren via het aanbieden van vormende sessies rond opvoeding en ondersteuning van de kinderen in hun schools leren, maar ook meer informeel, via praatgroepen. Al bij al komen dergelijke activiteiten zelden voor. In de focusgroep en de plannen klinkt ook vaak dat het moeilijk is om de ouders te bereiken.

Verhogen pedagogische competenties professionals en vrijwilligers (vooral school)

Tot deze doelgroep behoren enerzijds de animatoren van de huiswerkklassen, die via de gemeenten ter ondersteuning van hun taak specifieke vorming krijgen, bijvoorbeeld in bepaalde leermethodes. Anderzijds gaat het om workshops en begeleiding voor scholen. Vooral de ondersteuning die de gemeenten voor scholen met DAS/PPS ontwikkelen is hier interessant om te vermelden. Zoals bleek uit hoofdstuk 3 is elke gemeente voor de scholen met een DAS/PPS-project administratief betrokken, aangezien de financiering hiervan niet rechtstreeks naar de scholen gaat, maar via de gemeenten gebeurt. Verschillende gemeenten koppelen aan die financieel-administratieve taak, ook een inhoudelijke ondersteuning, met de bedoeling de projecten in de scholen te verbeteren. We stellen wel vast dat dergelijke inhoudelijke ondersteuning eerder zelden of ad hoc gebeurt en dat het voor de scholen of de externe partners niet altijd duidelijk is welke rol de gemeente nu opneemt of wil opnemen (cf. focusgroep DAS-PPS).

Voorbeeld pedagogische ondersteuning: ondersteuning DAS-PPS-projecten Molenbeek

De gemeente Molenbeek ondersteunt scholen door het indienen van projecten te stimuleren en de aanvragen te centraliseren, door bepaalde projecten te bezoeken en samen met de scholen een constructieve en reflexieve evaluatie te ondernemen. Het gemeentelijk plan stelt dat het gemakkelijker te beoordelen is of een bepaalde workshop voldoet aan de voorwaarden op basis van een bezoek, dan door de scholen hierover een rapport te laten schrijven. Op het einde van het jaar is er steeds een evaluatievergadering met alle projecten uit de gemeente. Workshops die goed ontwikkeld en weloverdacht zijn in functie van de vooropgestelde doelstellingen, alsook een hoge betrokkenheid van de scholen worden genoemd als de belangrijkste hefbomen voor succes. De ondersteuning loopt via een brugfiguur in de school. Dit is volgens het plan meestal de sociaal assistente of door een directielid. Ook voor de evaluatie werkt de gemeente samen met interne diensten, de dienst op gewestelijk niveau die DAS coördineert, de Cellule de Veille, de Cellule de Prévention Violence en de coördinatie van de Brede School Molenbeek (Nederlandstalige scholen). Hoewel de gemeente sterk investeert in de evaluatie en optimalisering van de projecten, blijft het volgens hen onduidelijk wat het effect is van de georganiseerde workshops voor de scholen op de schoolloopbaan van leerlingen. In dat kader werd er een bijkomende vragenlijst ontwikkeld in de gemeente, die hiernaar polst.

Analyse target 5: Herstellen relaties leerling/gezin en school

De médiateurs scolaires van verschillende gemeenten komen op vraag van leerkrachten / directie of als ze in de school zelf een nood zien bemiddelend tussen in klassen met een ernstig conflict (geweld, pesten etc., zie bijlage, workshop Brussel-Stad) of werken sensibiliserend voor groepen met een sterk problematisch schoolverzuim (zie bijlage, workshop Etterbeek). Of ze trachten jongeren in een uitsluitingsproces te re-integreren via collectieve acties voor jongeren (zie voorbeeld hieronder, Ricochet Oudergem). Deze activiteiten zijn vergelijkbaar met NAFT (zie hoofdstuk 3, Vlaamse Gemeenschap en VGC) en SAS (zie hoofdstuk 3, FWB). Voor concrete activiteiten verwijzen we naar de bijlage.

De meeste gemeenten verkiezen herstelgerichte interventies: *‘La médiation scolaire ne se limite pas, de manière curative, à enrayer les conflits immédiats et quotidiens liés au climat de violence ou d’absentéisme. Elle doit pouvoir créer, maintenir ou restaurer le lien social, à commencer par le lien scolaire jeune-école, avant d’aboutir au lien citoyen-société.’* (cf. plan Brussel-Stad). Kenmerkend aan die interventies is dat ze ofwel de verbinding, communicatie en het vertrouwen tussen de verschillende betrokken opnieuw op gang trachten te trekken met een focus op de ‘restauration du dialogue jeune-famille-école en projet du jeune’, ofwel moeten leiden tot een individuele begeleiding op maat voor jongeren en gezinnen (zie verder).

Collectieve activiteiten in functie van het herstellen van de relaties tussen jongere/gezin en school komen zelden voor, en richten zich bovendien uitsluitend tot leerlingen. We gaan er wel vanuit dat op vraag *médiateurs scolaires* van meerdere gemeenten bemiddelen in conflicten of bij een zware problematiek van schoolverzuim, en hiervoor als hefboom een collectieve activiteit uitwerken. Dit is echter meestal niet aangegeven in de plannen. Sowieso zal een interne médiateur scolaire sneller dergelijke activiteiten ontwikkelen, aangezien zij of hij dichter bij het dagelijkse schoolleven staat. Een vaak aangegeven hindernis is ook dat het niet altijd gemakkelijk is om leerkrachten te overtuigen mee te werken aan interventies op klasniveau.

Voorbeeld: EsPaS Ricochet Oudergem

L’EsPAS Ricochet is een onthaalruimte waar leerlingen van de lagere en secundaire school die tijdelijk of definitief zijn uitgesloten op hun school tijdens de schooldag opgevangen worden. Alle

leerlingen die schoollopen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn welkom. Het gaat hier dus om een project vergelijkbaar met de NAFT-programma's van de Vlaamse Gemeenschap (zie hoofdstuk 3)

Doelgroep

De uitsluitingen zijn vaak het gevolg van grensoverschrijdend gedrag die zich uiten in vandalisme, zedenfeiten, pesten, geweld, drugs- en alcoholgebruik op school. De leerlingen worden aangemeld door de scholen, andere preventiediensten of ouders.

Doel

- Bij jongeren met een tijdelijke uitsluiting: voorkomen dat de sanctie definitief wordt door met jongeren op een sensibiliserende wijze te werken aan hun gedrag zodat de sanctie niet definitief wordt en de relaties hersteld raken.
- De jongeren betekenis doen geven aan de uitsluitingssituatie door kansen te bieden om te reflecteren over hun situatie en ondersteuning op maat te bieden

Uitvoerders

Coaches die zijn aangesteld door de gemeente samen met, indien nodig en relevant, de schoolbemiddelaars.

Partners

Leerlingen, ouders, scholen (van de desbetreffende leerlingen), preventiediensten van andere gemeenten

Methode

De begeleiding bestaat uit een combinatie van individuele en collectieve begeleiding, gericht op ondersteuning en sensibiliseren op verschillende psychosociale domeinen (gedrag, persoonsontwikkeling, zelfvertrouwen, opbouwen van goede relaties met de school). Soms blijft,

indien nodig, de gemeente na afloop nog individuele begeleiding geven.

Stappen die daarbij worden ondernomen zijn:

Vooraf: telefonisch contact met school of ouders om de situatie te analyseren op de meerwaarde van de begeleiding. Indien geoordeeld wordt dat dit laatste het geval is, wordt er een afspraak gemaakt met de leerling en zijn ouders voor een onthaalmoment.

Onthaalmoment: hierop zijn de leerling en zijn ouders aanwezig en wordt het dagschema voorgesteld.

Dagschema:

Ochtend: reflectie over de sanctie (individueel)

Namiddag: socio-pedagogische workshops met daarbinnen individuele begeleiding

Einde: debriefing tussen coach en leerling

Uit de evaluatie van de coaches blijkt dat het project minder kans op slagen heeft wanneer het schoolteam al een definitieve positie heeft ingenomen tegen de jongere. Het is dan immers moeilijk om de relaties nog te herstellen. Hetzelfde geldt als de jongere hiertoe niet gemotiveerd is. Het feit dat sommige ouders het project niet goed begrijpen, maakt het ook complexer om te werken.

4.11.2 Type activiteit: individuele activiteiten

Globale analyse

Naast collectieve activiteiten, bieden alle gemeenten **individuele begeleiding (*suivi individuel*)** aan voor jongeren en/of gezinnen (ouders). Het gaat om individuele jongeren en gezinnen die vragen hebben over hun schoolloopbaan of die van de kinderen, of nood hebben aan intensievere begeleiding en opvolging op maat. Vanwege hun schoolexterne positie, kunnen de gemeenten ook individuele gezinnen en jongeren begeleiden die niet kunnen gebruik maken van bepaalde

onderwijsdiensten, omdat ze nog niet in een school zijn ingeschreven (bv. nieuwkomers, bij verhuis...) of die helemaal niet meer naar school gaan (zie verder, compensatie). Een begeleiding wordt als succesvol beschouwd als ze ertoe leidt dat een leerling zich inschrijft in een school, betrokken blijft bij de eigen schoolloopbaan en de schoolloopbaan kan beëindigen met een diploma.

Tijdens een individuele begeleiding kunnen in principe alle targets gevisieerd worden, en strategieën gebruikt worden. Eigen aan de activiteit is in de eerste plaats dat het *op maat* gebeurt van een *individuele situatie*. Kortom, individuele begeleiding gaat over het op maat onthalen, beluisteren, informeren, sensibiliseren, ondersteunen, bemiddelen, herstellen van relaties en controleren. Het informeren, sensibiliseren en ondersteunen gebeurt meestal in de *permanences sociales* van de gemeenten, terwijl het bemiddelen en herstellen van relaties ook in de school kan plaatsvinden. De controle op de leerplicht leidt dan weer meestal tot huisbezoeken.

Hoewel alle taken door de gemeenten in de begeleiding worden opgenomen, is de begeleiding en opvolging in de praktijk wel grotendeels interveniërend van aard, omdat de opvolging vaak start nadat er zich serieuze problemen in de schoolloopbaan hebben voorgedaan, zoals het zoeken naar een nieuwe school na een uitsluiting of bij een conflict tussen leerling en school (zie verder, interventie), of op vraag van een leerling of familie op zoek naar schoolondersteuning. Een sterk problematische leerachterstand of schoolse vertraging worden bijna nooit genoemd als de oorzaak van een interventie op individueel niveau.

De dienst *médiation scolaire* en de médiateurs scolaires zijn de centrale actoren. De ‘médiateur scolaire’ opereert in de begeleiding als expert in onderwijs.¹⁰⁰ Enkel de gemeente Vorst kiest ervoor om enkele *éducateurs de rue* ook in te zetten als médiateurs scolaires. Op die manier wordt het volgens hen mogelijk de schoolbemiddeling meer preventief aan te pakken. Als éducateur de rue kent men de gezinnen en leerlingen immers, en is er al een vertrouwensband, waardoor men in de school ook effectiever met hen kan werken: “*Investis de cette nouvelle mission, au cœur*

¹⁰⁰ Dit onderscheidt de ‘médiateur scolaire’ van de éducateur de rue, die eerder een generalist dan een expert is in een bepaalde thematiek.

même des écoles, ils sauront conserver ce lien de confiance et entamer des dialogues constructifs afin d'aider les jeunes et leurs familles.”.

Het startpunt van de begeleiding vormt in vele gevallen de doorverwijzingen van hun partners, met name de interne diensten, zoals de éducateurs de rue, scholen (directie en leerkrachten), CPAS, SAJ, politie, buurtorganisaties, SCOS/AGODI enz. De médiateurs scolaires vormen vervolgens de interface tussen de verschillende betrokkenen. Cruciaal daarbij is dat de partners de schoolloopbaan of het schoolse gedrag van bepaalde jongeren als problematisch ervaren en het probleem daarom aan de preventiedienst van de gemeente, en specifiek aan de médiation scolaire melden. In scholen waar gemeenten een interne bemiddelaar hebben of tijdens een andere activiteit van de gemeente kunnen ook andere begeleiders, leerlingen of ouders het probleem of een bepaald conflict aankaarten. Leerlingen of ouders lijken sneller zelf een conflict aan te kaarten in gemeenten met een schoolinterne bemiddelaar, in gemeenten die sterk inzetten op een nauwe band met het verenigingsleven of het buurtleven, of bij medewerkers die er tijdens collectieve activiteiten in slagen een vertrouwensband op te bouwen. In de volgende paragrafen gaan we in op meer specifieke aspecten van de individuele begeleiding, waarbij we de aspecten ordenen van meer preventief naar compenserend.

Het belang van een laagdrempelige, toegankelijke en onthalende plek

Dit is een plek waar (alle) jongeren en gezinnen kunnen binnenlopen (ook na de schooluren en in schoolvakanties, indien de gemeente over een permanentie beschikt) en/of snel een afspraak met een professional kunnen hebben. In Oudergem bijvoorbeeld heeft men geografisch verspreid zo vier van dergelijke huizen, met elk hun specifieke doelgroep en expertise (zoals jongeren uit het secundair onderwijs, of specifiek voor onthaal). De geografische spreiding biedt ook de kans om als gemeente een plek te hebben dichtbij waar jongeren en gezinnen wonen.

Begeleiding gedurende het gehele traject met een gezin (cf. plan Anderlecht)

Ten opzichte van scholen of andere meer gespecialiseerde organisaties, beschikken de gemeenten immers over de mogelijkheid om kinderen en gezinnen individueel op te volgen gedurende het gehele traject met een gezin (cf. plan Anderlecht). Die mogelijkheid biedt de kans om een vertrouwensband op te bouwen met elke jongere of het gezin, om de jongere in zijn context en

globaliteit te leren kennen, en om '*tenir avec le demandeur le fil rouge des démarches à faire*' (cf. plan Oudergem). De begeleiding hoeft daarom niet langdurig te zijn (in Brussel-Stad is de grote meerderheid van de begeleidingen kortdurend) of op alle momenten even intensief te zijn. Het is evengoed mogelijk dat men enkel de jongere of het gezin op weg helpt of (samen met hen) een bepaalde vraag (positief) oplost of de mogelijkheden onderzoekt tot doorverwijzing naar meer gespecialiseerde instanties of naar de huiswerkklassen.

Preventieve individuele begeleiding wordt opgevat als coachen.

Individuele sensibilisering verwijst naar een interactief, coachend proces. In dit proces wordt de jongere of het gezin als 'acteur' van het eigen leven benaderd en reflecteert men samen en oplossingsgericht naar mogelijke pistes of alternatieven. Daarbij bouwt men verder op het netwerk dat de jongere of het gezin al heeft. Het eigene van de individuele begeleiding is echter dat ze meer dan de collectieve activiteiten vertrekt van en inspeelt op de specifieke schoolsituatie, vraag of interesse van de jongere of het gezin en de aanvragers ertoe aanzet om hier met een gepaste hulp zelf een antwoord op te vinden (door bijvoorbeeld het vereiste sociale weefsel aan te reiken).

Preventieve individuele begeleiding in scholen

Focus ligt op het bevorderen van het welbevinden en zelfvertrouwen van de jongeren (NIET op het bevorderen van het academisch engagement), op brugfiguur zijn tussen school en ouders, en op individuele begeleiding op maat. Doelgroep zijn niet enkel de leerlingen van de school zelf, maar ook hun ouders en soms het schoolteam. In Anderlecht is de (interne) schoolbemiddelaar beschikbaar tijdens oudercontacten, informatievergaderingen of opendeurdagen om de vragen van ouders te beantwoorden over hun kind en door te verwijzen naar andere instanties, indien nodig. Daarnaast is er in het kader van de individuele begeleidingen ook regelmatig overleg met de directie, de leerkrachten en het CPMS. Ook het lokale sociale netwerk (verenigingen, buurtorganisaties, meer gespecialiseerde instanties zoals CPAS) kan van belang zijn als partner naar wie kan doorverwezen worden.

Individuele interventies bij grensoverschrijdend gedrag, schoolconflicten, schorsingen en (risico op) definitieve uitsluiting

Alle gemeenten geven aan op dit vlak ondersteuning aan te bieden. Zoals gesteld, wordt daarbij meestal gekozen voor een herstelgerichte aanpak waarin *'établir l'écoute, le dialogue, et la communication au sein de situations conflictuelles'* centraal staan. In het geval van (een risico op) definitieve uitsluiting kiezen verschillende gemeenten ook om samen te werken met de 'commissions zonales des inscriptions' (FWB). In de gemeenten die een Nederlandstalige onderwijsmedewerker hebben, werkt men ook samen met het LOP (VI. Gem.). De samenwerking met externe partners maakt het ten eerste mogelijk om jongeren die uitgesloten worden in beeld te krijgen en een individuele begeleiding te kunnen aanbieden. Die begeleiding bestaat dan uit een individuele reflectie op de uitsluiting (focus op sensibiliseren) en/of de zoektocht naar een nieuwe school (focus op informeren over bestaande scholen en mogelijkheden, ook naast de school). Er wordt daarbij door verschillende gemeenten vanuit gegaan dat de médiateurs scolaires de verantwoordelijkheid van jongeren over hun traject niet mogen overnemen, maar de jongeren een begeleiding moeten geven *'pour les aider à réaliser leurs projets scolaires.'* Ten tweede denkt men met partners zoals het LOP samen na over het voorkomen van dergelijke uitsluitingen. Ook doorverwijzingen naar meer gespecialiseerde instanties (zoals CPMS) komen als praktijk vaak voor. Een vaak voorkomend voorbeeld is dat van de rondetafelgesprekken door de médiateurs scolaires. Dergelijk gesprek wordt gevoerd in geval van onaangepast gedrag van een leerling. Op de gesprekken zijn naast de bemiddelaar de leerling, zijn ouders, de directie, het CPMS, l'éducateur référent en betrokken leerkrachten aanwezig. De gesprekken zijn 'lieux de paroles' die op een opvoedkundige en constructieve wijze de jongere bewust trachten te maken van de regels op school. Tegelijk creëren ze ook ruimte om naar elkaar te luisteren, ervaringen uit te wisselen en samen naar oplossingen te zoeken.

Opmerkingen en suggesties gemeenten

Verschiedende gemeenten geven aan dat scholen vaak te laat of niet bepaalde situaties doorverwijzen en soms unilateraal beslissen over een uitsluiting, waardoor de gemeenten geen kans krijgen om in de fases daaraan voorafgaand preventief op te treden en/of bemiddelend te interveniëren. Het enige wat de gemeenten dan nog kunnen doen, is het unilaterale karakter van

de beslissing te versoepelen en/of hen te reoriënteren naar een nieuwe school. Of de gemeenten merken op dat scholen en/of leerkrachten hopen dat de bemiddelaar controlerend of dwingend naar een leerling zal optreden. Dit strookt echter niet met de meestal herstelgerichte aanpak die de gemeenten vooropstellen.

- Het plan van Sint-Gillis stelt dat het niet voldoende is om jongeren na bijvoorbeeld een uitsluiting opnieuw een school te helpen vinden. De onderliggende complexiteit, die vaak aan de uitsluiting ten grondslag ligt, moet ook door de begeleiding aangeraakt en in gunstige zin in beweging gebracht zijn. Dit vraagt volgens hen ook dat bij een individuele begeleiding een proces met ouders en in het gezin opgestart wordt (zie ook plan Vorst).

- Vele gemeenten benadrukken dat bij interventies het beroepsgeheim en een houding van onpartijdigheid een belangrijke rol spelen, en dat dit gerespecteerd moet worden.

- Het is volgens enkele gemeenten belangrijk dat leerlingen die uitgesloten worden zo snel mogelijk tot bij hen geraken om samen oplossingen te vinden (zoals een doorverwijzing naar SAS). Indien niet, verhoogt dit de kans op delinquent gedrag door de jongere.

Individuele interventies bij absoluut schoolverzuim en niet-naleven van de leerplicht

Voor het wettelijk kader en de procedure met betrekking tot de controle op de leerplicht verwijzen we naar hoofdstuk 3 (SCOS-AGODI). In deze paragraaf beschrijven we hoe de preventiedienst van de gemeente betrokken is in die controle.

Een allereerste vaststelling is dat de preventiedienst van de gemeenten de controle op de leerplicht vanuit hun preventieve insteek, die gericht is op verbinden, en vanuit hun keuze voor een herstelgerichte actiestrategie moeilijk kunnen rijmen met hun andere taken. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk in het plan van Sint-Pieters-Woluwe, waarin men zich sceptisch uitdrukt ten opzichte van de preventieve kracht van de controle van de leerplicht. Volgens hen zou die controle hen niet in staat stellen de vooropgestelde doelgroep te bereiken, en stelt men dan ook vast dat die controle op gemeentelijk vlak beter door andere diensten kan gedaan worden. Ook in andere gemeenten blijkt dat deze controle niet door alle preventiediensten even rigoureus wordt toegepast. Gemeenten die de controle op de leerplicht wel vermelden zijn bijvoorbeeld Vorst,

Koekelberg, Sint-Pieters-Woluwe, Ukkel, Sint-Lambrechts-Woluwe, Sint-Agatha-Berchem, Jette, Evere, Ganshoren, Anderlecht¹⁰¹ en Etterbeek. Opvallend is ook dat de meeste preventiediensten van de gemeenten ook geen andere controlerende activiteiten verrichten.

Een andere piste die gemeenten bewandelen is om de controle op de leerplicht (contrôle de l'obligation scolaire) vanuit de herstelgerichte benadering op te vatten. In dat kader kiezen enkele gemeenten er bijvoorbeeld voor om een réseau de soutien du jeune te activeren of te installeren die, vanuit een preventieve insteek, moet beletten dat de jongere opnieuw uitvalt.

In de gemeenten, die wel expliciet naar de controle op de leerplicht verwijzen wordt gesteld dat ze de lijst die aangeleverd is door de gemeenschappen met hun bevolkingslijst vergelijken. Op die manier trachten ze de oorzaak te achterhalen van het niet-naleven van de leerplicht. Dit gebeurt door de dienst bevolking of dienst preventie, waarna mensen die ondertussen verhuisden of een school gevonden hebben kunnen geschrapt worden. De leerlingen en/of gezinnen die daarna overblijven (vaak een kleine lijst), trachten de gemeenten **via huisbezoeken** te bereiken en te sensibiliseren. Dit is ook de actie die SCOS verkiest (focusgroep gemeenten). De huisbezoeken gebeuren ofwel via de wijkagenten, ofwel via de médiateurs scolaires. Indien dit lukt, wordt vaak een individuele begeleiding voor kind/jongere en gezin aangeboden. Aan het niet voldoen van de leerplicht ligt immers een complexe sociaal-psychische en kansarme situatie aan de grondslag. In eerste instantie gaat het om een interveniërende begeleiding die specifiek gericht is op het naleven van schoolplicht, daarna kan de begeleiding meer preventief worden (voorkomen van leerachterstand e.d.). Dit gebeurt bijvoorbeeld in Jette waar men de controle op de leerplicht gebruikt als een informatiebron om kwetsbare jongeren en gezinnen te identificeren die nood hebben aan een intensieve individuele begeleiding.

Opmerkingen en suggesties gemeenten

- Verschillende gemeenten geven ook aan dat de uiteindelijke lijst met leerlingen die niet voldoen aan de leerplicht pas 2 à 3 jaar na datum bij hen arriveert. Dit is volgens hen te laat. Uit gesprekken

¹⁰¹ De preventiediensten coördineren de verschillende etappes, maar de huisbezoeken gebeuren door de service jeunesse van de politie die de situatie eventueel doorverwijst naar de gemeentelijke diensten ter preventie van schoolverzuim.

met SCOS blijkt dat SCOS zich bewust is van deze 'tijdsgap'. De procedures in Brussel zijn omwille van de tweetalige beleidscontext complexer en schrijven bovendien voor dat na het opstellen van de eerste lijst, de gezinnen of jongeren per brief moeten worden aangeschreven. Niettemin nam SCOS de voorbije jaren maatregelen om de 'tijdsgap' te verkleinen. Ze is bovendien bereid om actief met de gemeenten samen te werken om de procedure zo vlot mogelijk te laten verlopen. Een ander gesignaleerd probleem is de vaststelling dat teveel actoren betrokken zijn bij de controle (waaronder SCOS, de cellule commune, dienst bevolking, politie, preventiedienst...), waardoor het proces vertraagt.

- Weinig gemeenten vernoemen de Vlaamse tegenhanger van SCOS, AGODI, als partner. In welke mate die vaststelling verwijst naar de reële situatie, is onduidelijk.

- Slechts enkele gemeenten geven aan dat ze huisbezoeken doen of actief contact opnemen met jongeren en/of gezin in het kader van langdurig en dus problematisch schoolverzuim (nl. Anderlecht, (door de Jeugddienst van de politie), Jette, Koekelberg, Sint-Agatha-Berchem, Ukkel, Sint-Lambrechts-Woluwe). Dit komt omdat men de dossiers van problematische schoolverzuimers niet eerder kent. In Sint-Agatha-Berchem probeert men dit op te vangen door met enkele scholen een samenwerking hierrond op te zetten, waarbij de scholen gevraagd worden problematisch schoolverzuim te signaleren. Dit is echter niet gemakkelijk, omdat scholen 'problematisch' verschillend definiëren, en omdat ze omwille van hun imago weigerachtig zijn om dossiers aan de gemeente te melden. Het plan van Ukkel vermeldt dat het succes van de controle afhangt van een goede samenwerking met de dienst Bevolking van de gemeente en de lokale politie.

Compenserende individuele begeleiding

De gemeenten ontwikkelen op dit vlak zeer weinig. Op dit terrein wordt vooral gewerkt vanuit actoren uit de arbeidsmarkt (zoals Actiris). Enkele gemeenten geven wel aan dat ze in hun individuele begeleiding meerderjarige voortijdige schooluitvallers, en meer bepaald NEET's, opvolgen en ondersteuning aanbieden. Het gaat daarbij vaak om jongeren die hun studies willen hervatten, maar niet klaar zijn om terug te keren naar het klassieke schoolstelsel. In sommige gevallen zijn ze ook als partner betrokken bij FSE-projecten die in hun gemeente lopen (zoals in Vorst het geval is). Doel van de activiteiten is de jongeren te re-integreren in een schoolloopbaan

of hen alternatieven voor te stellen. Zo vermeldt het plan van Koekelberg bijvoorbeeld expliciet dat ze in dit kader individuele begeleiding aanbieden voor 18-25-jarigen.

5 Besluit

De gemeentelijke beleidsacties situeren zich hoofdzakelijk binnen de strategie preventie, en ontwikkelen binnen dit terrein een breed gamma aan praktijken en activiteiten, die zowel collectief als individueel van aard zijn. Uit de analyse blijkt daarbij globaal dat wanneer de actieradius meer interveniërend wordt, men vaker voor individuele begeleiding op maat kiest. In die individuele begeleiding speelt het kunnen beschikken over en openstellen van een laagdrempelige ontmoetingsruimte die geregeld en na schooltijd open is, een cruciale rol. De collectieve activiteiten zijn ofwel sensibiliserend van aard, met evenementen of workshops als de meest voorkomende tool. De beoogde impact ligt meestal op het psychosociale vlak (met het verhogen van het zelfvertrouwen als belangrijkste drijfveer). Ofwel zijn de collectieve activiteiten ondersteunend van aard, met ‘huiswerkklassen’ als de meest voorkomende tool. De beoogde impact ligt op het schoolse vlak (met het verbeteren van de schoolse resultaten als belangrijkste drijfveer). Afgaande op de plannen lijkt het er ook op dat het organiseren of (logistiek) ondersteunen van ‘huiswerkklassen’ de vaakst voorkomende gemeentelijke praktijk is. Niettemin vullen de gemeenten hun schoolse ondersteuning of huiswerkklassen zeer verschillend in, en valt het op dat ze eveneens psychosociale elementen, betrokkenheid van ouders, of (indien nodig) individuele begeleiding kunnen omvatten.

Doelgroep van de acties zijn in grote mate jongeren (vanaf de laatste jaren van het lager onderwijs). De gemeenten kiezen er dus in de eerste plaats voor om rechtstreeks in te spelen op het probleem van schoolverzuim. Kinderen uit het kleuteronderwijs, ouders, scholen en andere organisaties zijn in mindere mate de gekozen doelgroep.

Uit de plannen en de focusgroep blijkt dat de gemeentelijke preventiediensten een voorkeur hebben voor een verbindende aanpak waarin ze zoeken naar een relatie van nabijheid en vertrouwen met de doelgroep, en in het geval van een conflict tussen leerling en school naar een

herstelgerichte interventie. Verschillende gemeenten vinden het ook belangrijk om het eigenaarschap en de autonomie van de doelgroep te verhogen ten opzichte van hun schoolloopbaan (cf. huiswerkklassen met nadruk op leren leren of individuele begeleiding gericht op autonomie). Tegelijk merken we op dat de netwerking, ontwikkeling en uitvoering van beleidsacties zo goed als volledig in handen ligt van professionals (wel vaak in samenwerking met lokale partners, vooral vzw's). Ouders en leerlingen worden in deze dus meestal niet als partner gezien, maar als doelgroep die ingaat op een aanbod van de gemeente.

Tot slot valt het op dat de gemeentelijke plannen tegen schooluitval bestaan uit een reeks van projecten, die (soms) inhoudelijk, maar niet proces- of trajectmatig met elkaar gelinkt zijn. Het is daarmee niet echt duidelijk of de gemeenten hun reeks projecten ook in een bepaalde chronologische logica inzetten (waarbij vanuit een bepaalde visie het éne project eerst wordt gerealiseerd en dan het andere). De oorzaak hiervoor ligt wellicht in de projectoproep die vraagt om projectfiches te maken, en nadien pas de vraag stelt naar de inhoudelijke of organisatorische linken tussen de projecten.

In de focusgroep met de gemeenten werd gevraagd een goede praktijk uit de eigen gemeente te beschrijven. Hieruit blijkt dat de deelnemers meestal praktijken naar voor schuiven die erin slagen verschillende actoren te betrekken en actief te laten participeren richting hetzelfde doel (gemeente - school – ouders – leerlingen en/of andere actoren uit de welzijnssector of de buurt). Opvallend is daarbij ook dat, meer dan op het eerste zicht uit de plannen blijkt, het gaat om projecten voor ouders of waarin ouders betrokken zijn. Ook integrale projecten (waar bijvoorbeeld sport en studie gecombineerd worden) of intercommunale projecten (zoals Parcours ton orientation) worden geregeld als goede praktijken naar voren geschoven. De gemeentelijke medewerkers die deelnamen aan de focusgroep wensen voor de toekomst dat de goede praktijken in meer scholen of in meerdere gemeenten zouden kunnen gerealiseerd worden of er structureel ingebed raken en dat de individuele begeleiding meer leerlingen kan bereiken dan ze nu kan. De huidige hindernissen om dit nu al te kunnen realiseren liggen volgens hen vooral op financieel vlak of in de ervaring dat het niet altijd even gemakkelijk is om schoolteams actief betrokken te krijgen. Bovendien zijn de gemeentediensten zelf gebonden door het schoolritme en door de uiteenlopende acties van de partners of schoolse begunstigden.

HOOFDSTUK 5: Praktijken in het kader van het Programma Preventie Schoolverzuim (PPS) / Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS)

Naast de Buurt- en Preventieplannen (zie vorige hoofdstukken), uitgewerkt door de gemeenten vormt het Programma Preventie Schoolverzuim (PPS/DAS) een Gewestelijke beleidspijler in de strijd tegen schoolverzuim. In dit hoofdstuk bieden we daarom een uitgebreide analyse van de DAS/PPS-projecten. Dit hoofdstuk start met een voorstelling van de projectoproep, een kort methodologisch stuk, waarna een beschrijving van de projecten volgt per taalgemeenschap (Nederlandstalig onderwijs en Franstalig onderwijs). Hierop volgt een weergave van de succes- en risicofactoren, zoals aangegeven door de stakeholders in de focusgroep (zie methodologie), en een korte conclusie. De oplistings van deze factoren is relevant aangezien ze inspiratie kan bieden voor het formuleren van aanbevelingen (zie hoofdstuk voorstel tot gemeenschappelijke strategie).

1. VOORSTELLING DAS/PPS EN PROJECTOPROEP

DAS, oftewel het Programma Preventie Schoolverzuim (PPS) in het Nederlands, wil het fenomeen van spijbelaars en hangjongeren op een integrale manier aanpakken door scholen te verbinden met externe partners (vaak vzw's) om samen projecten uit te werken. Op die manier wil ze het contact met de school en de buurt bevorderen en dus bijgevolg voor meer veiligheid in de omgeving zorgen. Bovendien moeten de acties de leerkrachten en het schoolteam ondersteunen en spanningen op school doen verminderen. Een belangrijke voorwaarde is dat de aangeboden activiteiten op school moeten gebeuren, maar niet tijdens de lessen of zomervakanties. Dit betekent dat ze plaats moeten vinden tijdens de opvangmomenten voor en na de schooluren en tijdens middagpauzes.

Doelgroep: De projecten zijn bestemd voor de lagere en middelbare scholen van alle netten en taalgroepen van het door openbare besturen georganiseerde of gesubsidieerde onderwijs.

Werking: Alle Brusselse scholen uit de 19 gemeenten kunnen een projectaanvraag indienen om binnen de schoolmuren een nieuw project op te starten of verder te bouwen op een bestaand project tegen schoolverzuim. Om in aanmerking te komen voor een DAS-subsidie moeten scholen

jaarlijks ingaan op een projectoproep van het BHG door eigen specifieke projecten in te dienen die als doel hebben om het schoolverzuim tegen te gaan. Per school kunnen maximum 3 projecten worden ingediend die maximaal lopen over 28 weken. De indiening moet in mei van een lopend schooljaar binnen zijn voor het daaropvolgend schooljaar.

Perspective.brussels is de dienst die de gevoerde DAS/PPS-projecten coördineert. Binnen de VGC is ook een medewerker aangesteld die de projecten en de evaluaties ter ondersteuning van de scholen opvolgt. Volgens het subsidiariteitsprincipe zijn burgemeesters bevoegd voor het toezicht op de toepassing van de leerplicht. Hierdoor worden de subsidies rechtstreeks toegekend aan de gemeenten en verdelen zij de subsidies aan de geselecteerde projecten op hun grondgebied. Alle projecten kunnen op regelmatige momenten geëvalueerd worden, maar zijn op het einde van het schooljaar verplicht om een evaluatie uit te voeren door de betrokken instanties en dit volgens de beoordelingsgids.

Structuur projectoproep: De scholen vullen een projectfiche in met volgende elementen:

- analyse van de huidige schoolsituatie (aantal leerlingen verplicht in te vullen)
- algemene beschrijving van het project: met info over het hoofdthema, doelpubliek (beoogde leeftijdscategorie, aantal jongens/meisjes), mate waarin het preventief en/of remediërend is
- duur van de uitvoering
- kenmerken project: doelstellingen, methode, beoogde impact op leerlingen, samenwerkingsverbanden
- Begroting, met CV van de uitvoerder die bewijst dat hij of zij de nodige kwalificaties bezit.
- Mate waarin het project ook vanuit andere financieringsbronnen ondersteund wordt.

Voorziene budget: 1,9 miljoen euro te verdelen over de goedgekeurde projecten. Gemiddeld gaat het per project om 5000 tot 10000 euro. Het budget varieert naargelang het aantal deelnemers en de grootte van de school.

2. METHODOLOGIE

Voor de analyse van de DAS/PPS baseerden we ons in eerste instantie op de korte beschrijving van alle DAS- en PPS-projecten die in 2016 waren ingediend. Deze korte beschrijving bevat gegevens over de school, de gemeente waarin het zich bevindt, het onderwijsniveau (basis- of secundair onderwijs), het onderwijsnet, de doelgroep, de prioriteit en een korte uitleg over het project. Omdat de gegevens in Microsoft Excel werden aangeleverd (per onderwijsgemeenschap), ontstond de mogelijkheid om op de gegevens een eenvoudige kwantitatieve analyse uit te voeren. Hiervoor werden alle gegevens (die in woorden waren aangeleverd) in categorieën gecodeerd. Voor de verantwoording van de ontwikkelde categorieën verwijzen we naar het hoofdstuk preventie, DAS-PPS).

Een korte uitleg over het project volstond echter vaak niet om goed zicht te krijgen op de bedoelingen en uitwerkingen van het project. Daarom besloten we in samenspraak met de opdrachtgever om een gesprek te voeren met Pascale Labiau (Perspective.brussels, en coördinator DAS/PPS) en Tinne Lambert (VGC), alsook bijkomend een 20-tal geselecteerde dossiers in te kijken (dit gebeurde daar waar de dossiers worden bewaard, met name in Perspective.brussels). Verder organiseerden we een focusgroep met relevante stakeholders (scholen, gemeenten en vzw's, 2 mei 2017). Op deze focusgroepen waren een 20-tal deelnemers aanwezig. Ondanks onze pogingen om de scholen breed uit te nodigen, viel op dat weinig schoolactoren de focusgroep bijwoonden.

3. ANALYSE VAN DE PROJECTEN

In het schooljaar 2016-2017 waren er 405 goedgekeurde DAS- en PPS-projecten. In deze analyse bespreken we de projecten per taalgemeenschap (DAS voor het Franstalig onderwijs, en PPS voor het Nederlandstalig onderwijs). De analyse is beschrijvend en inventariserend van aard, en voornamelijk gebaseerd op de DAS-dossiers (documentenanalyse, zie voor meer informatie, inleidend hoofdstuk, methodologie). Wat de DAS-projecten (3.1) betreft bespreken we het profiel van de indieners (3.1.1), het aantal projecten per gemeente (3.1.2), een analyse van de oorzaken (zoals aangegeven door de scholen, zie 3.1.3), de doelgroep (3.1.4), de beoogde doelen

van de projecten (3.1.5), de specifieke focus van de projecten (zie 3.1.6), het type activiteit en de gekozen tools (3.1.7), en tot slot de uitvoerders en partners (3.1.8). Wat de PPS-projecten betreft, gaan we in op het profiel van de indieners (3.2.1), de beoogde doelen (3.2.2) en het type activiteiten en tools (3.2.3).

3.1 Analyse DAS-projecten

Voor het schooljaar 2016-2017 werden 242 aanvragen voor projecten in het Franstalig basisonderwijs goedgekeurd. 228 van deze projecten gingen door in het gewoon basisonderwijs, 14 in het bijzonder onderwijs (enseignement spécialisé). In het secundair onderwijs gaat het om 103 aanvragen. 9 aanvragen hiervan komen uit het buitengewoon onderwijs, 2 uit het deeltijds onderwijs (CEFA). De overige aanvragen worden aangevraagd door scholen uit het gewoon onderwijs. Samen werden dus 345 aanvragen goedgekeurd.

3.1.1 Profiel indieners

De regelgeving laat scholen of andere organisaties toe om meer dan 1 project in te dienen. Dit betekent ook dat het aantal scholen met een goedgekeurd project (211 scholen) lager ligt dan het aantal goedgekeurde projecten (345 projecten).

Zoals uit onderstaande tabel 14 blijkt, heeft 45% van de scholen meerdere projecten lopen op hun school. In het secundair onderwijs ligt dit aandeel zelfs iets boven de helft van de scholen.

Tabel 14: Aantal goedgekeurde DAS-projecten per organisatie (basis- en secundair onderwijs)

	Basisschool	Secundaire school	Totaal
1 project	88	28	116 (55 %)
2 projecten	35	17	52 (24,6 %)
3 projecten	29	14	43 (20,4 %)
Totaal	152	59	211 (100 %)

Niet enkel singuliere scholen hebben goedgekeurde DAS-projecten. In Etterbeek is de verantwoordelijke uitvoerder van drie DAS-projecten de onderwijsdienst van de gemeente (service de l'enseignement). Het gaat om drie overkoepelende DAS-projecten voor ofwel alle gemeentelijke scholen, ofwel voor alle scholen (los van het onderwijsnet). Uitzonderlijk dienen ook twee scholen een gezamenlijk project in. Hoewel dit zeker geen frequente situatie is impliceert de toekenning van een gemeenschappelijk project aan een dienst van het gemeentelijk onderwijs of aan meerdere scholen in de praktijk dat een DAS-project ook schooloverstijgend kan worden georganiseerd. Dit is trouwens ook het geval bij de Nederlandstalige PPS-projecten (zie verder).

Wanneer we zicht hebben op het aantal projecten dat scholen en andere organisaties indienen, wordt het ook mogelijk om een vergelijking te maken tussen het aantal scholen met DAS-projecten en het totale aantal Franstalige scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Uit die vergelijking blijkt over het algemeen dat de **mogelijkheid om DAS-projecten in te dienen binnen het gewoon onderwijs redelijk goed gekend is**. Bijna de helft van de gewone basisscholen binnen BHG hebben een of meerdere DAS-projecten lopen, in de gewone secundaire scholen gaat het om 42%. In het **buitengewoon onderwijs** lijkt **DAS minder ingang** te vinden. Hier gaat het om ongeveer 20% in het basisonderwijs, en om 31% in het secundair onderwijs.

Volgens de stakeholders uit de focusgroep kan de verklaring gezocht worden in de al sterke en brede ondersteuning die er intern bestaat (met bijvoorbeeld aanwezigheid van logopedisten), alsook in het profiel van de leerlingen dat minder geschikt zou zijn voor de gangbare activiteiten

die in het kader van DAS ontwikkeld worden. Ook de CEFA-scholen (deeltijds onderwijs) zijn in verhouding tot het totale aantal **CEFA-scholen** in Brussel binnen DAS **sterk ondervertegenwoordigd**. Slechts 8,3% van die scholen heeft een DAS-project.

De DAS-projecten in het basisonderwijs vinden **overwegend** plaats in **gemeentelijke scholen**: 70,6% van de scholen met één of meerdere projecten is een gemeentelijke school (zie tabel 15).

Tabel 15: Verdeling DAS-projecten per net in vergelijking met de totale verhouding in het Gewest

	Met DAS- projecten	Brusselse Franstalige scholen per net (n=388)	Vershil
Gemeentelijke basisscholen	70,6% (n=98)	49,7 % (n=193)	+20,9 %
Scholen Communauté Française (FWB)	13,9 % (n=10)	6,4 % (n=25)	+7,5 %
Vrije scholen	29,5 % (n=41)	43,9 % (n=170)	-14,4 %

Vergelijken we deze percentages met dezelfde percentages voor het hele Brusselse Gewest (388 scholen, gewoon en buitengewoon onderwijs samen), dan valt op dat de vrije basisscholen in verhouding minder DAS-projecten aanvragen. Het verschil bedraagt -14,4%. Bij de gemeentelijke scholen (+20,9%) en de scholen van de Franse Gemeenschap (+7,5%) is het verschil positief. In die zin kan men besluiten dat in het basisonderwijs de gemeentelijke scholen sterk oververtegenwoordigd zijn, en dat er minder vraag is in het vrij onderwijs.

Een gelijkaardig patroon zien we wat betreft het vrij onderwijs eveneens in het secundair onderwijs, waar het verschil voor de vrije scholen -20,5% bedraagt. Ook de officiële scholen tellen, in verhouding tot hun aandeel in Brussel, meer scholen met DAS-projecten. Merk echter wel op dat voor het gemeentelijk secundair onderwijs de verschillen kleiner zijn dan in het basisonderwijs. Hier zijn het vooral de gemeenschapsscholen die sterker oververtegenwoordigd zijn (+12,8%).

Tabel 16: Verdeling DAS-projecten per net in vergelijking met de totale verhouding in het Gewest

	Met DAS-projecten	Brusselse Franstalige scholen per net (n=388)	Verschil
Gemeentelijke secundaire scholen	28,9 % (n=17)	23,8 % (n=40)	+5,1 %
Scholen Communauté Française (FWB)	27,1 % (n=16)	14,3 % (n=24)	+12,8 %
Vrije scholen	37,2 % (n=22)	57,7 % (n=97)	-20,5 %
COCOF	6,8 % (n=4)	4,2 % (n=7)	+2,6 %

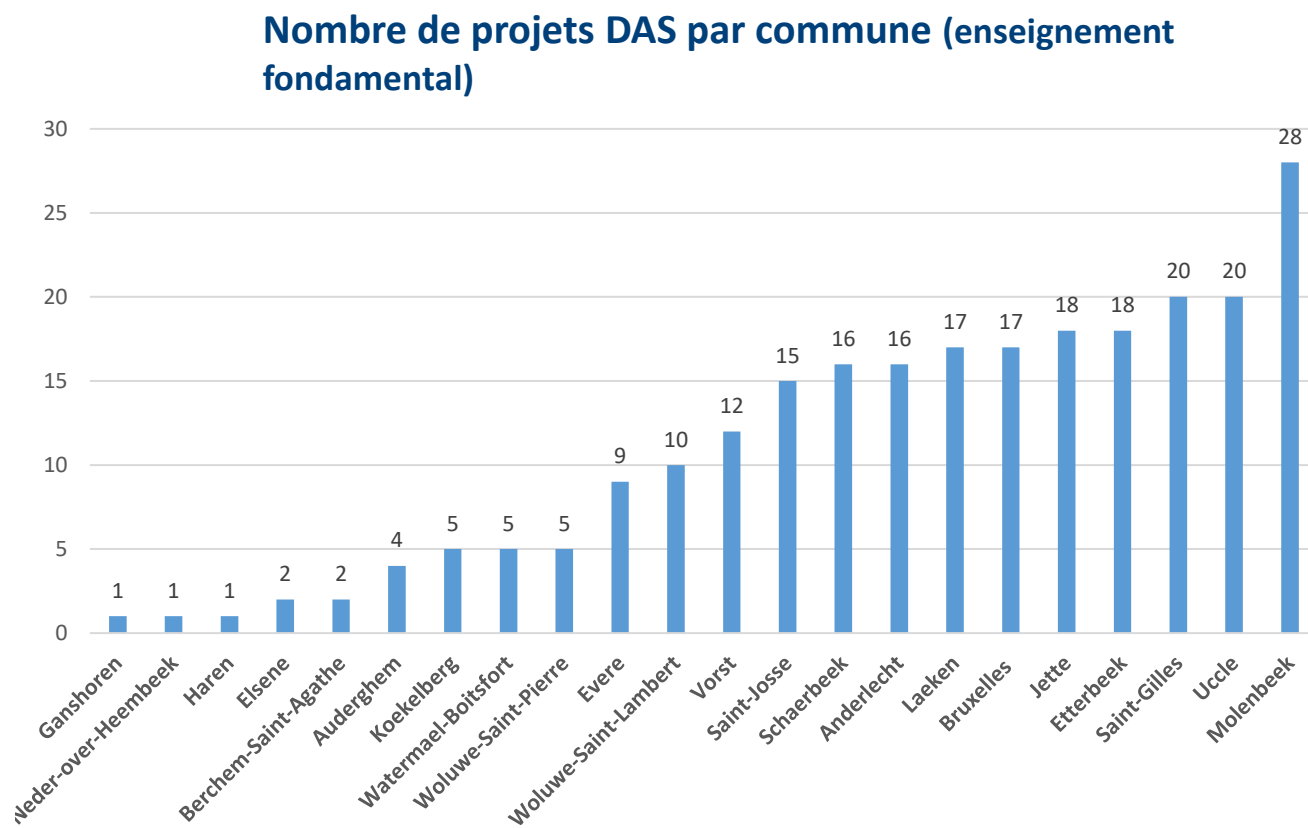
Opmerkelijk is ook dat in het schooljaar 2011-2012 het vrij onderwijs een minder sterke ondervertegenwoordiging telde. Volgens de evaluatie van Corijn & Lorand (2012) zou het daar slechts gaan om 3,6%. Het is niet duidelijk hoe die stijgende ondervertegenwoordiging verklaard kan worden. De ondervertegenwoordiging van het vrij onderwijs binnen DAS kan enerzijds te maken hebben met de mindere bekendheid van de DAS-projecten in het vrij onderwijs, of omdat er binnen de vrije scholen minder belangstelling bestaat voor dit type project, maar ook verband houden met het profiel van de schoolpopulatie. In de focusgroep over de DAS- en PPS-projecten werden als verklaring ook de afremmende financiële procedures in het vrij onderwijs aangehaald. De scholen zouden het bedrag eerst zelf moeten kunnen voorschieten, wat een financiële marge vereist die sommige scholen niet hebben. Wat de sterke oververtegenwoordiging van de gemeentelijke scholen betreft, sluiten we ons aan bij de analyse van Corijn & Lorand (2012). Deze laatsten stellen dat de bemiddelende rol die de gemeenten opnemen tussen het Gewest en de scholen op hun grondgebied een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn. Dit is volgens hen omdat dankzij die bemiddelende rol de communicatie met de eigen gemeentelijke scholen over DAS efficiënter kan verlopen.

3.1.2 Aantal projecten per gemeente

Wat het aantal projecten per gemeente betreft, merken we op dat voor het basisonderwijs de gemeenten Brussel (36 projecten, postcodes 1000-1020-1120-1130) en Molenbeek (postcode 1080, 28 projecten) de meeste DAS-projecten tellen.

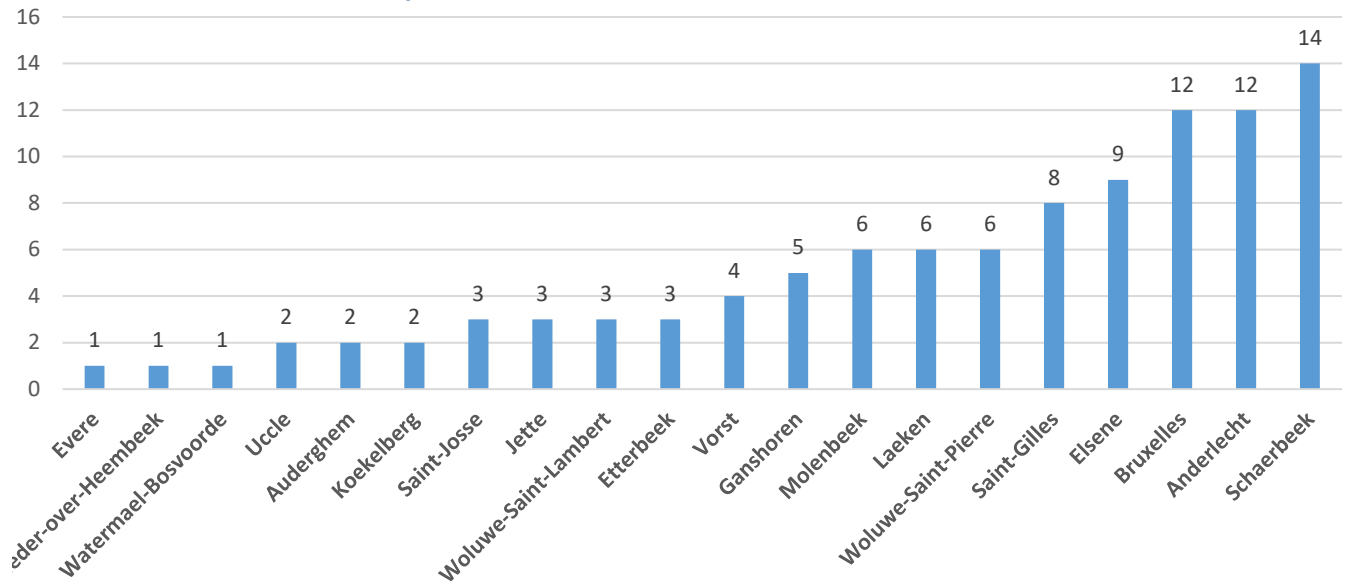
Dit heeft wellicht te maken met een groter aanbod aan scholen op hun grondgebied en/of met een groter aantal scholen op hun grondgebied waarvan de schoolpopulatie risico loopt op schools afhaken en schoolverzuim (zie voor dezelfde conclusie: Corijn & Lorand, 2012). De gemeente Molenbeek heeft op haar grondgebied wellicht ook meer projecten, omdat de gemeentelijke preventiedienst sterk inzet op de ondersteuning en uitwerking van de DAS-projecten in hun gemeente. In gemeenten met een lager aantal scholen met een groot aantal risicoleerlingen zijn de DAS-projecten eerder uitzonderlijk. Het gaat om Elsene (postcode 1050), Sint-Pieters-Woluwe (postcode 1150), Oudergem (postcode 1160) en Watermaal-Bosvoorde (postcode 1170). Ook in kleinere gemeenten als Koekelberg (postcode 1081), Sint-Agatha-Berchem (postcode 1082) en Ganshoren (postcode 1083) komen er weinig DAS-projecten voor. Voor het SO is wellicht het aanbod aan scholen in de gemeente de meest doorslaggevende factor. Schaarbeek en Anderlecht hebben immers een groot aanbod aan scholen, terwijl dit in Molenbeek veel minder het geval is.

Figuur 21a: aantal DAS-projecten per gemeente, basisonderwijs



Figuur 31b: aantal DAS-projecten per gemeente, secundair onderwijs

Nombre de projets DAS par commune (enseignement secondaire)



3.1.3 Analyse oorzaken (volgens de scholen)

De DAS-dossiers bevatten ook informatie over wat scholen beschouwen als de oorzaken van schoolverzuim en schooluitval, waarop hun projecten een antwoord willen bieden. Ten eerste valt op dat scholen zowel kenmerken op individueel niveau zoals cognitieve vaardigheden, leerstoornissen, leerachterstanden, handicaps en persoonlijkheidskenmerken, als kenmerken op institutioneel niveau zoals het gezin of de familie, de school of de buurt aanhalen (zie model Rumberger, hoofdstuk oorzaken schoolverzuim). Volgens de scholen komen beide types van oorzaken ook samen voor en versterken ze elkaar.

Wat de oorzaken op **individueel niveau** betreft, klinkt in de dossiers vaak dat leerlingen die een schoolachterstand oplopen de taal niet voldoende machtig zijn en moeilijkheden ondervinden om zich in de voertaal van de school uit te drukken. Hierdoor hebben ze een lager zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen en geraken ze sneller gedemotiveerd, wat zich kan vertalen in zowel leerachterstand als in onaangepast en grensoverschrijdend gedrag. Ook wanneer leerstoornissen zoals ADD, ADHD, dyslexie of functiebeperkingen gepaard gaan met taalachterstand wordt volgens de scholen de kans op schooluitval vergroot.

Op vlak van het **gezin** stelt men vast dat de leerlingen die tot de risicogroep behoren vaak uit kwetsbare gezinnen komen met een lage sociaaleconomische status of uit anderstalige gezinnen.

Die situatie leidt er volgens de scholen toe dat de ouders geen krachtige leeromgeving kunnen creëren.

De ouders zijn niet in staat om de schoolloopbaan van hun kinderen op te volgen vanwege een beperkte talenkennis van het Frans of Nederlands of omwille van analfabetisme. Naast het feit dat anderstalige ouders (nieuwkomers) vaak moeilijkheden ondervinden op vlak van taaladaptie, kampen ze ook met problemen op vlak van sociaal-culturele integratie. Zo beschikken ze over een geringe kennis van het schoolsysteem en van culturele gewoontes. Ook omwille van een gebrek aan een stimulerende en ondersteunende leeromgeving thuis hebben de kinderen vaak het gevoel dat ze aan hun eigen lot overgelaten worden en stelt men bij die leerlingen een vroegtijdige zelfstandigheid vast.

Soms beschouwen de scholen een stroeve communicatie tussen de ouders en de school ook als een oorzaak van schoolverzuim. Die stroeve communicatie wordt verklaard vanuit taalbarrières, angst en verlegenheid, maar ook door de kloof tussen de schoolcultuur en thuiscultuur. Problemen met vertrouwen en binding met de school zijn hiervan het gevolg. Scholen geven ook aan dat gezinnen met kinderen uit de risicogroep hun kinderen weinig tot niet stimuleren om deel te nemen aan buitenschoolse culturele activiteiten met als gevolg dat hun kinderen geen kans krijgen om hun talenten te ontdekken of te verfijnen. Dit wordt door de scholen als een gemis ervaren, aangezien ze die activiteiten beschouwen als van groot belang voor de ontplooiing en zelfwaarde van het kind.

Verder stippen de dossiers aan dat de **buurt en de grootstedelijke context** een belangrijke negatieve invloed kunnen uitoefenen op de leerlingen. Zo hebben de leerlingen door gebrek aan positieve rolmodellen in hun omgeving weinig vertrouwen in de toekomst. Ook zijn hun leefomstandigheden niet optimaal voor hun ontwikkeling. Zo wonen ze in kleine ruimtes waar ze niet in rust aan hun schoolwerk kunnen werken. Bovendien wonen die kinderen in multiculturele wijken waar weinig mensen hen kunnen helpen met de schoolse taken.

3.1.4 Doelgroep

Het BHG legt op dat de DAS-projecten gericht moeten zijn op de leerplichtige leeftijdscategorie, met uitzondering van kleuters in aanloop naar het eerste leerjaar (in het kader van de overgang naar de lagere school). Niettemin komen in de praktijk uitzonderlijk ook projecten voor waarin ouders betrokken worden.

Uit de globale analyse voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs (zie tabel 17 en 18) blijkt dat **de projecten zonder specifieke leeftijdscategorie** de grootste categorie vormen. Dit wijst erop dat leerlingen eerder op basis van individuele kenmerken (bijvoorbeeld leerachterstand) in een traject of programma terechtkomen. Mogelijks kiezen scholen hier ook voor om meer vrijheid te kunnen behouden bij de selectie van leerlingen in het traject of programma.

Wanneer het project wel gericht is op een specifieke leeftijdscategorie, valt op dat in het basisonderwijs het **aantal projecten toeneemt naarmate de leeftijd van de leerlingen stijgt** (zowel per graad als graadoverstijgend). In lijn met die bevinding, valt ook op dat leerlingen uit het kleuteronderwijs geen unieke doelgroep vormen, hoewel ze soms omvat zijn in projecten voor alle leerlingen of worden meegenomen in projecten voor de eerste graad. De DAS-projecten lijken in die zin eerder curatief (aankpak van bestaand probleem, zoals leerachterstand), dan preventief (voorkomen van leerachterstand). De aandacht voor de derde graad basisonderwijs kan ook samenhangen met de voorbereiding op de centrale toets (ECB, zie projecten DAS in Schaarbeek). In het secundair onderwijs ligt de nadruk op de eerste graad SO. Dit hangt samen met de vaststelling van de scholen dat leerlingen zich nog moeten aanpassen aan de structuur en onderwijspraktijken van het secundair onderwijs, en vaak ook nog extra ondersteuning nodig hebben op vlak van leerstrategieën.

Tot slot zijn een aantal projecten niet bedoeld voor een bepaalde leeftijdscategorie, maar voor een specifieke groep leerlingen, zoals DASPA-leerlingen, Roma, cycle 5/8 of een bepaalde maturiteit binnen het buitengewoon onderwijs.

Uit de geselecteerde dossiers blijkt dat, zoals gevraagd in de oproep, de meeste scholen zich op gemengde groepen focussen, met evenveel meisjes als jongens, hoewel in de praktijk lijkt dat voornamelijk jongens een risicogroep vormen. De sociale achtergronden van de doelgroep zijn

verschillend of worden niet expliciet benoemd, maar overwegend kan men vaststellen dat de focus ligt op leerlingen van lage socioculturele milieus (met vooral gezinnen die thuis niet de schooltaal spreken) en nieuwkomers voorrang krijgen.

Tabel 17: Doelgroep op basis van leeftijd (basisonderwijs)

Leeftijdscategorie basisonderwijs	
1e graad	4,96 %
2e graad	5,79 %
3e graad	9,09 %
Alle leeftijden	46,28 %
Combi 1e en 2e graad	8,68 %
2e en 3e graad	16,53 %
Andere	8,68 %
Eindtotaal	100,00 %

Tabel 18: Doelgroep op basis van leeftijd (secundair onderwijs)

<i>Leeftijdscategorie</i>	<i>Aantal</i>
1e graad (12-13-14j)	20 %
2e graad (14-15-16j)	3 %
3e graad (16+)	3 %
Alle leeftijden	33 %
Combi 1e en 2e graad	14 %
Combi 2e en 3e graad	18 %
Andere	8 %
Eindtotaal	100,00 %

3.1.5 Beoogde doelen: bevorderen van het psychosociaal en het academisch engagement van leerlingen

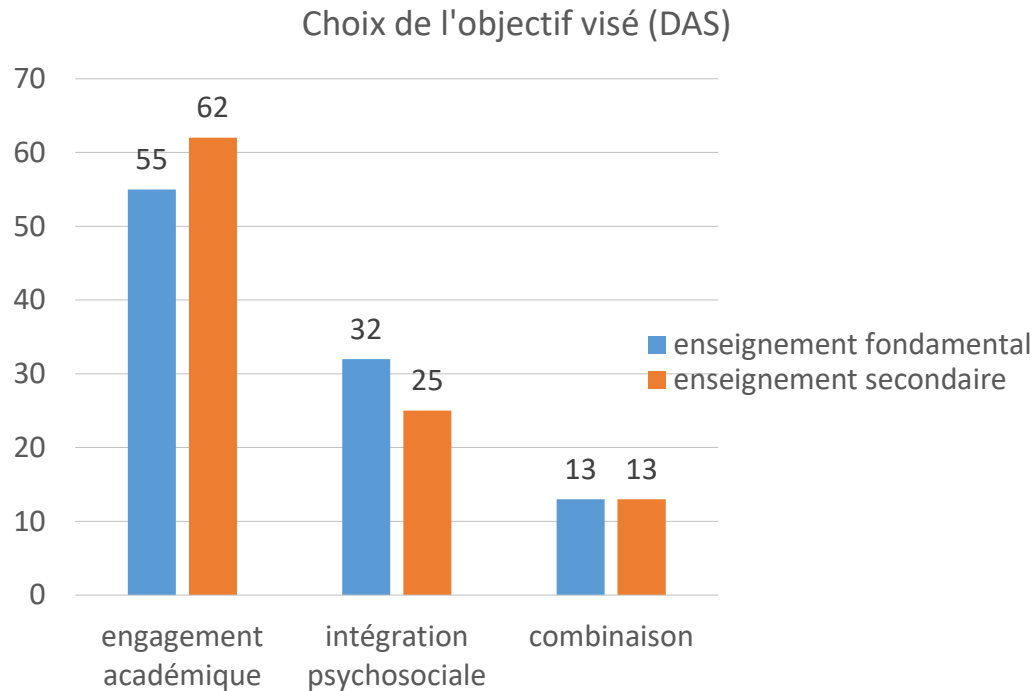
Op basis van de analyse van de praktijken, vermeld in de gemeentelijke plannen, stelden we vast dat de gemeenten in de strijd tegen schoolverzuim en schooluitval activiteiten ontwikkelen die het realiseren van 6 targets beogen. Onder deze targets hoorde ook het verhogen van het psychosociaal engagement en het academisch engagement (enkel bij leerlingen als doelgroep). De DAS-projecten kunnen globaal onder die twee targets geplaatst worden. Ook Corijn & Lorand (2012) kwamen in hun evaluatie van de DAS/PPS-projecten al tot dezelfde conclusie. Zij onderscheiden immers twee gelijkaardige doelen: ‘helemaal schools’ (projecten gericht op betere schoolprestaties) en ‘veeleer psychologisch’ (projecten gericht op zelfvertrouwen, leefregels...).

Onder het beoogde doel **‘verhogen van het academisch engagement’** plaatsen we inderdaad de projecten die primair de focus leggen op een betere remediëring en/of de verwerving van de schoolse vakken. Het gaat daarbij meestal om vakken die centraal worden geacht voor een succesvolle leerloopbaan (bij uitstek taal en wiskunde). Uit de DAS-dossiers blijkt meer bepaald dat de scholen hopen dat leerlingen zo op school beter gaan presteren (succeservaringen opdoen) en zo gemotiveerder worden of meer zelfvertrouwen ontwikkelen om zich ook in de toekomst voor hun schoolse taken in te zetten.

Een tweede groep DAS-projecten stelt de tweede target voorop: **de versterking van het psychosociaal engagement van hun leerlingen**. Scholen met dergelijke projecten zetten in op de psychosociale groei van leerlingen (via projecten met focus op zelfvertrouwen, welbevinden, burgerzin, ontwikkeling van positief gedrag) of op een verbetering van het schoolklimaat (bijvoorbeeld door projecten op te zetten die agressie op de speelplaats moet indijken). Uit de DAS-dossiers blijkt dat de projecten zo de noodzakelijke sociaal-emotionele randvoorwaarden willen realiseren voor schools succes. De aanwezigheid van bepaalde waarden, attitudes en bepaald gedrag is daartoe noodzakelijk. De projecten zetten daar dan op in. Volgens Rumberger & Rotermund (2012) gaat het daarbij om attitudes en gedrag die iets zeggen over het sociaal engagement van leerlingen op hun school. In lijn met het National Research Council (2004) stellen zij dat leerlingen niet alleen positief en actief betrokken blijven op school en bij hun leerproces als ze het gevoel hebben dat ze competent zijn en controle hebben (*I can*) en hierop gerichte waarden en doelen stellen (*I want to*). Ook het gevoel dat ze sociaal verbonden zijn of tot de schoolgemeenschap behoren (*I belong*) en de daarbij horende attitudes en gedrag zijn cruciaal.

Rekening houdend met de beperkingen van het opleggen van codes aan kwalitatieve gegevens (tekst), biedt de bovenstaande wijze van categoriseren de mogelijkheid om de DAS-projecten inhoudelijk te kwantificeren en hierop analyses uit te voeren. Uit die analyse leren we dat in het Franstalige basisonderwijs een **meerderheid van de basisscholen (54,96%) ervoor kiest om in te zetten op het academisch engagement**. In het secundair onderwijs is dit aandeel nog groter (62%). Ook Corijn & Lorand (2012) komen op basis van hun analyse van de projecten (schooljaar 2011-2012) tot hetzelfde besluit.

Figuur 22: Keuze beoogde doel DAS-projecten



In het basisonderwijs merken we ook naargelang de gemeente waarin de school zich bevindt, dat er grote verschillen bestaan in de keuze voor één van de twee beoogde doelen. Zo kiezen basisscholen in gemeenten als Laken, Schaarbeek, Anderlecht, Jette, Ukkel, Oudergem en Sint-Pieters-Woluwe overwegend of zelfs uitsluitend voor DAS-projecten die het academisch engagement van leerlingen willen bevorderen. In gemeenten als Brussel-Stad (postcode 1000), Sint-Gillis, Etterbeek en Sint-Joost-ten-Node zijn daarentegen de DAS-projecten met focus op psychosociaal engagement in de (grote) meerderheid. Die verschillen komen vermoedelijk voort uit de samenwerking van meerdere scholen in een gemeente met een welbepaalde (lokale) vzw (asbl) en/of hangen samen met de aard van de gemeentelijke ondersteuning van de DAS-projecten. Zo blijkt er in Schaarbeek bijvoorbeeld een gemeentelijk schooloverstijgend project te bestaan dat leerlingen voorbereidt op hun centrale proef (ECB).

3.1.6 Specifieke focus

Volgens de structuur van de inventaris van de gemeentelijke praktijken, nemen de gemeenten in hun activiteiten met als target het versterken van het psychosociaal engagement grotendeels een

sensibiliserende taak op. Voor het verhogen van het academisch engagement wordt bij de doelgroep vooral ondersteunend gewerkt. Ook hier kunnen we ruwweg dezelfde conclusie trekken. Niettemin is het ook nog mogelijk per taak verschillende specifieke klemtonen (focus) te onderscheiden, zoals volgende tabel aangeeft.

Tabel 19: Specifieke focus: vergelijking academisch versus psychosociaal engagement

DOELSTELLING	Verhogen academisch engagement	Versterken psychosociaal engagement
TAAK	Ondersteunen	Sensibiliseren
SPECIFIEKE FOCUS	*vakondersteuning *remediëring *methodologische ondersteuning (leren leren)	* psychosociale ontwikkeling * Geweldloze communicatie * sociale integratie

Binnen de categorie ‘academisch engagement’ vallen onder de eerste focus projecten die een globale vak- of leerdomeinondersteuning aanbieden. Leerachterstand is daarbij niet het vertrekpunt om leerlingen deze ondersteuning aan te bieden, wel een risico op leerachterstand. Concreet betreft het aanbod ondersteuning bij leerdomeinen als taal, wiskunde, of technische ontwikkeling en is het erop gericht de academische competenties van de leerlingen te verhogen. Ten tweede kan de ondersteuning remediërend van aard zijn. Hier vormt leerachterstand (zoals slechte prestaties) de aanleiding tot de ondersteuning. Deze projecten zijn daarbij vooral gericht op leerlingen die een leerachterstand lopen omwille van hun zwakke taalbeheersing. Bedoeling is dan de achterstand op dit leerdomein weg te werken. Tot slot kan de ondersteuning methodologisch van aard zijn (*méthode de travail*). Doel is aan leerlingen tools of leerstrategieën aan te leren, zoals het leren nakijken van de agenda of het begrijpen van een huistaak, zodat ze autonoom tot leren kunnen komen en (in de toekomst) voorkomen dat ze leerachterstand ontwikkelen. In die zin zou je kunnen stellen dat remediërend ondersteunen ten opzichte van de methodologische ondersteuning eerder curatief is (wegwerken van een al bestaande leerachterstand), en methodologische ondersteuning, net als een globale vakondersteuning, een meer preventieve strategie nastreeft (voorkomen van leerachterstand in de toekomst).

Wat de target '**versterken van psychosociaal engagement**' betreft, kunnen we drie grote speerpunten onderscheiden. Scholen kunnen ten eerste primair inzetten op de **psychosociale ontwikkeling** van hun leerlingen, dit via projecten die:

- positief willen inspelen op het zelfvertrouwen, het welbevinden, het zelfbeeld, de emotionele ontwikkeling of de psychomotorische ontwikkeling, en/of
- leerlingen de kans willen geven om zichzelf beter te ontdekken en uit te drukken (talenten / krachten / identiteit),
- en/of leerlingen willen helpen groeien in wederzijds respect.

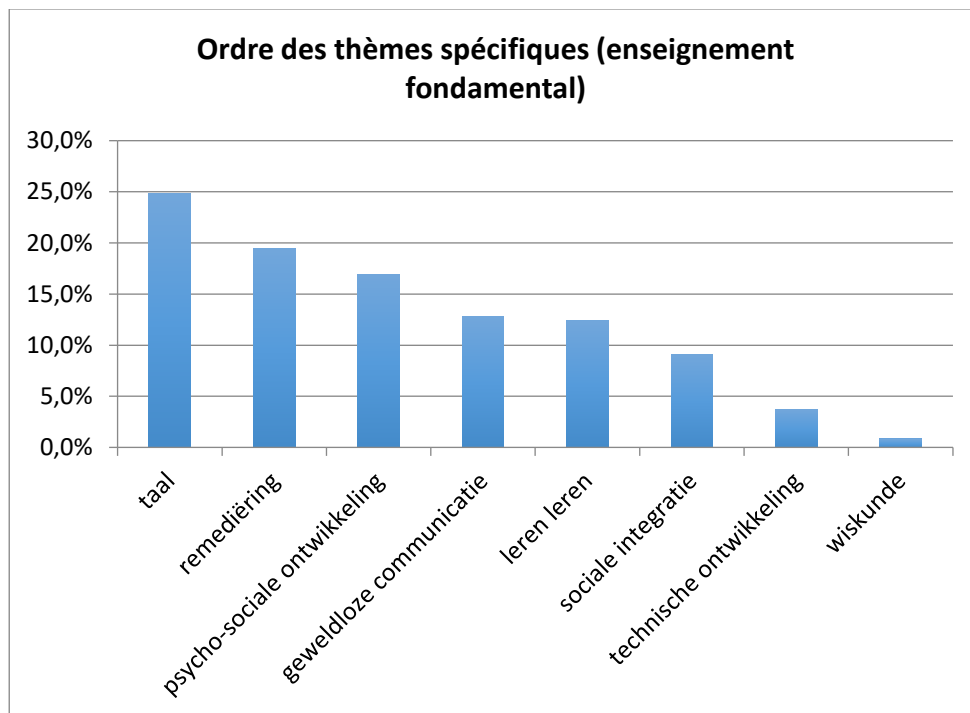
De focus ligt hierbij steeds op het ontwikkelen van attitudes of persoonskenmerken die nodig worden geacht om goed te kunnen leren of positief gedrag te stellen in de klas of school. De ontwikkeling van de individuele leerling staat daarbij centraal. Het gaat daarbij om leerlingen die weinig of niet kunnen deelnemen aan buitenschoolse activiteiten omwille van financiële of culturele redenen.

Ten tweede identificeren we projecten met een focus op **geweldloze communicatie en het bevorderen van onderlinge solidaire relaties**. Hier gaat het globaal om projecten die de onderlinge relaties en het groeps-, klas- of schoolklimaat in positieve zin trachten te veranderen. Scholen kunnen daarbij gericht zijn op het verminderen van conflicten, agressie en geweld in de klas of speelplaats. Dit doen ze middels vredeseducatie of het ontwikkelen van een beter relationeel sociaal schoolklimaat waarin geweldloze communicatie of meer solidariteit met elkaar centraal staat. Volgens de scholen vraagt dergelijk klimaat om activiteiten die leerlingen helpen om hun 'energie te kanaliseren', leerlingen leren om zich aan bepaalde gedragsregels te houden of zichzelf beter te leren beheersen.

Ten derde zijn er ook projecten die vooral werken aan een betere **sociale integratie** van specifieke kwetsbare groepen op school en in de samenleving (cf. project Gitanes, aanbieden van vrijetijdsactiviteiten), of de burgerzin van hun leerlingen willen stimuleren. Zo gaan ze bijvoorbeeld via workshops rond dialoog de werking en de principes van de basispijler van onze democratie promoten.

In de praktijk blijkt dat niet alle projecten in het basisonderwijs zich beperken tot één specifieke focus. Dit geldt per definitie voor de projecten die ervoor kiezen om zowel te werken aan het academisch engagement als aan het psychosociaal engagement van hun leerlingen (combinatie targets). Maar ook binnen één target kunnen scholen meerdere specifieke focussen hebben. In de onderstaande figuren analyseren we de primaire focus van elk project (uitgedrukt in aantal projecten).

Figuur 23: Rangorde specifieke focus (basisonderwijs)¹⁰²



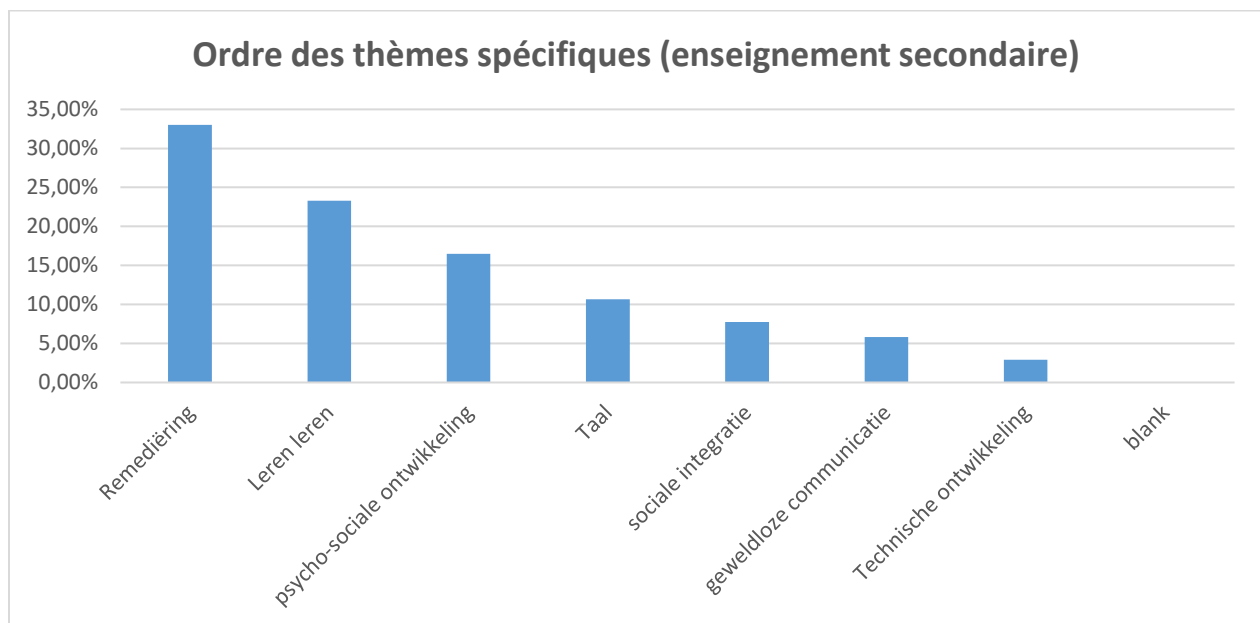
Uit de analyse blijkt dat de **basisscholen** de **DAS-financiering** het meest aanwenden om aan taalbevordering te doen. Zij kiezen hiervoor vanuit de vaststelling dat nieuwkomers en anderstalige leerlingen vaak van thuis uit geen Frans spreken en daardoor leerachterstand (kunnen) oplopen op school. Interessant is ook dat projecten waarin taalbevordering centraal staat, vaak gecombineerd worden met elementen ter versterking van de psychosociale ontwikkeling of met geweldloze communicatie. Hiermee lijken de desbetreffende projecten te suggereren dat een betere taalverwerving bijna automatisch meer impact genereert dan de prestaties op het 'vak' taal, of een belangrijke voorwaarde is voor de persoonlijke ontwikkeling of het schoolklimaat. Na taal is remediëring de volgende meest gekozen focus (bijna 20%). Ook hier is het begeleiden van huiswerk of het wegwerken van leerachterstand met betrekking tot taal een belangrijk element. Zes projecten met focus op geweldloze communicatie, voegen ook een

¹⁰² Taal=Langue, remediëring = remédiation, psycho-sociale ontwikkeling = développement psychosocial, geweldloze communicatie = communication non-violente, leren leren= apprendre à apprendre, sociale integratie = intégration sociale, technische ontwikkeling = développement technique, wiskunde = mathématiques.

‘soutien scolaire’ toe. Vaak gaat het om projecten die tijdens de middagpauze leerlingen een zinvolle tijdsbesteding willen aanbieden via diverse ateliers zodat de conflicten op de speelplaats verminderen (minder leerlingen op de speelplaats betekent immers meer kans om tijdens toezichten het overzicht te bewaren en tijdig te interveniëren).

In het **secundair onderwijs** is de aandacht voor het ondersteunen van het leerdomein ‘taal’, alsook voor geweldloze communicatie kleiner. Het academisch engagement van leerlingen wil men in de eerste plaats bevorderen via remediëring en leren leren. Bij psychosociale integratie vallen de projecten op die als specifieke focus ‘burgerschap’ hebben, dit wil zeggen gericht zijn op de sociale integratie van hun leerlingen buiten school (bv. positieve band met de stad of wijk creëren).

Figuur 24: rangorde specifieke focus secundair onderwijs



3.1.7 Type actie en keuze tools

Een DAS-project hoort zo goed als steeds thuis onder het type collectieve acties. Dit wil niet zeggen dat de ondersteuning binnen een groepsgerichte context niet kan bestaan uit vormen van individuele begeleiding. Een tutoraat of peer-tutoring bijvoorbeeld kan in grote mate bestaan uit een begeleiding tussen een tutor en tutee. In de praktijk echter werkt een tutor vaak met

meerdere tutees of met kleine groepen tutees. Net als bij de gemeentelijke praktijken, kunnen scholen binnen hun collectieve acties een keuze maken uit verschillende tools (of werkvormen), die vaak ook nauw samenhangen met de gekozen target en/of specifieke focus.

Hoewel vele scholen in het algemeen spreken van *ateliers*, die plaatsvinden tijdens de middagpauze of na de schooluren (conform de regels van DAS), zijn er toch belangrijke verschillen in de keuze van aanpak. Ook hier hebben we getracht de verschillende tools te categoriseren en zo kwantificeerbaar te maken. Zo komen we uit bij 11 verschillende tools: ateliers divers, huiswerkklas of tutoraat, sport, spel, actie, STEM¹⁰³/ICT, wiskunde, taalontwikkeling, muziek, kunst en crea, en theater.

Interessant is daarbij dat we de tools kunnen ordenen volgens pedagogische aanpak: formeel leren of niet-formeel leren. Volgens Blyth en LaCroix-Dalluhn (2011) is *formeel leren* inhoudsgebaseerd. Dat wil zeggen dat men kiest voor een aanpak van bewuste instructie in een gestructureerde omgeving. Doel is de stimulering van het academisch engagement en het slagen op school (via betere resultaten op bepaalde vakken). Hieronder valt de keuze voor tools als huiswerkklassen of tutoraat, of workshops STEM/ICT, wiskunde, of taalontwikkeling. *Niet-formeel leren* verwijst naar een aanbod van gestructureerde en bewuste leerkansen waarbij de nadruk op ontwikkeling ligt van niet-cognitieve vaardigheden. Vaak gaat het om vormen van leren door spel of leren dat plaatsvindt in niet-formele programma's. De keuze voor dergelijke tools keren ook in de DAS-projecten terug. Er zijn met name workshops rond sport, spel, actie, muziek, kunst en crea, en theater. Doel is een gevoel te ontwikkelen van competentie, zelfvertrouwen, verbinding en het belang van de eigen effectiviteit en werkzaamheid ("self-efficacy"). Een pedagogische aanpak als niet-formeel leren zal in die zin nauw verband houden met de keuze om het psychosociaal engagement van leerlingen. De keuze voor workshops waarin niet-formeel leren centraal staat (cf. brede school), hangt verder samen met de ontoegankelijkheid van deze vormen van leren voor kansarme leerlingen. Niet elke ouder kan met zijn of haar kind naar een museum gaan om daar

¹⁰³ STEM= Science, Technology, Engineering en Mathematics (wetenschap, technologie, engineering en wiskunde). Het gaat om workshops waar technische ontwikkeling van leerlingen en ICT bevorderd worden.

informeel te leren, niet elk gezin heeft genoeg geld om de kinderen naar een sportkamp te laten gaan...

In meerdere DAS-projecten zien we dat meerdere tools of soorten workshops tegelijk worden aangeboden (vaak kunnen leerlingen kiezen uit één van deze workshops). We hebben deze projecten onder de categorie **ateliers divers** geplaatst. Daarbij kan het ook gaan om een combinatie van workshops waar eerder formeel leren centraal staat (vaak voor bepaalde leerlingen, bijvoorbeeld leerlingen met leerachterstand) en workshops met niet-formele tools (bijvoorbeeld combinatie van huiswerkklas met sportworkshop). Dergelijke ateliers komen vaak voor in het basisonderwijs, maar zelden in het secundair onderwijs (zie figuur 25a). De keuze hiervoor verraadt vaak de keuze van een school om een brede waaier aan middag- of naschoolse activiteiten aan te bieden, waarin zowat elke leerling zijn gading kan vinden.

Projecten die een remediëring of methodologische ondersteuning aanbieden, kiezen in grote mate om dit te doen via het inrichten van een **huiswerkklas of tutoraat**. Bijna 30% van alle DAS-projecten in **het basisonderwijs** krijgen op die manier vorm, meteen het meest gekozen type van actie. De populariteit van huiswerkklassen of tutoraat is nog sterker in het secundair onderwijs, waar ongeveer de helft van de projecten een huiswerkklas of tutoraat organiseert. Daarbij valt ook op dat tutoraten, waarin een meer individuele begeleiding nagestreefd wordt, veel vaker voorkomen dan in het basisonderwijs. Interessant is daarbij dat er naast tutoring door volwassenen of studenten van de hogeschool ook peer-tutoring bestaat (leerlingen 3^e graad zijn dan tutor van leerlingen uit de 1^e graad).

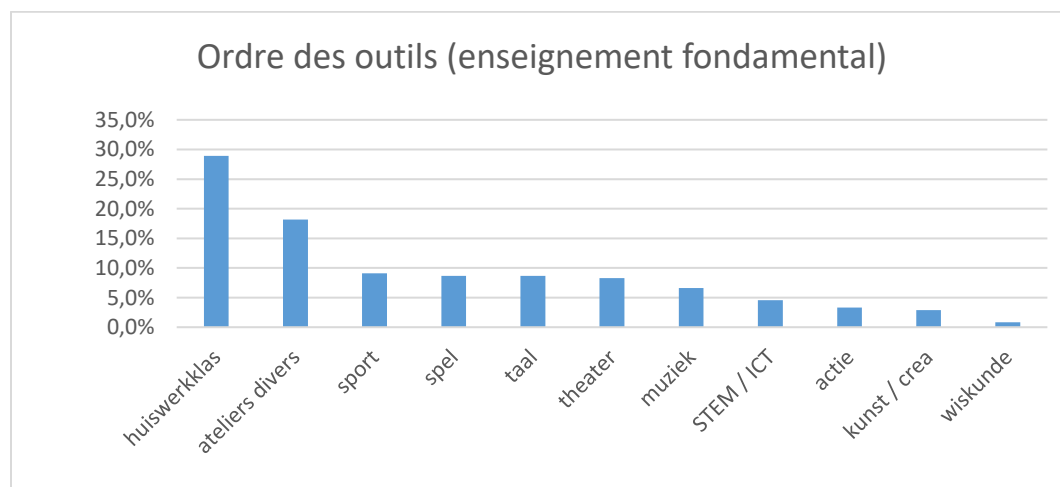
Ook **artistieke ateliers** worden zowel in het basis- als secundair onderwijs geregeld georganiseerd: met name theater (waaronder ook film en expressie), muziek (bv. orkest in de school), kunst en crea. Deze ateliers worden meestal ingezet in het kader van de focus 'psychosociale ontwikkeling', maar komen ook vaak terug in het kader van de focus 'taal' (vooral indien voor theater als tool wordt gekozen). Ook met betrekking tot het gekozen type 'actie' neemt de focus 'taal' dus een aparte positie in, in die zin dat ze in de praktijk zowel bevorderd wordt via huiswerkklassen, via ateliers rond taalontwikkeling (vormen van logopedie, bijvoorbeeld oefenen op klankherkenning,

of alfabetisering) als via vormen van non-formeel leren waarin het effectief gebruiken van taal centraal staat of gestimuleerd wordt.

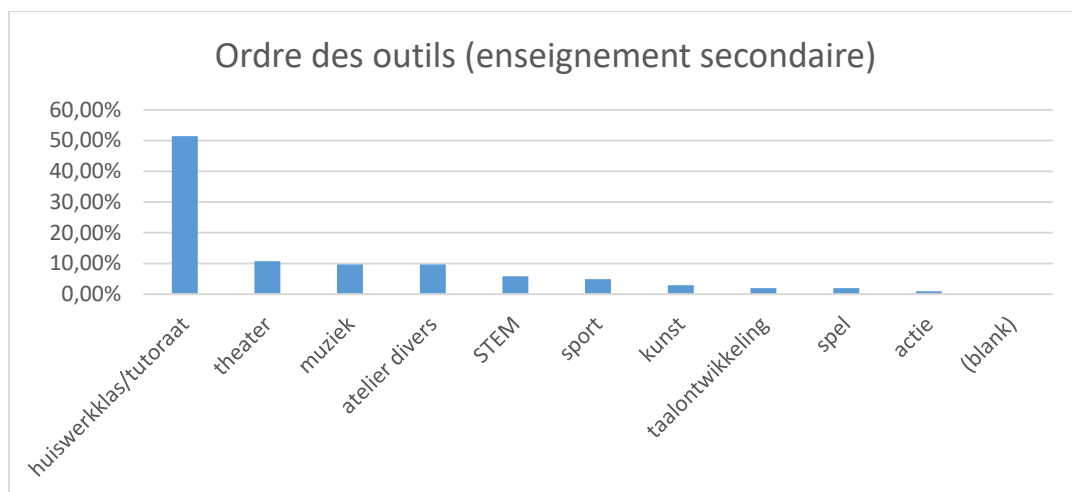
Ateliers sport en spel komen het vaakst voor daar waar het verbeteren van het relationeel klimaat in de klas of de school de primaire focus is. Sport wordt gezien als een weg tot zelfbeheersing, spel als een mogelijkheid tot leren samenleven. Dergelijke ateliers komen echter veel vaker voor in het basisonderwijs dan in het secundair. **Zelf acties ontwikkelen**, zoals tuinieren of sociale acties ondernemen in de buurt, is tot slot een typische vorm van non-formeel leren dat hoort bij de focus 'sociale integratie'.

Samengevat: de keuze voor het type actie is in de meeste gevallen niet toevallig, maar spoort samen met het algemeen doel en de focus. Enkel de focus 'taal' kent een grote diversiteit aan types acties, en zo een breed bereik. Anders dan in het secundair onderwijs waar de huiswerkklassen en tutoraten alleen al de helft van de projecten innemen wordt in het basisonderwijs minder vaak gekozen voor tools of werkvormen die formeel pedagogisch van aard zijn (zie tabel, om en bij de 43%).

Figuur 25a: Rangorde tools basis onderwijs (percentage)



Figuur 25b: Rangorde tools secundair onderwijs (percentage)



Tabel 20: Percentage tools ivm formeel leren (basisonderwijs)

Aansluitend bij formeel leren / vakken (basisonderwijs)	Aandeel in percentage
Huiswerkklas	28,9
STEM / ICT	4,5
Taalontwikkeling	8,7
Wiskunde	0,8
Totaal	42,9

3.1.8 Partners

Scholen engageren in de meeste gevallen vzw's die in de scholen de activiteiten vorm geven en begeleiden. Enkele scholen kiezen er echter ook voor om eigen leerkrachten in te schakelen, vaak bij activiteiten die inspelen op het schoolse leren. Volgens de gewestelijke DAS-coördinator is er op dit punt sprake van een stijgende trend. Voordeel is dat de leerkrachten de leerlingen en school goed kennen. Meestal worden echter lokale vzw's ingeschakeld. Voordeel dat de stakeholders van die keuze aanhalen, is dat de expertise van buitenaf nieuwe methodieken en perspectieven binnenbrengt, die net het schoolse leren of de psychosociale ontwikkeling van leerlingen in positieve zin in beweging kunnen brengen. Maar er is meer. Tegelijk zijn er ook enkele gewestelijk georganiseerde vzw's die over de gemeentelijke grenzen heen in meerdere scholen actief zijn. De

grootste overkoepelende speler is Schola ULB (aanbieder van tutoraten), met 57 participerende scholen. Ook bijvoorbeeld vzw Bambins futés (sport- en cultuurworkshops), De Foyer (projecten rond Roma-integratie), Centre Culturel Omar Khayam (projecten rond theater), Remua (projecten rond muziek) worden door meerdere scholen geëngageerd. Volgens de regels van het programma zijn deze vzw's verplicht om per school een aanvraag in te dienen en ook de financiering per school of gemeente te laten verlopen.

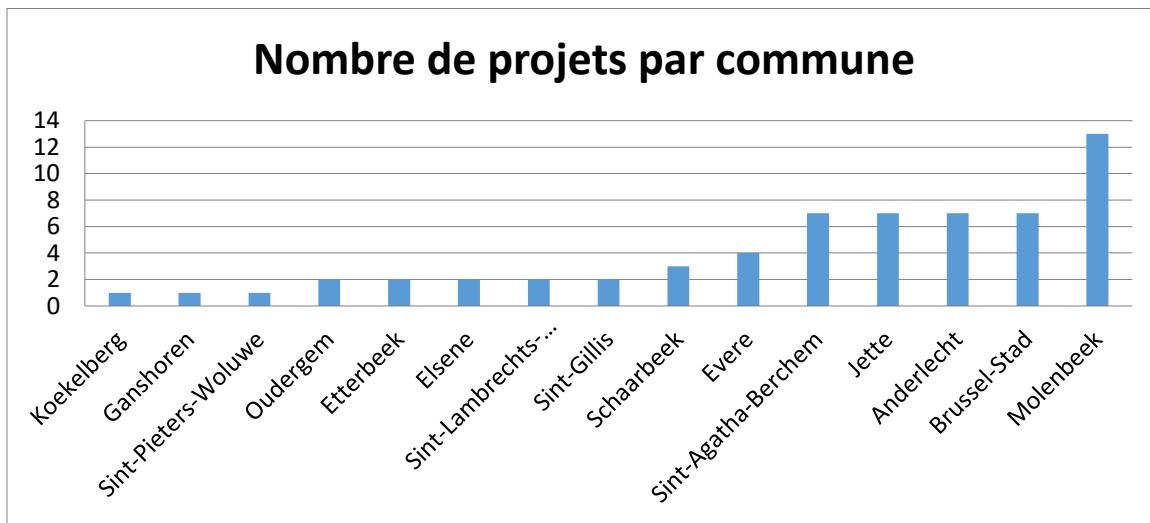
3.2 Analyse PPS-projecten (Preventie Programma Schoolverzuim)

3.2.1 Profiel indieners

Wat de Nederlandstalige goedgekeurde PPS-projecten betreft, waren er in schooljaar 2016-2017 61 projecten, evenredig verdeeld over de onderwijsnetten en dit naargelang hun reële aandeel in het Brusselse Gewest. De 61 PPS-projecten zijn gespreid over 56 scholen. Dit betekent dat slechts 5 scholen 2 goedgekeurde projecten hebben. Nederlandstalige scholen maken dus opvallend minder gebruik van die mogelijkheid in het programma dan de Franstalige scholen. Ook blijkt 1 van de projecten niet schoolgebonden, maar schooloverkoepelend georganiseerd. Meerdere scholen, verspreid over meerdere gemeenten, kunnen gebruik maken van het aanbod en zijn betrokken.

Net als bij de DAS-projecten, komen de meeste projecten voor in basisscholen. 42 PPS-projecten lopen in het basisonderwijs, 18 in het gewoon secundair onderwijs en 1 in het buitengewoon secundair onderwijs. Wat het aantal projecten per gemeente betreft, valt opnieuw op dat de mate van kansarmoede in de gemeente in combinatie met het aantal Nederlandstalige scholen op het grondgebied de belangrijkste verklaring vormt voor de rangorde (zie figuur 26). De meeste PPS-projecten vinden we dan terug in Molenbeek, Brussel-Stad (Brussel en Laken), Anderlecht, Jette en Sint-Agatha-Berchem. In de gemeenten Ukkel, Sint-Joost-ten-Node, Vorst en Watermaal-Bosvoorde vinden we geen Nederlandstalige projecten terug.

Figuur 26: Aantal PPS-projecten per gemeenten



3.2.2 Beoogde doelen: voorkomen en remediëren spijbelgedrag en brede school

Globaal zijn de projecten vooral gericht op het preventief versterken van de schoolbinding van jongeren om zo ook spijbelen en schooluitval te voorkomen. De projectmiddelen worden ingezet naast een bestaand uitgewerkt zorg- en spijbelbeleid. De VGC (zie hoofdstuk beleidsacties) ondersteunt Nederlandstalige scholen door de projectoproep vanuit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest beter bekend te maken bij scholen en de aanvraag te vergemakkelijken. Dit laatste doet de VGC door twee vooraf opgemaakte sjablonen voor te stellen: spijbelcoach en “brede school”-projecten. De school kan dit sjabloon overnemen en aanpassen aan de eigen context. Verder helpt de VGC bij de evaluatie van projecten van het voorbije schooljaar.

Scholen kiezen er in hun aanvraag voor dit sjabloon te volgen. Hierdoor is het mogelijk dezelfde tweedeling te maken tussen enerzijds **spijbelcoachprojecten** (25 projecten in schooljaar 2016-2017) en ‘brede school’-projecten waarbij de scholen naschoolse ateliers en middagateliers organiseren (35 projecten in schooljaar 2016-2017). Beide soorten projecten komen zowel in het basis- als in het secundair onderwijs voor met per onderwijsniveau eigen accenten. Zo zetten basisscholen sterker in op ‘brede school’-projecten en secundaire scholen meer op spijbelcoachprojecten. Wel is er een tendens in basisscholen (ten opzichte van het schooljaar 2015-2016) om meer op spijbelcoach-projecten in te zetten.

In het sjabloon staat vermeld dat **spijbelcoach-projecten** tot doel hebben het voorkomen en remediëren van spijbelgedrag. Volgens het Europees kader werken ze daarmee, afhankelijk van de situatie, ofwel binnen het luik preventie (voorkomen van), ofwel binnen het luik interventie (remediëren van problematisch spijbelgedrag). Binnen het luik 'preventie' staan daarbij individuele acties van de spijbelcoach centraal die erop gericht zijn bij beginnend spijbelgedrag kort op de bal te spelen door een goede opvolging en snelle actie, dit in samenspraak met alle betrokkenen. Ook collectieve acties kunnen ondernomen worden door de spijbelcoach, met name door acties te ontwikkelen op het niveau van de school en het schoolteam met betrekking tot het ontwikkelen van een spijbelbeleid, alsook op het niveau van de (doelgroep)leerlingen door pedagogische en educatieve activiteiten tijdens de middag en na de school aan te bieden die erop gericht zijn bij leerlingen een positieve attitude ten opzichte van 'leren' bij te brengen (die activiteiten zijn daarmee sterk vergelijkbaar met de DAS-projecten, zie onderstaande tabel).

De **“brede school”-projecten** vertrekken vanuit de idee dat naast de betrokkenheid van de leerling *‘de betrokkenheid van de ouders, de school en de buurt, het versterken van het gevoel van verantwoordelijkheid en het structureel opbouwen van hun relatie onderling van belang is in de strijd tegen schoolverzuim en schoolmoeheid’* (sjabloon VGC, 2016-2017). De “brede school”-projecten hebben dan tot doel die relaties te versterken en door structurele samenwerking de betrokkenheid van alle partners in en rond de school te verhogen. De activiteiten die daartoe ontwikkeld zijn, zetten vooral in op non-formele educatie die wordt ontwikkeld in samenwerking met (een netwerk aan) Nederlandstalige buurtpartners. We merken in de analyse van de aanvragen wel op dat een schoolse samenwerking met de buurtpartners centraal staat, meer dan de sociale integratie van leerlingen of het samenleven in de buurt.

3.2.3 Type activiteiten en gekozen tools

Door te werken met vooraf gegeven sjablonen lijkt het erop dat het eerste zicht op dat het doel en de focus van de projecten binnen de Nederlandstalige scholen sterk verschillen van de DAS-projecten. Kijken we echter naar het type activiteiten en gekozen tools (werkvormen), dan blijkt dat ook hier, net zoals bij DAS, de scholen formeel en non-formeel gerichte workshops organiseren met ondersteuning van (buurt)partners die deze workshops komen geven (zie onderstaande

tabel). Het lijkt er in die zin op dat de sjablonen, ondanks de sturende kracht die ervan uitgaat, scholen toch toelaten om een grote variëteit aan acties te ondernemen. Tegelijk merken we op dat onder invloed van het sjabloon ‘spijbelcoach’ scholen ook andere acties ondernemen, zoals het ontwikkelen van (beleids)plannen om afwezigheden op te volgen en snel actie te ondernemen, dit in samenspraak met de betrokkenen. Dergelijke projecten op het beleidsniveau van scholen vinden we binnen de DAS-projecten zo goed als nergens terug. Wel is het mogelijk een vergelijking te trekken tussen de schoolbemiddelaars (gemeente en FWB) en de spijbelcoaches, die zowel intern als extern van een welbepaalde school kunnen opereren. Beiden vertrekken immers van individuele leerlingen of concrete situaties om aan de slag te gaan, dit zowel via individuele als collectieve acties. Doel is ook bij beiden gericht op het verbeteren van de onderlinge relaties tussen school en leerling (positieve binding creëren of herstellen tussen school en leerling). Anders is daarbij wel dat spijbelcoaches hun acties starten op basis van een analyse van afwezigheden, terwijl schoolbemiddelaars (gemeenten en FWB) meer starten vanuit een analyse van het schoolklimaat en van het psychosociaal welbevinden van leerlingen.

Tabel 21: Type activiteiten en gekozen tools voor PPS-projecten

	Spijbelcoach/op tijd naar school	Brede School projecten
Secundair onderwijs	• Strikte opvolging van afwezigheden en intensief remediëren van spijbelgedrag door directe opvolging ochtend- en middagafwezigheden, opbellen, sms'en naar ouders, gesprekken tussen SC en jongere en/of ouders en indien noodzakelijk huisbezoeken • Vaak aangevuld met organisatie van pedagogische en educatieve activiteiten ingevuld als ateliers over	• Organisatie creatieve, sportieve, ... middagateliers (enkele naschoolse), vaak link met verbeteren Nederlands • Ook andere invullingen als: huiswerkklassen/ICT-huiswerkklassen, ontbijtmomenten

	de middag en/of huiswerk- /studiebegeleiding. • SC is lid van team en heeft wekelijks overleg met zorgteam op school Aantal: 15	Aantal: 3
Basisonderwijs	• Sensibilisering van ouders en kinderen rond belang van op tijd en alle dagen naar school komen. Vaak slechts enkele kinderen bij wie meer invasieve aanpak nodig is. • Aanpak vooral gericht op ouders, werken via schoolpoortcontact, opbellen, brieven, ... • Werken vaak ook met materiaal 'Vroege Vogels'. • Vaak gecombineerd met inzet op schoolwelbevinden. O.a. door organisatie van middag- of naschoolse ateliers. Aantal: 10	• Organisatie allerlei middag- en naschoolse creatieve, sportieve, ... ateliers (sport-, spel-, theater-, hout-, moestuin-, muziek-, schaakateliers) • Inzet op verhogen welbevinden, brede ontplooiing talenten, toeleiden naar buitenschools aanbod, werken aan sociale vaardigheden, gebruik Nederlands in informele context... • Vaak getrokken door BS of betrekken van BS en buurtpartners. Aantal: 32

Tabel overgenomen uit de inventaris van Trogh (2017)

4. SUCCESFACTOREN, KNELPUNTEN EN SUGGESTIES VAN DE STAKEHOLDERS

In de twee focusgroepen met stakeholders (zie methodologie in dit hoofdstuk) vroegen we ook naar hun ervaringen met de DAS/PPS-projecten. Op basis van die verhalen van het terrein is het

mogelijk een aantal succesfactoren, knelpunten en suggesties voor de toekomst te distilleren. We vermelden daarbij de succesfactoren, knelpunten en suggesties die door verschillende stakeholders of over de focusgroepen heen werden geopperd of werden onderstreept door de meeste aanwezigen. Wat hieronder te lezen staat is in die zin de visie van de stakeholders.

4.1 Succesfactoren

- Goede communicatie tussen de gewestelijke DAS-coördinator, de gemeentelijke DAS-coördinator en de school. Dit is nodig om tot een goede rolverdeling te komen. Het is daarbij belangrijk dat de gemeente weet welke projecten er in haar gemeente lopen, met welke andere subsidies het project mee kan ondersteund worden, en erin slaagt de verschillende lokale betrokkenen bij elkaar te brengen in lerende netwerken (zoals in enkele gemeenten het geval is, zie voor voorbeelden hoofdstuk gemeentelijke praktijken tegen schoolverzuim) en waar nodig en gevraagd pedagogische ondersteuning biedt.
- Goede afstemming en partnerschap tussen de betrokkenen op school en de externe partners (betrokken vzw's). Dit is nodig om zo optimaal mogelijk van elkaars expertise gebruik te kunnen maken en vergemakkelijkt het beheer van het project (wordt immers samengedragen). Leerkrachten kennen de leerlingen goed, terwijl de externe partner over aanvullende expertise en specialisaties bezit die de schoolactoren niet hebben. Goede afstemming komt ook vaak met de jaren. Een school die telkens met dezelfde vzw's of verenigingen werkt, heeft als voordeel dat men elkaar na verloop van tijd goed begint te kennen. Die continuïteit is een belangrijke succesfactor.
- DAS/PPS-projecten hebben meer succes indien de scholen zich inschrijven in het gecreëerde kader (in plaats van om de eigen zwaktes toe te dekken) en een relatie hebben met het pedagogische team. Als leerkrachten bijvoorbeeld (mee) betrokken zijn als uitvoerder, dan kan dit de dynamiek in de relatie tussen leerlingen en leerkrachten in de positieve zin veranderen, en zo ook invloed hebben op de dagelijkse relaties in de klas.
- In Sint-Gillis werkt de gemeentelijke DAS-coördinator ook voor L'Accueil Temps Libre. Dit zorgt ervoor dat er een goede kennis is van alle lokale actoren.
- De goede projecten die door de deelnemers worden vermeld, zijn vaak in staat om de ouders mee in het project te betrekken (voorbeeld project *Mamy et Papy lecteurs*) en/of

proberen het psychosociaal engagement van leerlingen te versterken (focus op zelfvertrouwen) omdat dit volgens hen een positieve invloed kan hebben op het leren.

- Vrijheid om zelf het project vorm te geven. Er wordt bijvoorbeeld niet opgelegd hoeveel leerlingen men minimaal moet bereiken. Of nog, DAS/PPS penaliseert niet. Wel kan men door de gewestelijke coördinator goede ondersteuning krijgen (bijvoorbeeld over welke vzw men best inschakelt). Die combinatie van vrijheid enerzijds, en mogelijkheid tot ondersteuning wordt gewaardeerd
- De Brede Schoolprojecten in het kader van de PPS (Nederlandstalig onderwijs) slagen erin de buurt te betrekken. Dit wordt als inspirerend beschouwd voor de DAS-projecten.
- De projecten hebben plaats in de scholen. Dit maakt het mogelijk om als vzw of gemeente een publiek te bereiken die men anders moeilijk in het vizier krijgt.
- Door de projecten krijgen kinderen en jongeren uit kansarme gezinnen toegang tot cultuur, terwijl dit zonder de projecten niet mogelijk zou zijn.

4.2 Knelpunten

- De coördinatie en communicatie tussen de verschillende betrokkenen loopt niet altijd zoals gewenst. Wat de coördinatie betreft, klinkt vooral dat de rolverdeling onduidelijk kan zijn tussen de verschillende betrokkenen. Tot hoever reikt de taak van het onderwijs, en vanaf welk moment is samenwerking met externe partners nodig? Het is in die zin niet altijd duidelijk wat van wie kan verwacht worden. Daarnaast vermelden de stakeholders dat een goede samenwerking niet altijd gegarandeerd is (bijvoorbeeld door een externe partner die zijn afspraken niet nakomt).
- De betrokkenheid van de scholen is vaak te laag (voor veel schoolteams is DAS geen prioriteit, en leerkrachten zijn vaak al overbelast), waardoor de impact van het project lager is, bijvoorbeeld omdat het de dagelijkse school- of klaspraktijk niet verandert. Terwijl een andere benadering van leerlingen ook nodig is tijdens de gewone lesuren. Ook blijkt het moeilijk om ouders te betrekken in de projecten.
- De stakeholders geven ook enkele knelpunten aan met betrekking tot het bestaande kader waarin men volgens de projectoproep moet werken. Zoals gesteld laat dit kader, zeker aan

Franstalige zijde, veel vrijheid aan de stakeholders. Dergelijke mate aan vrijheid vinden de stakeholders positief (zie 4.1), maar kan ook een vacuüm creëren waarin het voor de betrokkenen niet altijd duidelijk is wat ze (best) doen en waarom. Ook is er geen controle achteraf en geen resultaatsverbinding, waardoor het moeilijk is om in te schatten wat de precieze impact is van de projecten op schoolverzuim. Dit maakt dat er zowel weinig voorbereidingstijd, als uitvoeringstijd is om een project goed neer te zetten en om de school op duurzame wijze te verbinden met wat een externe partner doet. Bovendien betekent het einde van de subsidie ook meteen het einde van het project.

- `Wat de financiële modaliteiten betreft, blijkt dat externe partners (vzw's) en soms ook scholen (katholieke scholen) vaak pas achteraf uitbetaald worden. Voor kleine vzw's, met nochtans een relevante expertise, wordt het daardoor mogelijk om hun diensten aan te bieden. De financiering is ook vaak te zwak en te weinig geïndexeerd om voor vzw's en scholen echt het verschil te kunnen maken.

4.3 Suggesties

We zetten hier de belangrijkste suggesties van de stakeholders kort op een rij:

1. Vraag om een meerderjarig programma: dit maakt het mogelijk de betrokkenen beter en duurzamer op elkaar af te stemmen.
2. Mogelijkheid tot betaling vooraf.
3. Duidelijkere rolverdeling van de scholen, vzw's en gemeenten, maar de gemeenten moeten een centrale rol kunnen blijven spelen zodat de DAS-projecten lokaal verankerd zijn. Zij kennen het terrein en de stakeholders.
4. Doelgroep: meer expliciet de mogelijkheid creëren om ouders te betrekken in de projecten, en met jonge leeftijdsgroepen te werken (kleuterschool). De kleuters konden tot nu niet als doelgroep betrokken worden omdat ze niet leerplichtig zijn (leerplichtig zijn is een vereiste vanuit de projectoproep). Het subsidiekader zou dus best aangepast worden, zodat ook projecten voor kleuters mogelijk worden.

5. Grote vraag naar meer inhoudelijk overleg tussen de gemeenten, tussen de verschillende vzw's, over de taalgrenzen heen, en binnen een project tussen de betrokkenen. Nu loopt alles nog vaak langs elkaar heen, zelfs al is men met hetzelfde bezig.
6. Inhoudelijk: projectoproep moet doelstellingen explicieter formuleren, maar in de vormgeving vrijheid laten. Voorkeur van de betrokkenen gaat uit om meer in te zetten op de contextfactoren die de leerresultaten negatief beïnvloeden, met name psychosociaal engagement en schoolklimaat.
7. Nadenken over impactevaluatie, en beter communiceren van de globale resultaten van de DAS-projecten.

HOOFDSTUK 6: Uitdieping van inspirerende Brusselse praktijken

In dit hoofdstuk beschrijven we enkele praktijken uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest uitgebreid en in de diepte. We kozen daarbij praktijken die we inspirerend noemen. Dit wil zeggen dat het gaat om praktijken die volgens ons een werkwijze, visie en/of aanpak bevatten die richtingwijzend is voor een gemeenschappelijke Brusselse strategie tegen schoolverzuim (zie hoofdstuk 8, waar we naar deze praktijken zullen verwijzen). Daarnaast biedt dit hoofdstuk meer inzage in de wijze waarop organisaties die subsidies verwerven op basis van de beleidsacties van verschillende intentionele actoren (zie hoofdstuk 3) hun projecten concreet vormgeven.

1. METHODOLOGIE

Om de praktijken te selecteren, gebruikten we volgende criteria:

- De voorkeur ging uit naar *integrale projecten*. Dit zijn projecten waar kinderen (en hun ouders) gedurende een lange periode (0-18 jaar) worden opgevolgd, waar actoren samenwerken of waar verschillende van de vernoemde targets (zie hoofdstuk 4) op een coherente wijze aan elkaar gelinkt worden, of waar een organisatie op meerdere niveaus van het Europees kader actief is.
- Het gaat bij voorkeur om gemeente- en/of schooloverschrijdende acties, of om een organisatie gefinancierd door meerdere overheden.
- Er is minstens één actie die behoort tot de strategie preventie, interventie en compensatie, zoals aangegeven in het Europees kader (of meerdere hiervan overspant), en daarbinnen innovatief werk levert.

Doel was een tiental praktijken te selecteren, met een evenredige verhouding van Nederlandstalige- en Franstalige organisaties (2-8) en een tweetalige praktijk. We toetsten de selectie daarna af op de stuurgroep en het begeleidingscomité, en vroegen er naar tips voor inspirerende praktijken die zij kenden.

Na de selectie namen we contact op met de meest aangewezen contactpersonen binnen de organisatie voor een bezoek ter plekke. De fiches hieronder bevatten een verslag van dit bezoek. Per fiche beschrijven we de praktijk, het doel, de doelgroep, visie, activiteiten, werkwijze, financiering en geven we een korte beschrijving van succesfactoren, hindernissen en randvoorwaarden die moeten worden meegenomen in het kader van de overdraagbaarheid.

Aangezien enkele Franstalige organisaties niet reageerden, zijn de Nederlandstalige organisaties oververtegenwoordigd en kon het streefdoel niet worden bereikt.

2. GLOBALE VOORSTELLING PRAKTIJKEN

Volgende praktijken worden beschreven volgens de targets die we identificeerden op basis van de analyse van de gemeentelijke plannen (zie hoofdstuk 3):

- 1) **FEFA** (Football-Etudes-Familles-Anderlecht) vzw: een organisatie die via een combinatie van sport, huiswerkklas en psychosociale hulp aan leerlingen en ouders het psychosociale engagement én academische engagement van leerlingen wil bevorderen met het oog op de totale ontplooiing van jongeren. Het project is daarmee hoofdzakelijk preventief én integraal van aard.
- 2) **Odyssee asbl**: De organisatie richt zich op jongeren die op school dreigen af te haken of al afgehaakt zijn. Ze wil hen opnieuw op het goede pad brengen en persoonlijk begeleiden hierin, met het oog op de re-integratie in de schoolloopbaan of het behalen van een diploma. Daarmee bevindt hun praktijk zich tussen interventie en compensatie.
- 3) Project *La Rentrée faut-y penser* (**Promo Jeunes AMO**): een project waarin men probeert ouders te sensibiliseren om kinderen tijdig in te schrijven. Hoofddoel van het project dient dus het target ‘vlottere transitie bij cruciale overgangsmomenten in de schoolloopbaan’ te zijn.
- 4) **Les Amis d’Alladin**: Dit is een buurthuis in Schaarbeek dat kinderen opvolgt van 0 tot 18 jaar, en ondersteuning aanbiedt op verschillende levensdomeinen (ook schoolse ondersteuning). Het betreft daarmee een integraal wijkgericht project.

- 5) **Le Centre Culturel Omar Khayam vzw:** Verschillende scholen engageren de vzw voor hun DAS-projecten om de sociale cohesie te verbeteren. De vzw richt zich vooral op migranten en nieuwkomers. De organisatie tracht daarbij het psychosociaal engagement van leerlingen op een creatieve wijze te bevorderen.
- 6) **Toekomstateliers/Atelier de l'avenir:** is een tweetalige organisatie die de toekomst van kinderen van 10 tot 14 jaar uit Brusselse socio-economische aandachtswijken op een kier wil zetten door ze te laten proeven van alle facetten van de maatschappij.
- 7) **Abrusco:** De organisatie heeft in verschillende Nederlandstalige scholen jongerencoaches (schoolintern) die problematisch schoolverzuim trachten te voorkomen en relatiebevorderend werken tussen jongeren en school. Daarnaast biedt ze jongeren met een (dreiging tot) uitsluiting een NAFT-traject aan. Ze werken daarmee zowel op de strategie preventie als interventie.
- 8) **D'Broej – Brede Scholen:** Dit is een wijkgerichte jeugdwerking voor kinderen en jongeren uit een aantal achtergestelde buurten in Brussel. Doel is de emancipatie en persoonlijke ontwikkeling te bevorderen van deze kansarme jongeren, en een positieve beleevingsruimte te bieden waarin jongeren hun talenten en competenties verder kunnen ontwikkelen (op basis van fiche Trogh, Platform samen tegen Schooluitval). Ze zijn ook betrokken bij de uitwerking van de Brede Scholen. Het bevorderen van psychosociaal én academisch engagement, maar ook het herstellen van relaties tussen jongere en school, worden hier dus vanuit een wijkgerichte benadering gecombineerd.
- 9) **FARO:** een project vanuit het VCLB (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding) dat via intensieve begeleiding schoolteams ondersteunt om geweldloos te communiceren in hun klas en op school. FARO sluit daarmee aan op de target 'psychosociaal engagement bevorderen' en doet dit vanuit een preventieve insteek.

3. FICHES PROJECTEN OF ORGANISATIES

3.1 FEFA (Football-Etudes-Familles-Anderlecht) vzw

WAT?

FEFA vzw is een Anderlechts Franstalig sociaal project dat sport gebruikt als middel om schoolverzuim tegen te gaan en de ontplooiing van jongeren te verbeteren. De vzw FEFA biedt schoolse opvolging aan die verplicht is (aangevuld door de inrichting van een “école des devoirs” - EDD), een psychosociale omkadering die aansluit bij de voornaamste interesse van jongeren, sportomkadering (in het geval van FEFA - voetbal). Een van de sterke punten van het sociaal project is het feit dat de jongeren de kans krijgen om in de kleuren van de Royal Sporting Club Anderlecht (RSCA) te spelen, waarmee FEFA vzw een samenwerking heeft opgezet.

DOELSTELLING

Het doel van FEFA vzw is de schoolloopbaan van kwetsbare jongeren uit een sociaaleconomisch achtergestelde buurt (Kuregem) te verbeteren - door een gemeenschappelijke interesse (voetbal) positief te verbinden aan de inzet en resultaten van de jongeren op school. Hierdoor krijgen jongeren de kans zich via sport te ontplooien en sociaal actief te zijn, maar ook hun schoolresultaten te verbeteren. Voor familiale problemen kunnen ze ook rekenen op psychologische hulp. Een achterliggend doel van FEFA vzw is jongeren vormen tot verantwoordelijke burgers, door hen te leren omgaan met regels en autoriteit, functioneren in een structuur, (gezonde) competitie, teamgeest en diversiteit. De idee die daarachter schuilgaat is dat ze de verworvenheden kunnen toepassen binnen hun sociale en schoolomgeving.

AANMELDING EN PROFIEL DOELGROEP

De doelgroep is ruim en bestaat uit jongeren tussen de 4,5 en 21 jaar. Het project omvat zowel het kleuteronderwijs en het basisonderwijs als het secundair onderwijs (of +/- 85% in het Franstalig onderwijs – 15% in het Nederlandstalig onderwijs). Naast de leeftijdsvoorwaarde, dient de jongere

gedomicilieerd te zijn in de gemeente Anderlecht of ingeschreven te zijn in de school Koninklijk Atheneum Leonardo Da Vinci. Zowel jongens als meisjes komen in aanmerking om deel te nemen aan het project. De overgrote meerderheid van de deelnemers in het kader van FEFA vzw zijn jongens. Sinds vorig jaar bestaan er echter ook twee meisjesteams. Iedereen is vrij om zich in te schrijven mits ze aan bovenstaande voorwaarden voldoen. Er vindt dus geen selectie plaats op basis van de sportieve capaciteiten of op basis van de schoolresultaten van de jongere. Jongeren vanaf de leeftijd van 11 jaar dienen een test te doorlopen om hun fysieke capaciteiten te testen. Deze testen hebben als doel een evenwichtige indeling van de voetbalteams te verzekeren omdat het vanaf een bepaalde leeftijd heel moeilijk is om een plaats in de groep te verwerven als de fysieke vaardigheden ver onder het gemiddelde liggen.

Daarnaast dienen de ouders die hun kind(eren) willen laten inschrijven een contract (huishoudelijk reglement) te ondertekenen waarin ze er uitdrukkelijk mee instemmen dat de vzw een kopie van het rapport van het kind ontvangt. Bovendien moeten de ouders bereid zijn om hun kinderen te ondersteunen bij het project

Bij ondermaatse prestaties voor bepaalde vakken of bij gedragsproblemen wordt de jongere samen met zijn ouder(s) op het kantoor ontboden. Op dat ogenblik wordt een soort “contract” gesloten met de drie partijen: de jongere, de ouder en de vzw. Daarin verbindt de jongere zich ertoe zijn schoolresultaten (en/of gedrag) op school te verbeteren en- als de ouder geen andere oplossing voorstelt- onze EDD te volgen. Dit contract bepaalt dat als de verbeteringsdoelen tegen het volgende rapport niet werden bereikt, er “sportieve” sancties worden opgelegd (bijvoorbeeld geen deelname aan de wedstrijden gedurende 3 weekends).

Alleen bij ernstig wangedrag wordt de jongere van de vzw uitgesloten; in het 13-jarig bestaan van de vereniging is dat nog maar heel weinig voorgekomen.

VISIE

FEFA vzw zet in op een globale aanpak van de schooluitvalproblematiek, door het combineren van hobby, school en familie en door rekening te houden met de leefwereld van de jongere. De schoolresultaten van een jongere houden immers vaak verband met zijn/haar familiale situatie en/of familiale problemen. In feite wordt voetbal immers als middel gebruikt om de

schooluitvalproblematiek aan te pakken. Het project benadrukt expliciet dat het geen elitaire voetbalclub is die topvoetballers wil opleiden, maar de jongeren op verschillende vlakken wil laten ontplooiën.

ACTIVITEITEN

1) Sportactiviteiten

FEFA vzw voorziet tweemaal per week voetbaltrainingen voor 14 groepen van jongeren. In het weekend vindt er telkens een voetbalwedstrijd plaats op regionaal niveau (Belgische Voetbalbond - afdeling Brussel-Waals-Brabant), waar de jongeren spelen onder het stamnummer van RSCA. In september 2016 werden er ook twee meisjesteams opgericht. De voetbaltrainingen worden geleid door een team van een twintigtal gekwalificeerde coaches-vrijwilligers. Nog in september 2016 werden bij de jongens 6 “recreatieve groepen” in het leven geroepen om de lange wachtlijst in te korten. Het grote verschil met de competitieteams is dat zij maar één keer per week trainen en niet ieder weekend aan wedstrijden mogen deelnemen. Jongeren die er deel van uitmaken en die op school moeilijkheden hebben, mogen echter toetreden tot de école des devoirs.

2) Schoolactiviteiten

- De schoolprestaties van de jongeren van de vzw FEFA worden hoedanook opgevolgd aangezien een kopie van hun rapport verplicht moet worden overgemaakt; die verplichting geldt niet voor de 6 recreatieve teams en voor kinderen van de kleuterklas. De opvolging bestaat uit een analyse van de rapporten.
- De école des devoirs gaat driemaal per week door in de gebouwen van het Koninklijk Atheneum Leonardo da Vinci. Daar maken de jongeren hun huiswerk of herhalen ze hun lessen. De EDD is opgedeeld in 2 afdelingen: een voor jongeren van het secundair, de andere voor leerlingen van de lagere school. De huiswerkschool is toegankelijk voor alle jongeren van de FEFA (sommigen onder hen kunnen zelfs verplicht worden, zie hoger besproken “contract”), voor hun broer(s) en zus(sen) die moeilijkheden zouden hebben op school, maar ook voor alle leerlingen van de “da Vinci” school (meisjes en jongens). De

EDD-sessies worden omkaderd door 2 medewerkers van de vzw die de hulp krijgen van een dertigtal personen die onder het statuut van vrijwilliger worden bijgestaan door een dertigtal vrijwilligers van wie de vzw de kosten vergoedt (hoofdzakelijk leerkrachten).

- Einde augustus gaat een zomer-D van start voor jongeren met een tweede zit.
- Gemiddeld nemen +/- 23 jongeren (uit het secundair onderwijs) deel aan een EDD-sessie en +/- 12 leerlingen uit het basisonderwijs. Iedere sessie wordt omkaderd door ongeveer 8 volwassenen.
- In 2016 kwamen iets meer dan 250 verschillende jongeren minstens 1x naar de EDD. Dat is enorm veel, want heel vaak komen leerlingen van “da Vinci” slechts 1 of 2 keer (per jaar), omdat voor hen heel gerichte hulp volstaat (bijvoorbeeld wanneer ze een bepaald wiskunde- of wetenschappelijk onderwerp niet hebben begrepen). Net dat maakt de EDD zo bijzonder: sommige jongeren komen een of twee keer per jaar en anderen (soms verplicht, zie toelichting hogerop bij het “contract”) tientallen keren per jaar.

3) Psychosociale/familiale begeleiding

FEFA vzw beschikt ook over een familiaal luik: het voorziet eerstelijns psychosociale bijstand en familiale begeleiding voor zowel de jongere als voor de ouders. In dat kader kunnen we hen administraief helpen, hen ondersteunen bij uiteenlopende persoonlijke of gezinsproblemen (huisvesting, onderwijs, zoeken naar een arbeids- of stageplaats, enz.). Kortom, bij alle problemen die het schoolparcours rechtstreeks of onrechtstreeks negatief kunnen beïnvloeden.

METHODE

FEFA vzw werkt zowel preventief als curatief. Zo staan de voetbaltrainingen open voor jongeren van vroege leeftijd, zowel jongeren zonder als jongeren met beginnend spijbelgedrag komen in aanmerking voor het sociaal project. Hetzelfde voor diegenen die een uitsluiting riskeren. Verder biedt FEFA vzw begeleiding op maat van elke jongere, doordat de aangeboden hulp verschilt naargelang de specifieke eisen van de jongere en van het gezin waarin hij/zij leeft. De vrijwilligers hebben immers verschillende competenties (wiskunde, wetenschappen, taal, geschiedenis, ...). Zo

kan FEFA vzw inspelen op de vakspecifieke noden en problemen van iedere leerling.

De medewerkers van de vzw proberen ook een goede band met de ouders te onderhouden aangezien ouders een fundamentele rol spelen in de opvolging van de jongeren. Zij moeten bereid zijn inzage te geven in de schoolrapporten van hun kind(eren), moeten erop toezien dat hun kind(eren) thuis regelmatig bezig zijn met school en hen aanmoedigen om het beste van zichzelf te geven.

Daarnaast poogt FEFA vzw de verantwoordelijkheidszin van de jongere te vergroten. Zo betreft FEFA vzw de jongeren bij gesprekken over hun eigen parcours en dient de jongere zelf zijn/haar sanctie te bepalen bij niet-naleving van het "contract". De meest frequente sanctie die jongeren zichzelf opleggen is schorsing voor een aantal trainingen en/of wedstrijden. Vaak merkt men dat jongeren veel strenger zijn voor zichzelf en dat een waarschuwing de leerling wel wakker schudt en hen aanzet om beter op school te presteren.

FINANCIERING

De dienst preventie van de gemeente Anderlecht krijgt subsidies van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (via het PLPP "Plan local de Prévention et de Proximité", voorheen "Europese top" van de FOD Binnenlandse Zaken) en stelt 5 medewerkers ter beschikking van de vzw FEFA. Anderzijds neemt die ook een deel van de werkingskosten voor zijn rekening. Naast de vrijwilligers die meestal ook lesgeven op de school stelt het Koninklijk Atheneum Leonardo Da Vinci lokalen ter beschikking voor de huiswerkklassen. De samenwerking met RSCA zorgt ervoor dat de vzw tegen verlaagd tarief voetbaluitrusting kan aankopen. De trainingen van FEFA vzw vinden plaats op het "Frank Vercauterenterrein" in de Kuregemwijk van Anderlecht. De aanleg van dit terrein werd gefinancierd door de gemeente Anderlecht en door het Brussels-Hoofdstedelijk Gewest. De vzw FEFA krijgt ook subsidies en vooral van de COCOF (Cohésion-Sociale et Sport pour Tous) en van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (via sportopleidingen voor de jonge Brusselaars en Imago van ons Gewest).

SUCCESFACTOREN

- De grootste verklaring voor het succes van FEFA vzw is de sportieve pijler. De combinatie van sport en educatie lijkt te werken. De aantrekkelijkheid om bij een topclub zoals RSCA te behoren is dan nog een bonus. Bij de start van het project moest nog 40 procent van de FEFA-participanten zijn jaar overdoen. Na drie jaar deelneming daalde dit percentage al met meer dan 10 procent. In 2017 ontving FEFA vzw de derde Koningin Paola Prijs voor Onderwijs in de categorie "extra scholing voor jongeren en hun school" voor de Federatie Wallonië-Brussel.
- Bovendien is de inzet op de eigen verantwoordelijkheid van de jongere een belangrijk gegeven. De jongeren leren verantwoordelijk gedrag te stellen, krijgen inspraak op hun eigen parcours en worden als volwaardige partners beschouwd.
- Een grote succesfactor is de onafhankelijkheid van de coaches en van de leerkracht-vrijwilligers ten opzichte van de school. Ondanks het feit dat de meeste leerkrachten tevens lesgeven in het Atheneum Leonardo Da Vinci, kunnen ze in het kader van FEFA vzw in een meer individuele en persoonlijke begeleiding van de leerling voorzien. Vanzelfsprekend kan er vrijer en minder strikt opgetreden worden ten opzichte van de leerling tijdens de huiswerkklassen, dan het geval is tijdens de schooluren. Een van de leerkracht-vrijwilligers stelt hierover dat de persoonlijke aanpak dient om een band te scheppen met de leerlingen, die gebaseerd is op wederzijds respect. Verder namen een aantal van de huidige vrijwilligers zelf deel aan het project tijdens hun schoolcarrière. Dit vergroot het inlevingsvermogen en toont aan de jongeren dat positieve veranderingen mogelijk zijn, als ze zich maar voldoende inzetten voor school. Een illustratie hiervan is een ex-FEFA-speler die ooit op het punt stond met school te stoppen, maar vandaag Lichamelijke Opvoeding studeert.
- Daarnaast wordt er ook samengewerkt met verschillende instanties die rechtstreeks of onrechtstreeks rond schoolverzuim werken zoals de Antenne Scolaire, de straathoekwerkers en stadswachters.

HINDERNISSEN EN TOEKOMSTPLANNEN

- Een van de succesfactoren vormt eveneens een hindernis. Er staan namelijk bijna 1000 jongeren op de wachtlijst om zich in te schrijven, ondanks de verhoging van de capaciteit. Sinds vorig jaar is het aantal plaatsen verhoogd van 170 naar 270. Toch is de vraag groter dan het aanbod. Om deze reden doet FEFA vzw vooralsnog niet aan promoactiviteiten, aangezien hun maximumcapaciteit reeds bereikt is. Daarnaast zijn er technische en organisatorische problemen met de terreinen (onderhoud, ongeoorloofd gebruik en toezicht).
- Wel geeft FEFA vzw aan dat het de laatste jaren moeilijk is om nog subsidies te verkrijgen. De vzw ontvangt in november (december) soms een bericht over een subsidieovereenkomst die betrekking heeft op de periode die enkele maanden tevoren (september) van start ging. Ook de subsidiërende overheden zijn heel divers. Bovendien werken ze met verschillende roosters van projectoproepen en eigen sjablonen voor activiteitenrapportage wat het administratieve werk enorm doet toenemen.
- FEFA vzw wil de sportieve infrastructuur verbeteren, onder meer door de voorziening van een cafetaria voor ouders tijdens voetbaltrainingen en -wedstrijden. Op deze manier zouden de ouders nog beter betrokken kunnen worden bij de opvolging van en de aanpak van schooluitval. Daarnaast wil de organisatie nog meer inzetten op binnenlandse en buitenlandse stages, die nu slechts twee of driejaarlijks plaatsvinden, met beperkte capaciteit. Die stages worden niet alleen aan de beste voetballers aangeboden, maar aan jongeren die het huishoudelijk reglement het best respecteerden (inleveren van kopieën van de rapporten, goed gedrag, betere schoolresultaten, enz.).
- In de toekomst zou FEFA vzw graag equivalente projecten zien opkomen in andere gemeenten op voorwaarde dat ze vanuit de noden van de jongeren en hun “dromen” (sporter, kunstenaar, enz. worden) vertrekken.

MEER INFORMATIE?

<https://www.Fefa.vzw.be>

3.2 ODYSSEE VZW

WAT?

Odyssée vzw is een Franstalige vzw die zich richt op jongeren die dreigen af te haken of reeds afgehaakt zijn op school. In samenwerking met vele scholen bereiken ze meer dan 500 jongeren per jaar. Door de redenen voor schooluitval te analyseren en intensief te werken aan hun motivatie en eigenwaarde, moedigen ze jongeren aan om alsnog een diploma of getuigschrift te behalen. De vzw organiseert preventieve groepsworkshops voor jongeren en sensibiliseert de leerkrachten via opleidingen voor de problematiek van het schoolverzuim.

DOELSTELLING

Het hoofddoel van de vzw Odyssée is jongeren weer op het juiste pad te krijgen door samen met hen een persoonlijk plan op te stellen. Ook moet de jongere vaak worden begeleid in het oplossen van persoonlijke problemen voordat hij of zij zich volledig op zijn studie kan concentreren. De doelen van Odyssée vzw zijn veelzijdig. Zo willen ze de eigenwaarde van de jongeren versterken, hun zelfvertrouwen weer opkrikken, hen de kans geven om eigen talenten en kwaliteiten te ontdekken, hen inzicht geven in de consequenties van bepaalde gedragingen, hen leren omgaan met autoriteit, hen stimuleren om een betekenisvolle bijdrage aan de maatschappij te leveren, sociale en praktische vaardigheden aanleren en deze in praktijk laten brengen om hun kansen in de maatschappij te vergroten. Wat de groep betreft moet er stroomopwaarts heel wat werk worden verzet om tot een betere samenhang binnen de groep te komen en een geval van erbij te horen los te weken.

AANMELDING EN PROFIEL DOELGROEP

Individuele dossiers van jongeren komen bij Odyssée vzw terecht via aanmelding. In de meeste gevallen worden ze aangegeven door scholen, maar ook ouders, AMO's, schoolbemiddelaars, maar de jongeren kunnen ook zelf bij Odyssée vzw aankloppen. Scholen zijn volgens Odyssée vzw onmisbare partners in de strijd tegen vroegtijdig schoolverlaten aangezien zij het precies aantal

onwettige afwezigheden van hun leerlingen bijhouden en zorgwekkende dossiers opvolgen. Daarom heeft Odyssée vzw met vele Franstalige Brusselse scholen een partnerschap gesloten. In dit partnerschap wordt afgesproken dat de school een verantwoordelijke aanduidt die heel het schooljaar contact onderhoudt met Odyssée vzw. Deze persoon is bij voorkeur geen leerkracht, maar een opvoeder. Wanneer er een vermoeden is dat een leerling aan het afhaken is, gaat de verantwoordelijke eerst na of de leerling al niet geholpen wordt door een andere instantie zoals het CLB of schoolbemiddelaars, om zo dubbelwerk te vermijden. Indien dit niet het geval blijkt te zijn, volgt de verantwoordelijke de leerling op en contacteert hij Odyssée vzw.

De doelgroep bestaat voornamelijk uit jongeren tussen de 12 en 21 jaar; hun schoolverzuim en hun gebrek aan belangstelling voor hun opleiding zijn vaak een symptoom van dieper gewortelde psychosociale problemen. Uit gesprekken blijkt dat het schoolprobleem vaak het topje van de ijsberg is. Zo blijken de jongeren vaak deel uit te maken van gezinnen met een lage sociaaleconomische status, hebben hun ouders weinig toezicht op hen, en kennen de ouders de onderwijscultuur en het Frans onvoldoende. Bovendien zijn het gedemotiveerde jongeren die vaak te horen krijgen dat ze niet ver zullen geraken en het gevoel hebben dat de school niet naar hen luistert.

VISIE

Odyssée vzw is van mening dat men jongeren niet kan dwingen om geholpen te worden. Wel benadrukken ze dat veel jongeren geholpen willen worden, maar vaak wegens schaamte of angst de eerste stap niet durven te zetten. Daarom wil Odyssée vzw deze barrière wegwerken door zelf het eerste initiatief te nemen. Met dit laatste onderscheidt Odyssée vzw zich van andere organisaties, waarbij de jongere zelf de vragende partij moet zijn. Daarnaast wil Odyssée vzw zo flexibel mogelijk handelen. Zo laten ze de jongeren voor een groot deel zelf bepalen hoe hun traject er zal uitzien, waar er zal afgesproken worden, wie welke informatie over de jongere mag krijgen, en aan welke activiteiten hij zal meedoen. Verder wil Odyssée vzw verschillende partijen (e.g. ouders, school, jongeren, etc.) verzoenen door al de verhalen van de betrokken instanties in beschouwing te nemen.

ACTIVITEITEN

De activiteiten van Odyssée vzw zijn voornamelijk interveniërend van aard. De jongeren worden individueel opgevolgd of worden begeleid via groepsworkshops. De groepsworkshops worden preventief aangeboden.

De vzw biedt leerkrachten en opvoeders ook opleidingen aan zodat zij het proces van schoolverzuim zouden begrijpen en beter communiceren met de adolescenten.

1) Individuele begeleiding:

Hun hoofdpodracht bestaat erin om jongeren met complexe en meervoudige problemen individueel te begeleiden zodat zij hun leven weer op orde krijgen. Daarna moedigen ze jongeren aan om terug naar school te keren of stippelen ze samen met hen een professioneel plan uit, in het geval dat een terugkeer naar de schoolbanken niet meer wenselijk is. De opvolging bestaat uit gesprekken en gaat steeds gepaard met regelmatige contacten met ouders, school en andere betrokkenen ter opvolging, bijsturing en/of ondersteuning. Ook contacten met andere partijen zoals CPAS, SAJ en *Service d'Aide à l'Intégration* (SAI) kunnen aangewezen zijn. Deze begeleiding kan enkele weken tot enkele maanden duren en is volledig aangepast aan de noden (en uren) van de jongeren.

2) Collectieve sessies:

Naast die individuele begeleiding bieden ze ook groepsateliers aan. Door te experimenteren in die ateliers ontwikkelen jongeren zelfvertrouwen, ontdekken ze hun talenten, leren ze hun grenzen te verleggen, leren ze anderen te vertrouwen en trots te zijn op wat ze reeds hebben bereikt. Hoewel de meeste ateliers in open lucht plaatsvinden, organiseert Odyssée vzw ook twee interne ateliers. Zo loopt er een atelier over analfabetisme waar vooral nieuwkomers hun talenkennis kunnen bijwerken en een atelier waar jongeren hun studie- en werkmethodes kunnen bijsturen.

3) Groepsateliers voor klassen:

Verder wordt er in klassen preventief gewerkt. De vzw organiseert voor leerlingen van de 2de en 3de graad ook workshops over thema's gaande van motivatie en stress tot (on)zichtbaar geweld. Bij voorkeur vinden die ateliers buiten de school plaats. Het liefst wil Odyssée vzw een schooljaar met eenzelfde klassen werken. Dit laat hen toe om een betere band met de jongeren te scheppen en hun situatie beter te begrijpen zodanig dat ze hen beter kunnen benaderen.

4) Vormingslessen

Tot slot biedt Odyssée vzw ook vormingslessen aan voor volwassenen. Deze zijn voornamelijk gericht op leerkrachten en opvoeders om hen te leren omgaan met conflictueuze relaties, schoolverzuim, discriminatie en sociale uitsluitingen.

METHODE

De methodologie van Odyssée vzw inzake individuele opdrachten kan men in vijf stappen samenvatten: (1) naar de school luisteren, (2) jongeren benaderen, (3) jongeren terug 'aanhaken', (4) jongeren begeleiden en (5) het werk afronden.

- (1) Nadat een school Odyssée vzw contacteert in verband met een afhakende leerling, gaat Odyssée vzw in gesprek met de school. De school levert hen de nodige informatie over de leerling (e.g. schoolprestaties, attitude op school en schets zijn familiesituatie). Vervolgens neemt Odyssée vzw telefonisch contact op met de leerling en met de ouders indien de leerling nog minderjarig is. Vaak raakt dit de jongeren want ze krijgen het gevoel dat de school om hen geeft.
- (2) Aangezien die jongeren kwetsbaar zijn en defensief kunnen reageren, is het van groot belang om de jongeren op de juiste manier te benaderen. Zo verwerpt Odyssée vzw een autoritaire houding. Vervolgens krijgt de jongere de kans om zijn of haar verhaal te vertellen zonder hierbij het gevoel te hebben beoordeeld te worden. In de meeste gevallen gaan de jongeren in op het verzoek van Odyssée vzw en zijn ze blij dat iemand hen heeft gecontacteerd. Indien een jongere niet geholpen wil worden, respecteert Odyssée vzw dit

ook. Na twee pogingen stopt Odyssée vzw de jongere te benaderen, maar laat de jongere wel weten dat hij/zij altijd bij hen terecht kan indien gewenst.

- (3) Na het telefonisch gesprek beslist de jongere waar en wanneer de eerste officiële ontmoeting zal plaatsvinden. Het is belangrijk dat de jongeren zelf de setting bepaalt zodat hij zich op zijn gemak voelt. Meestal vraagt Odyssée vzw aan de jongere waar hij/zij de ontmoeting wil laten doorgaan (thuis, in een brasserie, in het park, enz.)
- (4) Tijdens die eerste ontmoeting probeert de organisatie eerst de jongeren op hun gemak te stellen door algemene laagdrempelige vragen te stellen. Dan wordt naar de jongere geluisterd en getracht een band te creëren. Tijdens de eerste ontmoeting wordt een kader vastgelegd. Ze leggen de jongeren uit dat alles wat tussen hen gezegd wordt alleen wordt doorverteld indien de jongeren dit ook wenst. Indien niet, wordt alle informatie voor zichzelf gehouden. Het is voor Odyssée vzw belangrijk dat er een vertrouwensband groeit tussen de jongere en de begeleiders.
- (5) Na een rondetafelgesprek met de jongere en de ouders, wordt er een analyse gemaakt van de oorzaken van de uitval. Door middel van gesprekken wordt er een persoonlijk plan opgesteld. Nadien wordt er intensief gewerkt op de motivatie en eigenwaarde van de jongere.
- (6) In de laatste stap beslist de jongere of hij terug naar zijn klas wil keren of een meer adequate richting wil volgen. Hun werk stopt wanneer de begeleider het gevoel heeft dat de jongere zijn weg naar autonomie (weer) heeft gevonden.

FINANCIERING

De vzw Odyssée is een vereniging zonder altijddurende subsidies. Ze wordt vaak ondersteund door de overheid, mecenasen en stichtingen. Al deze betrokkenen willen op doorslaggevende wijze ertoe bijdragen dat de jongere de weg naar de school blijft bewandelen en dat ook jongeren in moeilijke situaties sociaal geïntegreerd blijven. De projecten van de vzw Odyssée worden sinds 2 jaar voornamelijk gesubsidieerd door het Europees Sociaal Fonds: via België, maar ook door de Federatie Wallonië-Brussel, COCOF, de gemeente Ukkel, door een aantal stichtingen zoals die van de Koningin Paola, de P&V, bank Degroof en nog van veel andere.

SUCCEFACTOREN

- De grootste succesfactor is hun aangepaste werkmethode en hun 17-jarige expertise. Zo gaat ongeveer 80 % van de begeleide jongeren weer naar school of kiezen ze voor een concreet professioneel project. Indien de jongeren bij aanvang minder dan 20 halve dagen onwettig afwezig geweest zijn loopt dit op tot 90%.
- Een andere succesfactor van Odyssée vzw is dat zij ook naast de schoolbemiddelaars, AMO's, SAJ, PMS naar de jongeren toestapt zodat de vraag niet van de jongeren moet uitgaan.
- Partnerschappen met scholen sluiten blijkt ook positieve vruchten af te werpen.
- Voor Odyssée vzw is sociale cohesie een belangrijk gegeven. Daarom werken ze naast individuele begeleiding ook graag met hele groepen, want jongeren blijven gemakkelijker op school als ze het gevoel hebben dat ze tot een groep behoren en er niet alleen voor staan.
- Bovendien door buiten de schoolmuren te werken groeit er sneller een vertrouwensband tussen de begeleider en de jongeren.
- Ouders persoonlijk benaderen in plaats van mails te sturen vergroot de betrokkenheid van de ouders.
- Tot slot probeert Odyssée na de interventiefase de jongeren op te volgen door regelmatig contact op te nemen met hen. Dit doen ze tot wanneer ze zeker zijn dat de jongere op de goede weg is.

HINDERNISSEN EN TOEKOMSTPLANNEN

- De grootste hindernis voor Odyssée vzw is fondsen werven. Zo komt Odyssée vzw vaak niet in aanmerking voor subsidies aangezien zij, en niet de jongeren, initiatief nemen.
- Daarnaast vinden ze de procedure om subsidieaanvragen in te dienen omslachtig en tijdrovend. Zo moeten ze telkens verschillende formulieren invullen en dit telkens op een andere wijze.

- Verder gebeurt het ook dat sommige scholen niet altijd even goed meewerken. Zo begeleiden ze de jongeren tijdens zijn re-integratieproces te weinig of veranderen ze na meerdere aanwijzingen hun aanpak niet.
- In de toekomst zou Odyssée vzw graag hun diensten zien deel uitmaken van het gewone onderwijssysteem.

MEER INFORMATIE?

www.odysseeasbl.be

3.3 Le Centre Culturel Omar Khayam

WAT?

Het Centre Culturel Omar Khayam (CCOK) is een Franstalige vzw die in 1993 werd opgericht en Brussel als uitvalsbasis heeft; deze vereniging wil open ruimtes gebruiken voor dialoog, kritische benadering en de sociaalculturele uitwisseling en het wederzijds begrip in de hand werken. Deze vzw organiseert meer bepaald plastische en creatieve workshops, animatie, opleidingen, huiswerkscholen, conferenties, colloquia en schoolondersteuning en ontwikkelt projecten van sociale cohesie.

VISIE EN DOELGROEP

Het Centre Culturel Omar Khayam draagt de naam van de Islamitische Omar Khayam, een Perzisch dichter en wetenschapper die leefde tijdens de 11^{de} eeuw en van wie de verzen de vrije meningsuiting en de kritische geest weerspiegelen. Het Centrum ijvert dan ook voor humanistische, pluralistische en democratische waarden die kritische geesten kunnen smeden. Verder is de vzw apolitek, areligieus en ontwikkelt ze projecten die het uitgangspunt vormen voor een interculturele dialoog. De vereniging pleit voor “meer begrip tussen de traditionele en moderne culturen en verdedigt culturele verschillen”.

De doelgroep is algemeen heel heterogeen. De projecten zijn toegespitst op leerlingen van het lager of secundair onderwijs, op leerkrachten, overheidsinstellingen, het verenigingsleven, opvanghuizen, jongeren uit de buurt, nieuwkomers en op iedereen die zich ervoor openstelt.

DOELSTELLING

Het Centrum buigt zich over de verhouding tot het anders-zijn en stelt zich het volgende doel: “ruimtes voor dialoog, uitwisseling en het aftoetsen van ideeën promoten om een meer solidaire, rijkere en meer geanimeerde samenleving te creëren via geëmpancipeerde individuen en vrijdenkers”. Verder wil ze de reflectie over onze maatschappij als dusdanig voeden en interculturele uitwisselingen bevorderen en valoriseren. Kortom, hoofddoel van de vzw is banden smeden tussen individuen en het samen-leven versterken.

Ten aanzien van schoolverzuim houdt CCOK een heel duidelijk doel voor ogen: leerlingen, maar ook leerkrachten en ander pedagogisch personeel opleiden, door ze om te vormen tot verantwoorde en solidaire burgers.

DE ACTIVITEITEN

CCOK biedt verschillende educatieve projecten aan in de vorm van workshops, de bevordering van uitwisseling, dialoog, interculturaliteit en de openstelling voor anderen via opleidingen en socioculturele activiteiten. Binnen dit onderzoek spitsen we onze aandacht toe op projecten die schoolverzuim op een directe of meer discrete manier moeten voorkomen.

De DAS-projecten

Het Centrum coördineert verschillende artistieke projecten voor lagere en secundaire scholen in Brussel. Aan de hand van verschillende soorten workshops wil de vereniging schoolverzuim voorkomen. Die workshops gaan door tijdens het schooljaar, lopen over kortere of minder korte periodes en behandelen uiteenlopende thema's via plastische, visuele en podiumkunsten. Bovendien worden alle workshops stroomopwaarts met leerkrachten gevalideerd. De meest gekende DAS-projecten zijn: *MédiaAction* (aandacht voor de media en

sensibilisering voor digitale hulpmiddelen), *Raconte-moi une histoire* (een verhaalstructuur vertalen naar woord en beeld) en *De fil en aiguille* (lichaamstheater). Hoewel de thema's altijd heel precies zijn afgebakend, worden ze steeds aan de context en aan het publiek aangepast (leeftijd, taalbeheersing, wijk, enz.).

Daarnaast biedt CCOK ondersteuning aan schoolgaande Brusselse jongeren tussen 5 en 19 jaar. In totaal zorgt een team van het CCOK of van externe animatoren die onder toezicht van het CCOK staan voor 12 DAS-projecten, verspreid over 3 scholen.

Animatie en opleidingen tijdens pedagogische dagen:

Verder verzorgt het Centre Culturel Omar Khayam op verzoek van scholen ook pedagogische dagen en andere extensieve projecten tijdens lesvrije dagen. Een team opleiders van het CCOK leidt leerkrachten op in het kader van IFIC en organiseert verschillende projecten voor jonge Brusselaars.

De activiteiten zijn hoofdzakelijk gericht op leerlingen van het secundair onderwijs. Volgende thema's komen aan bod: (1) de cultuur: vector van de individuele ontplooiing en de maatschappelijke integratie: de uitdagingen en het pedagogisch belang van een cultuurcampagne op school, (2) burgerschapsonderwijs: leerlingen sensibiliseren voor de waarden en de democratische processen, (3) gebruik door de jongeren van de sociale media: begrijpen, begeleiden en handelen: de sociale media op een kritische wijze leren gebruiken, (4) het partnerschap tussen het gezin en de school via nabijheid: de meest pertinente pistes bewandelen om de leerling te emanciperen en het samen leven te bevorderen, en (5) de culturele diversiteit in aanmerking nemen: leren rekening houden met de verschillende culturele codes tijdens uitwisselingen tussen leerlingen en met leerkrachten.

Andere opleidingen

CCOk biedt negen opleidingsprogramma's aan bestemd voor teams of individuen die actief zijn in het verenigingsleven, binnen de overheids- of privésector. Deze programma's verschillen van jaar tot jaar en draaien rond onderstaande thema's: (1) ontwikkelen van interculturele vaardigheden, (2) diversiteitsmanagement binnen de zorgrelatie, (3) bemiddeling en communicatie in de

nabijheid (4) geweldloos communiceren, (5) positief communiceren zonder vooroordelen, (6) migratieparcours vanuit de Maghreblanden, (7) mensenrechten en sociale cohesie, (8) burgerschapsonderwijs en (9) opleiding rond de media. Het doel van deze opleiding is:

- “de eigen middelen herkennen en ontwikkelen om op constructieve wijze een confrontatie aan te gaan binnen maatschappelijk werk of binnen het (professioneel) leven in het algemeen
- niet alleen de cultuur van de andere, maar ook de eigen cultuur beter leren kennen; alleen door te begrijpen van waar men komt, wie men is, wat iemand heeft gevormd, kan het individu de nodige afstand nemen om de eigen visie en gedachten te verruimen, zich te ontdoen van innerlijke remmen en het beste van zichzelf te geven om ten volle mee te werken aan de totstandkoming van een interculturele maatschappij”.

Die opleidingen kunnen op maat worden gemaakt en aan specifieke vragen worden aangepast.

Workshop: Parcours citoyens

Het “Parcours citoyen” biedt een reeks informatie- en reflectiewerkshops rond burgerschap voor een uiteenlopend publiek dat streeft naar integratie. Tijdens die workshops komen tal van thema’s aan bod die toelaten de fundamentele waarden van de Belgische democratische maatschappij te begrijpen: de burgeridentiteit, de werking van de overheidsdiensten, de institutionele organisatie van België en de geschiedenis van België en van de immigratie. Het Parcours citoyen wil het individu ook bevragen naar de praktijk van het burgerschap door deelnemerscollectieven in contact te brengen met het netwerk van burgerschapsactoren: verenigingen, overheidsdiensten, stakeholders uit de culturele wereld, plaatselijke initiatieven, enz. Deze ontmoetingen bevragen de burgers rond hun belevingen, over hun gevoelige relaties die hen dagelijks bindt met de anderen en met hun omgeving. Het Parcours kadert binnen een participatieve bereidheid en roept de deelnemers op om bij de ontwikkeling van de workshops te interveniëren”. De voorwaarden voor deelneming aan deze workshops zijn: (1) een minimale kennis van het Frans, (2) bereid zijn tot deelneming aan een gemengde workshop (vrouwen, mannen, jongeren of senioren), (3) gemotiveerd zijn om de

Belgische cultuur te leren kennen en de eigen cultuur aan anderen te leren kennen en (4) 15 ochtenden aanwezig zijn (3 x per week gedurende 5 weken).

METHODE

Het Centre Omar Khayam hanteert twee grote lijnen om zijn opdrachten en waarden te verdedigen. Zo zijn er aan de ene kant de creatieve activiteiten van de artistieke en plastische workshops, en aan de andere kant reflectie- en filosofische activiteiten. Kunst - in de ruimste betekenis - wordt dus vaak als pedagogisch middel gebruikt. De vzw beschrijft interculturaliteit ook als werkterrein; de houding ten aanzien van anders-zijn en de chaotische of vruchtbare verhoudingen tussen heterogene culturen en tradities beschouwt de vzw dan weer als haar onderzoeksdomein.

Daarnaast ondersteunt de vzw twee methodologische begrippen waarvan alle activiteiten zijn doordrongen. Het eerste is dat van *entre-deux* of de middenpositie “die een dynamische tussenweg oproept waarover de verschillen en de continue creatie zich bewegen”. Het tweede is dat van de *differentiële universaliteit (universalité différentielle)*, “dat de dimensie eerbied voor culturele eigenheden toevoegt aan het samen leven”. Bij die methode wordt er heel bewust en willens en wetens een ontmoetingsruimte tussen twee personen, twee culturen, twee percepties tot stand gebracht of bedacht; die ruimte behoort geen van beide(n) toe, maar is een dynamische derde ruimte die efemeer is en door de inbreng van de twee partijen oneindig kan worden aangepast”.

Het specifieke en de kracht van het Centrum is dat het intellectueel onderzoek en werk op het terrein heeft gebundeld. Enerzijds kan het Centrum bruggen slaan tussen de praktijk, de werkelijkheid, de noden, de bevragingen en anderzijds de theorie. CCOK pleit voor een evenwicht tussen beide.

PARTNERSCHAP EN FINANCIERING

De vzw werkt samen met overheids-, school- of academische instellingen, maar ook met verenigingen en buurthuizen. De institutionele en financiële partners zijn: de Fédération Wallonie-Bruxelles, Het Fonds Asiel, Migratie en Integratie (AMIF), COCOF en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Voor hun projecten kunnen ze rekenen op de volgende partners: de vzw Entraide et Culture, het Institut de la Formation en cours de Carrière, Centre El Kalima, Formations de l'enseignement catholique (CECAFOC), Wiels, de écoles DAS, Bozar, het OCMW en andere.

SUCCESFACTOREN

- Een van de voornaamste factoren is dat CCOK zich aan het publiek en aan de context waarin wordt gewerkt aanpast. Enerzijds past het zich aan de specifieke noden van de doelgroep aan, en houdt het bovendien rekening met specifieke factoren zoals leeftijd, taalbeheersing, socioculturele verschillen, enz. Anderzijds wordt ook de context waarin wordt gewerkt, de stad of de buurt waar de school zich bevindt, als institutionele context aangemerkt. Daardoor zijn geen twee programma's van iedere sessie identiek.
- Een tweede cruciaal element volgens CCOK is dat het Centrum uitgaat van een filosofie van openheid en delen. De vzw vertrekt dus van het principe dat we om jongeren met problemen te helpen verschillende krachten moeten bundelen en alle expertise moeten delen. Daarom wordt op het terrein met verschillende plaatselijke, institutionele en associatieve organisaties gewerkt om de krachten te bundelen en de praktijken en werkmiddelen ten behoeve van iedereen aan te wenden.
- Een derde factor is dat het Centrum tracht toezicht te houden op de kwaliteit van de activiteiten door een bijzonder dynamisch team op te leiden dat er dezelfde visie op openheid en delen op nahoudt. CCOK ziet er dus op toe dat iedere animator een project krijgt dat hem of haar nauw aan het hart ligt en dat hij of zij volgens de specifieke talenten kan ontwikkelen. De animatoren houden elkaar bovendien voortdurend op de hoogte. Naast het feit dat sommigen opleidingen geven, volgen de opleiders ook zelf regelmatig bijscholingen (bijvoorbeeld in crisisbeheer en/of interculturaliteit).

- Bovendien deinst het team er niet voor terug om zichzelf in vraag te stellen en om problemen binnen de eigen rangen te benoemen. CCOK is van mening dat als men zichzelf wil verbeteren men zichzelf moet evalueren en daarbij zoveel mogelijk partners moet betrekken. Alleen door ideeën uit te wisselen en door feedback van partners te krijgen kan men evolueren.
- Tot slot beklemtoont het CCOK de nood aan een goede bemiddeling binnen alle conflictsituaties (interne communicatie, externe communicatie, probleem met het beheer van het publiek, probleem met activiteitenmanagement, enz.), omdat het geheim van probleemoplossing nu eenmaal schuilt in dialoog.

HINDERNISSEN

- Een van de moeilijkheden waarmee de vzw kampt zijn de wrijvingen met bepaalde schooldirecties rond de implementatie van de DAS-projecten. Heel wat directies gaan gebukt onder de administratieve verplichtingen waardoor de akkoorden die ze met de vzw sloten stiefmoederlijk worden behandeld (vb. ze vergeten de met het CCOK overeengekomen data door te geven, stellen geen groep samen waarmee het CCOK moet werken, staan niet open voor een samenwerking waarbij ideeën worden uitgewisseld en er naar elkaar wordt geluisterd, enz.). Dat maakt dat het CCOK niet altijd in de best mogelijke omstandigheden kan werken. Bovendien zou het CCOK ook meer contact willen met de schoolhoofden om de problemen die tijdens de DAS-projecten aan het licht komen te bespreken. CCOK is van mening dat het probleem van schoolverzuim alleen maar kan worden opgelost door heel nauw samen te werken en de verschillende soorten expertise te delen.
- Ten tweede is het soms moeilijk om een gemeenschappelijk programma voor te stellen aan een heterogene groep, en daarbij op ieders behoeften in te spelen. Binnen bepaalde scholen kan het niveau van een groep sterk uiteenlopen. Vooral binnen groepen met nieuwkomers is het moeilijk om een programma voor iedereen samen te stellen zonder dat dit voor de ene te kinderachtig en voor de andere te ingewikkeld is.

- Tot slot vindt het CCOK het heel jammer dat de jongeren die ze eerst hielpen niet verder kunnen worden opgevolgd. Sommige jongeren beschouwen die projecten als louter bijkomstig.

TOEKOMSTPROJECTEN

- In de toekomst wenst het CCOK een centrum voor bemiddelingscoaching in het kader van het onderwijs te openen. Dat Centrum zou het personeel van schoolinstellingen willen samenbrengen binnen een ruimte om er de verschillende problematieken te bespreken en ervaringen en expertise uit te wisselen. Bemiddelingsbeheer en beheer van interculturaliteit zouden de centrale thema's worden.
- Het CCOK zou binnen de scholen ook graag een systeem van Belgische peters/meters voor nieuwkomers invoeren, om de verschillende culturen beter te begrijpen.

MEER INFORMATIE?

<http://ccomarkhayam.org>

3.4 Les amis d'Aladdin

WAT?

Les Amis d'Aladdin is een Franstalige vereniging zonder winstoogmerk die gevestigd is in de Schaarbeekse Noordwijk. Deze erkende kinderopvang is er speciaal voor gezinnen die zowel maatschappelijk als professioneel op verschillende fronten zijn uitgesloten. De vereniging vangt het hele gezin op; terwijl de kinderen worden opgevangen in een omgeving die hun ontwikkeling ten goede komt, krijgt het gezin de kans om een opleiding te volgen of in een project van maatschappelijke inschakeling te stappen. Overigens zet deze vzw samen met de ouders een reeks projecten op en begeleidt ze kinderen tussen 2,5 en 12 jaar op hun schooltraject.

DOELSTELLING

Doelstelling van Les Amis d'Aladdin is om “activiteiten rond het kind, de opvoeding en het buurtleven te organiseren en daaraan deel te nemen. De vzw werd opgericht om behoeftige gezinnen op te vangen en te begeleiden”. Hoofdbekommernis van Les Amis d'Aladdin is het welzijn van het kind in de gezinnen. Let wel dat de vzw zich niet beperkt tot het kind of tot afzonderlijke individuen maar hele gezinnen opvangt. De vereniging stelt dat als men kinderen wil begeleiden, men ook in de opvang van de ouders moet voorzien.

VISIE EN DOELGROEP

Deze vzw is het geesteskind van drie opleidingscentra voor vrouwen (GAFFI¹⁰⁴, COBEFF¹⁰⁵, Maison de quartier d'Helmet). Alle acties worden op touw gezet in een streven naar gemeenschappelijke ontwikkeling met cultuur- en generatieoverstijgende inslag. Ze werkt volstrekt onafhankelijk en is pluralistisch.

Dit opvanghuis kan geen wonderen verrichten, maar is wel vastberaden om de maatschappelijke ongelijkheid waarvan vooral kwetsbare kinderen en gezinnen het slachtoffer zijn te bestrijden. Daarom richt ze zich hoofdzakelijk tot migranten met een lage sociale status, tot nieuwkomers en/of families die zich in een moeilijke sociaal-economische situatie bevinden.

De vzw tracht deze doelgroep te bereiken via scholen, maatschappelijke werkers, de A.M.O., médiateurs scolaire, het OCMW, de schooldiensten van Schaarbeek en andere diensten.

DE ACTIVITEITEN

Ontmoetingsplaats

“Les Amis d'Aladdin is geen kinderopvang zoals alle andere. Deze opvangplaats is een ruimte waar men een actieve plaats kan innemen om zich uit te drukken, waar men aan de ontwikkeling van de eigen mogelijkheden kan werken en met andere burgers van ideeën kan wisselen.” Zoals

¹⁰⁴ GAFFI = Groupe d'Animation et de Formation pour Femmes Immigrées

¹⁰⁵ COBEFF = Coordination bruxelloise pour l'emploi, la formation et l'insertion sociale des femmes peu scolarisées

hogerop aangestipt, vangt deze kinderopvang niet alleen kinderen, maar hele gezinnen op. Die bevinden zich aan het begin, volop in of aan het einde van een integratieproces. Afhankelijk van het aantal beschikbare plaatsen kunnen nieuwe kinderen en gezinnen het hele jaar door worden aangemeld.

Kinderopvang

De vzw vangt het hele jaar door in eigen lokalen meer dan 50 kinderen tussen 3 maanden en 3 jaar op van ouders die deelnemen aan maatschappelijke en/of professionele inschakelingsprogramma's. Het aantal plaatsen per dag is beperkt tot 30. Verder vangt de vzw tijdens de schoolvakantie 100 kinderen van 3 tot 6 jaar op, maar het aantal plaatsen is er beperkt tot 24 per vakantieweek. De kinderen worden in twee groepen opgevangen: kinderen van de onthaalklass en van de eerste kleuterklas en kinderen van de 2de en 3de kleuterklas. Na de schooldag organiseert Les Amis d'Aladdin taalworkshops voor enerzijds 5- tot 8-jarigen en anderzijds 8- tot 12-jarigen. Globaal zijn er een honderdtal deelnemers, maar het aantal plaatsen voor het schooljaar 2016 – 2017 is beperkt tot 62 en voor het schooljaar 2017 -2018 tot 72. De weekactiviteiten worden samen met de kinderen volgens een bepaald thema ingericht. Rond dit thema worden verschillende activiteiten georganiseerd zoals cultuuruitstappen, spelen waarbij de kinderen moeten samenwerken, creatieve en artistieke workshops, natuuruitstappen, vrij spel, lezen van sprookjes, psychomotoriek, enz. in andere lokalen waar de kinderen van de wijk worden opgevangen. Een partnerschap met école 8 uit Schaarbeek voor het organiseren van workshops in de school en een partnerschap met het Maison des Citoyen (huis van de burger); deze ruimte van de gemeente wordt ter beschikking gesteld om andere workshops in te richten. We vangen ook kinderen uit de wijk op in onze lokalen. De taalworkshops dienen ter ondersteuning van het schooltraject van de kinderen in die zin dat hun kennis van het Frans er wordt verruimd. De 8- tot 12-jarigen krijgen ook de gelegenheid om er hun huiswerk te maken. De Ateliers Langage zijn door het ONE erkend als EDD.

Met de beëindiging van het Duurzame Wijkcontract Koningin - Vooruitgang liepen in januari 2017 ook het project *D'un savoir à l'Autre* en de coördinatie van de verschillende schoolondersteunende acties ten einde. Bij dit project waren de volgende partners betrokken: l'école 8, les Amis d'Aladdin

voor de taalworkshops 3 – 8 jaar, Schola ULB voor de 8- tot 12-jarigen en de leerlingen aan het begin van hun secundair, Soleil du Nord en de Travailleurs Sociaux de Rue. CréACtions voor leerlingen van de laatste jaren van het secundair onderwijs. GAFFI voor de cursussen Frans voor de ouders. De partners van de wijk voor de oriëntering van de gezinnen. Met de hulp van de partners konden een aantal acties (CréACtions, Soutien Scolaire début secondaire, Ateliers Langage) worden bestendigd; andere werden dan weer stopgezet: cursus Frans, Schola ULB voor de leerlingen van het lager onderwijs.

Communautaire acties:

Oorspronkelijk wilde de vzw acties opzetten om het gezinsleven en de integratieparcours vlotter met elkaar in overeenstemming te brengen. Dit uitgangspunt staat nog altijd overeind, maar daarnaast worden ook projecten georganiseerd rond solidariteit, burgerschap en emancipatie met de ouders van de kinderen die een integratieproject volgen en met de inwoners van de Schaarbeekse Noordwijk. Die projecten kunnen uiteenopende vormen aannemen, vb.:

- ondersteuning van het ouderschap (ontmoetingen tussen ouders): uitwisseling van informatie, gezellig samenzijn, debatten onder leiding van professionals over thema's verbonden met de opvoeding van kinderen.
- crea-workshops (schilderen, collages, tuinieren, knutselen, muziek, zang, dans, enz.) en culturele uitstappen (museum, theater, park, Cultureel Centrum van Schaarbeek, enz.)
- acties in de wijk: praatcafés, cultuur- en generatieoverstijgende activiteiten, solidariteitsnetwerk voor bewoners van de wijk met bijzondere aandacht voor kwetsbaren.
- een permanentie waar de ouders en hun kinderen onder elkaar problemen kunnen bespreken: moeilijkheden op school, opvoedingsproblemen, of veel te krappe huisvesting. Bovendien treedt de vzw op als verbindings- of tussenpersoon met school- of overheidsinstellingen.
- het project Femme & Famille: dit project wil vrouwen een stem geven en hen toelaten een plaats als burger binnen de eigen wijk in te nemen.

METHODE

Les Amis d'Aladdin werkt met co-educatieprojecten. De ouders worden betrokken bij het leven van het huis voor kinderen en mogen ook activiteiten voor stellen (workshops rond sprookjes, koken,...). Tijdens feestactiviteiten: ontmoetingen rond bepaalde thema's met de ouders (over de opvoeding van kinderen) of creaworkshops. De vzw zorgt ervoor dat ieder gezin wordt erkend en ook in aanmerking wordt genomen. Daarnaast tracht les Amis d'Aladdin om een driehoeksrelatie tot stand te brengen waarin iedere betrokkene - kind, ouder, professional - beschouwd wordt als individu en als partner.

FINANCIERING

De vzw krijgt subsidies van Actiris Partenariat en ACS, L'ONE, Cohésion sociale van COCOF, L'Education Permanente van de Fédération Wallonie-Bruxelles, de fiscale Maribel (CP 332), de ex FESC-subsidie (wordt overgedragen naar ONE), de ex FSE-subsidie (wordt overgedragen naar ONE), FIPI, APEF en de Service d'Accueil Extrascolaire de Schaerbeek via het Réseau Coordination Enfance.

SUCCESFACTOREN

- Het succes van de vzw Les Amis d'Aladdin schuilt daarin dat ze de ouders beschouwt als bevoorrechte partners van hun projecten.
- Les Amis d'Aladdin hecht veel belang aan netwerken. De vereniging werkt met heel wat partners. Ze organiseert, over de hele Franse Gemeenschap vele projecten in samenwerking met het verenigingsleven van de Schaarbeekse en Brusselse wijk. Door de netwerkbenadering kan de vzw de gezinnen en hun kinderen een betere opvangkwaliteit bieden omdat de partners regelmatig contact houden. De vele vragen, problemen of projecten van de families kunnen doorgaans dankzij het netwerk (of dankzij de netwerken van het netwerk) worden behandeld aangezien geen enkele structuur claimt over alle vaardigheden te beschikken. Zodra de ouders weten dat de vzw kan terugvallen op resources die elders gekend zijn, schenken ze ons doorgaans hun vertrouwen.

- De kinderopvang houdt continu de vinger aan de pols: de vereniging stelt zich open, past zich aan en praat voortdurend met de gezinnen. Ze wil duurzame banden smeden en de ouders schenken haar hun vertrouwen.
- Het bijzondere van de vereniging schuilt in de diversiteit van de acties die ze aan een cultuur- en generatieoverschrijdend publiek aanbiedt.
- Het team volgt op regelmatige basis opleidingen en evalueert alle activiteiten die het opzette. Bovendien wil de vzw werken met een zo divers mogelijk team dat in staat is de noden van de doelgroep te vatten.

HINDERNIS EN TOEKOMSTPLANNEN

- Soms is het moeilijk om de noden van de kinderen te begrijpen zonder op gespannen voet te komen staan met de prioriteiten van de gezinsomgeving, en met de eigen beperkingen en noden daarvan.
- De onmacht t.o.v. een systeem dat uitsluit.
- Kosteloos meer projecten kunnen opzetten voor de kinderen en hun familie.
- Beschikken over een coördinatienetwerk dat eenvoudiger subsidies krijgt. Het netwerk is een troef voor ons, geen hindernis. We maken al deel uit van een netwerk dat we met onze diversiteit versterken. We houden vast aan ons specifieke karakter en menen dat de diversiteit van het netwerk de relevantie ervan bepaalt. Bovendien bepaalt elk lid van het netwerk zijn praktijk afhankelijk van de plaatselijke realiteit (overheid, netwerk, resources,...) en de eigen ervaring. Het is dus ondenkbaar om eenzelfde actie voor alle leden van het netwerk uniform te maken.

MEER INFORMATIE?

<https://www.guidesocial.be/amis.aladdin/>

3.5 TOEKOMST ATELIER DE L'AVENIR: kinderen laten proeven van de toekomst

WAT?

Toekomst Atelier de l'Avenir vzw/asbl is een tweetalige organisatie die de deur naar de toekomst van kinderen van 10 tot 14 jaar uit Brusselse socio-economische aandachtswijken open wil zetten door ze te laten proeven van alle facetten van de maatschappij. Dit doen ze door aanvullend, motivatiegericht en maatschappij-oriënterend ervaringsleren aan te bieden. Op dit moment worden zo honderden kinderen bereikt die schoollopen in Sint-Joost-ten-Node, Molenbeek en Anderlecht (Kuregem). Ze bestaat 5 jaar.

DOEL

Toekomst Atelier de l'Avenir wil in de eerste plaats kansarme kinderen voorbereiden voor later, zodat ze burger kunnen zijn zoals de andere burgers. Dit wil volgens hen onder andere zeggen dat ze erin slagen een diploma te halen en werk vinden, maar ook dat ze een groter dorp kunnen bouwen rondom het kind dan het gezin. Om dit doel te bereiken vindt de organisatie het belangrijk om kinderen een vrijetijdsactiviteit aan te bieden en hen daarin te stimuleren om:

- de (toekomst)perspectieven/blik te verbreden
- gemotiveerd, met zelfkennis, veerkracht en zelfvertrouwen in het leven te staan (positief zelfgevoel ontwikkelen)
- de horizontale vaardigheden te vergroten (bijvoorbeeld kunnen presenteren, vragen stellen...)
- de algemene kennis over en/of verbondenheid met de samenleving te verruimen (focus op sociale integratie, door te ontdekken dat er allerlei beroepen zijn rondom hen).

DOELGROEP

Toekomst Atelier de l'Avenir richt zich op kinderen van 10 tot 14 jaar. De kinderen lopen school in wat ze zelf 'socio-economische aandachtswijken' noemen. Met deze kinderen lopen ze een driejarig traject. Daarna is er ook een Alumniwerking. De selectie gebeurt via de scholen (Nederlandstalig én Franstalig) die zich in de buurt bevinden. De organisatie doet een scholenronde, waar ze de organisatie presenteren aan de leeftijdsgroep die aan het traject kan beginnen. Tijdens dat bezoek vullen de kinderen ook een vragenlijst in waar gepeild wordt naar hun thuissituatie, beroep ouders, motivatie, vrijetijdsbesteding etc. De selectie gebeurt op basis van wat de kinderen invullen. Met name de kinderen uit de 'onderste regionen', dit wil zeggen kinderen die nergens anders geholpen worden (bijvoorbeeld geen andere vrijetijdsbesteding hebben) worden gecontacteerd met de vraag om deel te nemen. De idee is dat deze kinderen zonder extra hulp een groot risico lopen op een niet-succesvolle schoolloopbaan, en dat de organisatie dus bij deze groep het best het verschil kan maken. De kinderen zelf zijn bij contactname niet op de hoogte van de selectiecriteria. Aan hen wordt verteld dat ze uitgeloot zijn. De motivatie is een volgend belangrijk criterium. Dit is belangrijk omdat de kinderen vrijwillig in een traject stappen dat drie jaar duurt, en dat vereist om elke zaterdag in het schooljaar aanwezig zijn. Tot slot wordt ook getracht evenveel meisjes als jongens in de zaterdagklassen te hebben.

VISIE

Vertrekpunt en focus van het project liggen op het kind. Ouders en school worden enkel indirect betrokken en beïnvloed omdat ze belangrijk zijn als omgevingsfactor van het kind. Een ander belangrijk uitgangspunt is dat de kinderen niet vanuit hun leer- of sociale problemen benaderd worden, maar op een positieve wijze, dit is vanuit hun nieuwsgierigheid. Het gaat dus niet om problemen oplossen, maar om de al aanwezige nieuwsgierigheid te prikkelen en te beantwoorden via ervaringsgericht leren. Cruciaal is daarbij dat het niet om schools, maar informeel leren gaat (zie format activiteiten voor details).

Omwillen van de focus op het kind en de positieve benadering, is de organisatie er ook niet op gericht problemen in het gezin te detecteren. Indien men merkt dat er toch iets grondigs mis is,

dan zal men wel de school aanspreken of doorverwijzen (bijvoorbeeld op basis van de sporadische contacten met de gemeenten). Men merkt dan trouwens vaak dat de problemen al geweten zijn en er iets mee gebeurt.

ACTIVITEITEN

De zaterdagklassen gaan door in een school van de buurt (Sint-Joost-ten-Node, Molenbeek en Anderlecht/Kuregem). Tijdens de klassen komen professionals die een bepaald beroep uitoefenen over hun beroepspraktijk vertellen (bijvoorbeeld rechter, politieagent, verpleger, dokter...). Zij zijn de gastdocent. De beroepen worden ondergebracht in een aantal thema's, bijvoorbeeld zorg, recht. In een reeks van 3 à 4 lessen wordt dit thema dan uitgediept.

In één klas zitten 25 à 30 kinderen. Per klas zijn er 4 vrijwilligers die de kinderen laten proeven van hun beroepspraktijk. Op dit moment heeft de organisatie 18 klassen die op zaterdag samenkomen. Dat betekent dat er op een schooljaar een 2000-tal vrijwilligers geëngageerd worden.

Format Activiteiten

Het format is gebaseerd op de Stichting IMC-weekendschool¹⁰⁶ uit Nederland die al een 10-tal jaar bestaat en haar succes heeft bewezen. De initiatiefnemer van Toekomst Atelier de l'Avenir (Sofie Voets) hoorde over dit project op de Europese Commissie en raakte er zo enthousiast over dat ze hetzelfde format ook in Brussel wilde uitrollen. In eerste instantie kiest de organisatie een thema met een specifieke doelstelling, waarna ze samen met de gastdocent de les voorbereidt in functie van de doelstelling.

Elke zaterdag start met een briefing van de gastdocent, waarin de les nog eens wordt bekeken en nog eens duidelijk wordt gemaakt hoe de organisatie wil dat hij of zij de kinderen benadert. Ook de kinderen doen een voorbereidende activiteit (algemene opening). Tijdens dat moment leggen ze hun kennis over het thema samen. Dit gebeurt zonder de gastdocent.

¹⁰⁶ <http://www.imcweekendschool.nl/>

Tijdens de kennismaking, die daarop volgt, stelt de gastdocent zich voor. In functie daarvan wordt de gastdocent gevraagd een voorwerp mee te nemen dat het mogelijk maakt iets over zijn of haar beroep te vertellen. Belangrijk is daarbij dat het voorwerp in staat is de nieuwsgierigheid te prikkelen en verbonden is met de leefwereld van de kinderen en met wat ze doen. Zo had een jurist ooit een basketbalshirt van De Lakers aan. De kinderen kennen basketbal, en het vormde zo bijna vanzelf de aanleiding om te praten over de juridische grenzen met betrekking tot het gebruik van merknamen, de beroepsspecialiteit van de jurist. Naar aanleiding van het voorwerp mogen kinderen allerlei vragen stellen. De docent houdt dus geen exposé, maar vertelt over de beroepspraktijk vanuit de vragen van de kinderen.

Na de kennismaking zijn er workshops waarbij de klas wordt opgesplitst in 4 kleine groepen, die in een rotatiesysteem naar verschillende beroepsbeoefenaars doorschuiven. In de workshops wordt voornamelijk gewerkt met cases, en oefenen de kinderen allerlei horizontale vaardigheden in die bij het beroep horen (bijvoorbeeld bij een politicus leren debatteren). De dag eindigt met een 'wrap up'. De kinderen wordt gevraagd wat ze geleerd hebben, gaan op een bepaalde wijze dank u zeggen, evalueren de workshops en denken na of ze dergelijk beroep ook in de toekomst zouden willen doen. Sowieso blijkt uit de ervaring dat kinderen die interesse in het beroep hebben, meer geïnteresseerd zijn. Zij stellen tijdens de dag dan ook meer vragen. De themareeks eindigt met een bezoek aan de plek waar het beroep wordt uitgeoefend: bijvoorbeeld justitiepaleis, ziekenhuis etc. Het interessante is dat dit als eindpunt van de lessenreeks geen vreemde plek meer is voor de kinderen: ze weten er al iets van, en zien er zaken terugkomen die ze al hebben gezien. Zo leren ze verbanden leggen. De kinderen volgen dergelijke zaterdaglessen (meestal van ongeveer 10u tot 15u) gedurende drie jaar. Daarna is er de mogelijkheid om, indien nog nodig, deel te nemen aan de Alumniwerking, die ook op zaterdag blijft lopen. Die werking bestaat uit ondersteuning bij het schoolse leren (nedbox, huiswerkbegeleiding of een mentor buddy systeem) en een 10-tal activiteiten per jaar (bijvoorbeeld dag coderen, of een dag over seksuele relaties).

Conclusie: Het format doet kinderen spontaan en op informele wijze leren. Schools leren is dus niet de opzet. Het gaat er vooral om dat kinderen de 'feeling' krijgen van een bepaald beroep. Als bijvoorbeeld een gynaecoloog op bezoek komt, dan betekent dit bijvoorbeeld dat kinderen ervaringsgewijs te weten komen dat een zwangerschap zwaar kan zijn en dat er zoiets bestaat als

seksuele voorlichting. Er volgt geen evaluatie, en kinderen wordt nooit gevraagd om bijvoorbeeld na afloop alle lichaamsdelen op te sommen.

FINANCIERING

Uniek aan dit initiatief is dat het volledig door privésponsors wordt gedragen (stichtingen, bedrijven, privésponsors). Sponsors worden gevraagd om een financieel engagement te nemen van 3 jaar, en zo concreet bij te dragen aan de opstart van een nieuw traject of klas.

De financiering stelt de organisatie in staat om elk jaar te groeien. Op dit moment slaagt de vzw erin om 26 medewerkers tewerk te stellen, samen goed voor een 16 à 17 voltijdse banen. Naast enkele overkoepelende functies, is er per klas een medewerker die de lessen voorbereidt, de vrijwilligers zoekt en aanspreekt, en het proces begeleidt.

SUCCEFACTOREN

- Het project is in staat om privésponsors over de streep te trekken, net omdat ze geen klassieke school zijn. Geld in onderwijs steken ervaren zulke privésponsors immers snel als geld investeren in een lege put. Pluspunt is hier dat het om een concreet initiatief gaat over beroepen en een klas kinderen, waarbij hun investering een aanzienlijk aandeel vormt van de gehele financiering. Dit geeft hen het gevoel dat ze echt het verschil kunnen maken. Daarnaast vinden de privésponsors het ook vaak boeiend om zelf over hun bedrijf of organisatie te komen lesgeven.
- De organisatie slaagt er met haar medewerkers in om de vele vrijwilligers te engageren. Dit komt omdat de organisatie de vrijwilligers slechts aanspreekt voor een korte tijd (één of enkele lessen op een jaar), op basis van hun expertise en omdat ze op basis van het format (workshops in kleine groep) intensieve contacten kan garanderen. De vrijwilligers leren ook om hun beroep op een eenvoudige wijze uit te leggen, wat ze vaak erg nuttig vinden.
- Men merkt op basis van anekdotische evidentie dat de kinderen erg graag komen en het vaak beter doen op school. Ze bloeien op. Het is echter nog te vroeg om te zeggen dat het

project succesvol is, ook omdat het niet gemakkelijk is de impact van hun initiatief goed te meten.

- Het initiatief heeft voorlopers in Nederland, waar het succes al wetenschappelijk bewezen werd. Dit maakt het gemakkelijker om te weten waar mogelijke hindernissen of kansen kunnen opduiken, en hoe ze aangepakt kunnen worden.

HINDERNISSEN EN TOEKOMST

- De initiatiefnemer heeft enorm veel energie geïnvesteerd in de opstart (uitzoeken hoe het project te financieren), en daarbij gemerkt dat het niet gemakkelijk is een tweetalig en buitenschools initiatief op zaterdag via subsidies gefinancierd te krijgen. Ze wilde ook vooral doen, en geen tijd verspillen aan de lange procedures om erkend te worden en de administratieve lasten daarna om de dossiers in te dienen en te verantwoorden. Om de inspanningen van de opstart beter te kunnen opvangen, was een 'overheid als enabler' nuttig geweest voor de opstart (te vergelijken met het geven van subsidies voor beginnende ondernemers). Dit betekent dat de overheid bij de opstart een duw in de rug geeft, om dan na verloop van tijd de financiering te laten uitdoven. Dit zou een nieuw model van financiering vanuit de overheid kunnen zijn, vindt men. Je weet immers pas of iets werkt als je het uitprobeert. Het voorkomt ook dat slechte projecten gesubsidieerd blijven.
- In de toekomst wil men vooral uitbreiden en daarbij dezelfde kwaliteit aanbieden aan meerdere kinderen. Tegelijk beseft men ook dat het zinvol zou kunnen zijn de contacten met scholen en gemeenten, die nu ad hoc en sporadisch zijn, te verstevigen. Men kan zich bijvoorbeeld de vraag stellen in welke mate dergelijke leerprocessen ook niet in de school zouden kunnen plaatsvinden. Volgens de organisatie is dit niet mogelijk, omdat het organiseren van de lessen erg arbeidsintensief is (zoeken en engageren van vrijwilligers). Aan een light-versie in scholen, zoals al bestaat in andere landen, kan wel gedacht worden.

MEER INFORMATIE? <http://toekomstatelavener.be/>

3.6 ABRUSCO

WAT?

Abrusco is een Nederlandstalige organisatie die werkt aan de preventie van schooluitval. Ze begeleiden daartoe jongeren en scholen over de hele lijn, dit wil zeggen van acties met een pro-actieve opzet (preventie in Europees kader) naar acties met een curatieve opzet (interventie in Europees kader). Pro-actief worden jongerencoaches ingezet op scholen (gefinancierd door PPS, cf. spijbelcoachprojecten, zie hoofdstuk 5). In curatief opzicht wordt Leerrecht aangeboden (gefinancierd onder NAFT – Vlaamse Gemeenschap en VGC, zie hoofdstuk 3).

DOELSTELLING

Schooluitval voorkomen door bruggen te behouden of te herstellen tussen jongeren en de school(cultuur) of het onderwijssysteem, vertrekkend vanuit en inspeland op de unieke situatie waarin de betrokkenen zich bevinden.

AANMELDING EN PROFIEL DOELGROEP

De doelgroep bestaat enerzijds uit jongeren vanaf het secundair onderwijs, die schoollopen in het Nederlandstalig onderwijs te Brussel, en anderzijds uit Brusselse Nederlandstalige scholen uit het secundair onderwijs. Dit komt omdat Abrusco vooral een brugfunctie wil innemen tussen jongeren en de school. Met ouders werkt Abrusco niet.

Individuele dossiers van jongeren komen meestal bij Abrusco terecht via aanmelding door CLB (50 à 60 percent van de cases) of scholen. Vaak gaat het om jongeren met beginnend tot problematisch spijbelgedrag, jongeren die een uitsluiting riskeren of die de band met school kwijt zijn. Kortom, jongeren die het risico lopen voortijdig de school te verlaten. Daarnaast werken ze op vraag van scholen die extra ondersteuning nodig hebben. Vaak gaat het om TSO-BSO-scholen met een hoog spijbelcijfer, als gevolg van demotivatie en miscommunicaties tussen leerkrachten en leerlingen, en een hoge schorsingsgraad. Belangrijke aanleiding voor de scholen om de

begeleiding van Abrusco in te roepen is de ervaring dat ze deze problemen niet uit zichzelf krijgen opgelost.

VISIE

Abrusco wil zoveel mogelijk preventief werken, en vindt het belangrijk om alle betrokkenen te empoweren: leerlingen, school én leerkracht. Daarbij worden de jongeren vanuit hun uniciteit en integraal benaderd. Dit wil zeggen dat de begeleiders van Abrusco zoveel mogelijk rekening houden met de leefwereld van de jongeren en hun omgeving, en zoveel mogelijk tussen de jongeren gaan staan. Vanuit die unieke situatie wordt vervolgens samen op weg gegaan en samengewerkt zodat jongere en school (opnieuw) op dezelfde golflengte geraken. Abrusco zet er daarbij vooral op in om beide partijen naar elkaar te leren luisteren en elkaar te leren begrijpen, maar ook om aan jongeren te laten voelen hoe de school een veilige haven kan zijn. Indien er conflicten zijn tussen jongeren en leerkrachten of de school, dan wordt steeds gewerkt vanuit een herstelgerichte methodiek. Verschillende medewerkers op Abrusco hebben de opleiding rond deze methode gevolgd.

ACTIVITEITEN

1) schoolintern: jongerencoach

Bij het begin van het schooljaar worden de jongerencoaches aan hun school of scholen gelinkt. Maximaal hebben ze twee scholen. Ze werken schoolintern. Enkel op woensdag komen ze samen in de lokalen van Abrusco. De jongerencoaches worden gefinancierd via de PPS-projecten. Dit betekent dat ze niet voor de school werken, maar vanuit een neutrale positie de verschillende betrokkenen kunnen benaderen en met elkaar betrekken. Vanuit een pro-actieve insteek (cf. universele preventie), staan ze 's ochtends aan de schoolpoort, ze observeren en luisteren, en doen bijvoorbeeld een babbel met de jongeren die de school binnenkomen. Zo vangen ze zaken op, maar zien ze ook wie regelmatig te laat of niet komt. Met die jongeren wordt dan een babbel gedaan: gevraagd waarom te laat, in welke mate het mogelijk is vroeger op te staan etc. Men gaat dus vanuit de eigen observatie, het contact met de jongeren en hun reactie aan de slag. Of de

jongerencoach is aanwezig op het dagelijkse ontbijt die een school met veel anderstalige nieuwkomers en kansarme jongeren organiseert, en kan zo mee de sfeer verbeteren en de school voor de jongeren doen aanvoelen als een veilige haven. Die werkwijze maakt het mogelijk om problemen te detecteren die zich heel vroeg manifesteren en kort op de bal te spelen, maar ook om een coaching op te zetten vanuit een vertrouwensrelatie met de jongere. Daarnaast zijn ze ook beschikbaar voor de leerkrachten die vragen hebben. Ze kunnen dan suggesties doen, of in de klas een actie doen. Op woensdagnamiddag is er in Abrusco teamvergadering, waar iedereen zijn of haar verhaal kan vertellen. Op die manier krijgen de medewerkers van elkaar input over hoe om te gaan met bepaalde situaties.

De coördinator van Abrusco wijst op de gelijkenissen en verschillen met 2 gelijkaardige profielen:

- *Leerlingenbegeleider*: dit profiel staat in het verlengde van de jongerencoach, in de praktijk werken ze op de scholen ook vaak complementair. De leerlingenbegeleider komt echter meestal in actie als er al problemen zijn (problematisch schoolverzuim, interventie), terwijl de jongerencoach meer preventief kan werken en aan spijbelpreventie doet. In tegenstelling tot de jongerencoach, staat de leerlingenbegeleider ook op de payroll van de school. Het is voor deze begeleider dus moeilijker om onafhankelijk van de school op te treden of actie te ondernemen.
- *Schoolbemiddelaar*: Abrusco doet meer dan bemiddelen in de curatieve zin van het woord. Daarom kiezen zij ook voor het woord jongerencoach. Ze werken immers vooral met jongeren, en op een coachende wijze. Dit wil niet zeggen dat ze niet bij zwaardere conflicten vanuit een No Blame-aanpak ook een bemiddelende rol zullen innemen.

2) schoolexterne ondersteuning via modulewerking

Abrusco werkt ook met jongeren in zijn lokalen (na schooltijd) en biedt, naast sporadische vorming, modules aan in scholen, op vraag en op maat. In de school maken ze gebruik van individuele activiteiten (zoals herstelgerichte gesprekken tussen een leerling en leerkrachten bij een conflict) als collectieve activiteiten (zoals klasgesprekken naar aanleiding van een slechte klassfeer of teambuilding in de klas). De ondersteuning kan bestaan uit éénmalige interventies, maar eveneens uit een trajectmatige begeleiding. Gaat het om een traject, met de inzet van de

module 'klasgesprekken', dan beslaat het traject gemiddeld 3 à 4 klasinterventies. In 2016 vroeg een 30-tal scholen op die manier ondersteuning. De thema's van de modules hebben steeds te maken met onderlinge relaties op school, gedrag en motivatie.

3) Leerrecht: de curatieve poot Abrusco

Deze actie vertrekt vanuit de situatie waarin de jongere zich bevindt, en leidt tot een individueel begeleid traject. In 2016 waren er 144 van dergelijke begeleidingen, die gemiddeld 3 maanden duren. Vaak gaat het om leerlingen, aangemeld door school of voorziening (opvangcentrum), CLB of andere organisaties (gemeenten, buurtorganisaties) die veel schoolovergangen achter de rug hebben, met uitsluitingen te maken hebben gekregen, volledig gedemotiveerd zijn of met een zware privésituatie zitten. Met deze leerlingen onderzoekt men wat ze op dat moment het meest nodig hebben. Er wordt daarbij meestal geopteerd voor een 'Time-Out'-project. Hierbij wordt een jongere tijdelijk verwijderd uit de klas om op adem te komen of na te denken over de toekomst. Als school geen optie is, wat dan wel? Wanneer en hoe zou een terugkeer mogelijk zijn? Op basis van de gesprekken met de jongeren wordt vervolgens een buitenschools traject op maat uitgetekend. Dat kan bestaan uit het aanbieden van leerplekken, zoals in een winkel meewerken of een dagbesteding tijdens twee dagen in de week (bijvoorbeeld in de zorg). Maar men kan de jongere ook gewoon rust geven. In dat laatste geval hoeft de jongere niets te doen, maar kunnen ze iets doen wanneer ze dat wensen. Er gewoon kunnen zijn, daar gaat het dan om. Tijdens die periode zal men ook werken met de jongeren om hem of haar te reactiveren, alsook dingen uitproberen. Als een jongere denkt aan een bepaald beroep voor de toekomst en hiervoor gemotiveerd geraakt, dan zal men dat hem of haar proberen te laten doen. Tot slot zijn er ook jongeren die 1 à 2 keer per week tijdens schooltijd in de lokalen van Abrusco hun dag besteden en begeleiding krijgen.

METHODE

Abrusco werkt trajectmatig en op maat, op individueel, groeps- en schoolniveau. De methode die Abrusco hanteert, sluit nauw aan bij de visie en bestaat uit een tweeluik: verkennen en doen. Beide

aspecten van het tweeluik wisselen elkaar voortdurend af wat het tweeluik een cyclisch, eerder dan een gefaseerd karakter geeft.

Verkennen: Vaak beginnen de trajecten met een analyse van de situatie, dit om te achterhalen wat precies nodig is (welke vraag, welke problematiek aan de grondslag?) en wat de inbreng van Abrusco kan zijn (op welk niveau best inzetten: jongeren, leerkrachten, school?). Deze analyse komt meestal tot stand via individuele gesprekken met alle betrokkenen, waardoor de situatie ook vanuit verschillende perspectieven kan bekeken worden. Op basis van de analyse gaat Abrusco vervolgens een gesprek aan met de school om de volgende stap te bespreken en een begeleiding op maat voor te stellen.

Actie: Het begeleidingstraject dat afgesproken is met de school, wordt nu uitgevoerd. Vaak maken de begeleiders daarbij gebruik van vooraf uitgewerkte modules en een rugzak aan methodieken die ze inzetten op maat van de situatie. Dat betekent ook dat de duur van de begeleiding sterk kan verschillen van situatie tot situatie. Ervaring is meestal wel dat een éénmalig bezoek te weinig is. Tijdens en na de module wordt voortdurend met de betrokkenen en collega's op woensdagnamiddag verkend en afgetoetst in welke mate de ondersteuning door moet lopen of kan afgerond worden, in welke mate het noodzakelijk is individueel met één of meerdere jongeren aan de slag te gaan, en of het net beter is met de leerkrachten een ander traject te lopen.

FINANCIERING

Abrusco heeft geen structurele financiering, maar vraagt jaarlijks subsidies aan via verschillende kanalen: Brussels Hoofdstedelijk Gewest (PPS, zie hoofdstuk 5), VGC en Vlaamse Gemeenschap, vooral in kader van NAFT (zie hoofdstuk 3).

SUCCEFACTOREN

- De jongerencoach staat niet op de payroll van de scholen, waardoor hij of zij een neutrale, onafhankelijke positie in kan nemen. De coach staat immers noch aan de kant van de school of leerkrachten, noch aan de kant van de jongeren. Dit maakt het gemakkelijker om te werken, en biedt meer slaagkansen voor de trajecten op school.

- De jongerencoach is wel werknemer van Abrusco. Dit biedt het voordeel dat hij of zij buiten de school een team heeft om op terug te vallen. De teamvergadering fungeert als een intervisie waar men op basis van elkaars expertise suggesties aan elkaar kan doen.
- Abrusco bestaat uit een interdisciplinair team met zowel begeleiders die ervaringsdeskundigen als mensen met een diploma hoger onderwijs (bijvoorbeeld orthopedagogen of sociaal assistenten) zijn. Onder ervaringsdeskundigen worden begeleiders gerekend die zelf een moeilijke schoolloopbaan hebben doorlopen en hun diploma bijvoorbeeld via de examencommissie hebben behaald. Voordeel van hun aanwezigheid is dat ze de doelgroep beter kennen, bijvoorbeeld hun woorden en lichaamstaal. De aanwezigheid van hogeschoolen heeft dan weer het voordeel dat ze tijdens hun opleiding allerlei methodieken meekregen die ze kunnen delen met de anderen. Beide medewerkersprofielen kunnen elkaar dus veel leren, wat de kwaliteit van de begeleidingen verhoogt.
- Een jongerencoach of trajectbegeleider die werkt met een school waar het team op dezelfde lijn zit en een klik heeft met de school, biedt de meeste garanties op succes. Dit realiseren vraagt tijd (men moet aan elkaar gewend geraken). Daarom kan een jongerencoach die schoolintern werkt, ook vaak meer en op duurzame basis iets realiseren.

HINDERNISSEN EN TOEKOMSTPLANNEN

- Bij de individuele begeleidingstrajecten, die altijd (tijdelijk) stoppen bij het einde van het schooljaar, vormt de vakantie soms een obstakel. Tijdens de vakantie heeft men geen zicht meer op veranderingen in de situatie van de jongere en hierop geen invloed meer. Abrusco denkt er daarom aan ook tijdens de vakanties een aanbod te doen zodat de jongeren aan boord kunnen gehouden worden.
- Abrusco heeft weinig contacten met of kennis over gelijkaardige projecten in het Franstalig Onderwijs. Soms is het onderwijssysteem ook te anders om echt partnerschap aan te gaan. De gemeenten die in de preventiedienst Nederlandstalige medewerkers hebben zouden een link kunnen zijn, maar dit gebeurt zelden. Met Franstalige organisaties (vooral via de gemeenten) is er enkel contact in het kader van aanmeldingen en doorverwijzingen, of

wanneer jongeren de overgang maken van het Nederlandstalig Onderwijs naar het Franstalig Onderwijs.

- De procedures voor het indienen van de subsidie-aanvragen zijn vaak omslachtig (bijvoorbeeld PPS-dossiers). Bovendien vraagt elke subsidiërende overheid te rapporteren op een andere wijze. Dit laatste geldt vooral voor de NAFT-projecten die zowel vanuit de VGC als de Vlaamse Gemeenschap gefinancierd worden.
- Er zijn binnen het Nederlandstalig Onderwijs verschillende organisaties die gelijkaardige initiatieven ontwikkelen, maar daarbij bijvoorbeeld een andere expertise of methode inzetten. Die organisaties werken soms ook en zonder elkaars medeweten in dezelfde scholen of met dezelfde jongeren, wat leidt tot overlappingsen, onduidelijkheden over wie wat doet en shopgedrag onder ouders en jongeren. Tegelijk blijven ook jongeren en scholen in nood zonder begeleiding. Abrusco hoopt dat het centrale meldpunt dat in het Brusselse Nederlandstalige Onderwijs binnenkort zal geïnstalleerd worden (januari 2018) en waarover de 3 CLB's de regie zullen hebben, hierin verbetering zal brengen. Bedoeling is dat alle organisaties die werken aan de preventie van schooluitval in het Nederlandstalige onderwijs zich hierbij kunnen aansluiten. Als er dan jongeren of scholen zich aanmelden, wordt na een rondetafelgesprek met de jongere gezocht welke organisatie deze jongere of school het best kan helpen. Een ander voordeel is dat ook het cijfermateriaal over het profiel en de situatie van de jongeren centraal zal bijgehouden en geanalyseerd kan worden. Abrusco zal een centrale rol spelen in het geheel, aangezien het meldpunt zich in hun gebouwen zal installeren.
- Scholen of leerkrachten die na een traject in hun 'oude' patroon vervallen vormen een belangrijke hindernis voor duurzaam succes. Daarom werkt men aan een hertekening van het profiel van de jongerencoach. Vanaf september 2017 zal men immers gaan spreken van 'coach op school'. Dit wil zeggen dat het ook de bedoeling wordt om met een partner als het Onderwijscentrum Brussel, die hierin gespecialiseerd is, een dynamiek binnen de school te starten. Dit willen ze allereerst doen door samen met de school een meerjarenplan op te stellen en om de zes maanden het proces te evalueren, zodat wat Abrusco in de school doet niet te gratis of te vanzelfsprekend wordt. Daarnaast is het de

bedoeling om, met steun van de directie, de school te laten bijleren door goede praktijken te tonen en hoe leerkrachten op een andere manier met jongeren aan de slag kunnen gaan of rekening kunnen houden met de doelgroep.

MEER INFORMATIE?

<http://www.onderwijsinbrussel.be/ondersteuning/abrusco-preventie-van-schoolverzuim-en-schooluitval>

3.7 D'Broej: wijkgericht werken in een bovenlokale organisatie

WAT?

D'Broej vzw, is een Nederlandstalige organisatie met een zinvol vrijetijdsaanbod voor kansarme kinderen en jongeren. Ze overkoepelt sinds 2008 als fusie-vzw 8 wijkgerichte jeugdwerkingen uit de meer achtergestelde buurten in Brussel: Zwarte Vijvers in Molenbeek, Chicagowijk, Anneessenswijk en Oud-Laken in Brussel-Stad, Peterbos en Kuregem in Anderlecht, Wijk Chambéry in Etterbeek en de Brabantwijk in Schaarbeek.

DOEL

D'Broej staat voor “De Brusselse Organisatie voor de Emancipatie van Jongeren”. In die naam zit ook haar hoofddoel vevat. Via het ontwikkelen van lokale initiatieven in de vrije tijd wil D'Broej bijdragen aan de emancipatie van de kinderen en jongeren met wie ze werkt (zowel individueel als collectief). Emancipatie houdt daarbij in dat men de positie van jongeren in de maatschappij wil verbeteren. Een succesvolle schoolloopbaan wordt daartoe als een belangrijke hefboom gezien, omdat het de toekomstkansen van de kinderen en jongeren uit achtergestelde buurten vergroot.

DOELGROEP

D'Broej richt zich primair op kinderen en jongeren van 0 tot 18 jaar die wonen en schoollopen in de kansarme buurt waar de wijkwerking haar initiatieven uitbouwt. Ook de gezinnen, en vaak de school, worden mee betrokken in het traject dat men met de kinderen en jongeren aflegt. Omwille van de wijk waarin men werkt, bereikt men voornamelijk kinderen en jongeren uit kansarme gezinnen met een niet-Belgische herkomst, die zonder het aanbod van de jeugdwerking voornamelijk hun vrije tijd op straat zouden doorbrengen.

Hoewel D'Broej een Nederlandstalige vzw is, werkt ze niet uitsluitend voor Nederlandstalige jongeren of voor jongeren uit het Nederlandstalig onderwijs. Dit is moeilijk, omdat ze wijkgericht werken. Sommige jeugdwerkingen hebben daarom ook een Franstalige vzw opgericht.

VISIE

De concrete initiatieven die de verschillende werkingen van D'Broej ontwikkelen, hebben als vertrekpunt de leefwereld of context van de kinderen, jongeren en gezinnen die in de wijk wonen. Hieraan wordt een organische aanpak gekoppeld. Dit betekent dat men in de vrije tijd processen en trajecten opstart met groepen of individuele casussen op basis van het zien, horen en voelen van een nood die op dat moment leeft. Bij het opzetten van die processen zoeken de jeugdwerkers steeds naar het creëren van een positieve belevingsruimte en een vertrouwensband. Die relationele ruimte biedt volgens hen immers de beste kansen om de talenten en competenties van kinderen en jongeren te ontplooien en hun zelfvertrouwen te doen groeien.

Een vrijetijdsaanbod creëren in een (achtergestelde) buurt vraagt volgens D'Broej om een integrale benadering. In dergelijke benadering gaat men uit van een driehoeksdenken (vrije tijd – gezin – school) met in het centrum het kind of de jongere. De vrije tijd staat niet los van andere pijlers rondom het kind of de jongere. Dit betekent volgens hen dat elk emancipatorisch effect dat men bij kinderen en jongeren via hun vrijetijdsaanbod genereert positief doorspeelt op school en thuis. De idee is dat wie zich bijvoorbeeld goed voelt via een boeiende vrijetijdsbesteding ook op school beter zal functioneren. D'Broej gaat met dit inzicht bewust om. Ze kiest voor activiteiten die de drie pijlers versterken en de linken tussen de pijlers ondersteunen vanuit de leefwereld van

de jongeren. In de praktijk betekent dit dat men vaak opereert als een brug tussen de actoren van de verschillende pijlers. De betrachting is om de drempels, die tussen de betrokken partijen kunnen bestaan, weg te werken. Daarbij vindt men het belangrijk te vertrekken van wat jongeren (en gezinnen) wél kunnen. Hun creativiteit, energie en ambities die vanuit die benadering vrijkomen, vormen de motor van de activiteiten die de jeugdwerkingen organiseren.

ACTIVITEITEN

De verschillende jeugdwerkingen van D'Broej organiseren in hoofdzaak vrijetijdsactiviteiten voor zowel -12 jarigen als +12 jarigen van de doelgroep. Onder deze activiteiten komen sport en beweging het vaakst voor, daarna volgen huiswerkondersteuning, en vervolgens activiteiten gericht op expressie en creativiteit, zoals muziek en theater.

Bovenlokale organisatie

D'Broej is een overkoepelende vzw van verschillende buurtgerichte jeugdwerkingen die een zelfde doel voor ogen hebben: de emancipatie van vaak achtergestelde jongeren. Daarbuiten krijgen de afzonderlijke werkingen veel vrijheid om via activiteiten dit doel te realiseren. De vrijheid staat daarbij garant voor activiteiten die het meest aansluiten bij de noden van hun jongeren. De overkoepelende vzw is ontstaan op vraag van de VGC om de administratie en boekhouding van de Brusselse jeugdwerkingen te centraliseren. Dit leidt tot meer transparantie. Op bovenlokaal niveau zijn op basis van subsidiëringen vanuit onderwijs (Brede Scholen, VGC) en welzijn (Vlaamse Gemeenschap) ook een 8-tal overkoepelende functies gecreëerd met daarbinnen een algemene coördinator, een projectmedewerker, administratieve medewerkers, en jeugdwelzijnswerkers. De jeugdwelzijnswerkers ondersteunen elk een 2- à 3-tal lokale jeugdwerkingen door aanwezig te zijn op teamvergaderingen of een tandem te vormen met een jeugdwerker ter plekke in het opzetten en uitvoeren van activiteiten rond een bepaalde nood of thematiek (bijvoorbeeld ouderwerking). Ook de jeugdwerkers van de verschillende werkingen ontmoeten elkaar. Elk jaar gaan ze drie dagen samen weg om (eventuele) gezamenlijke projecten uit te werken, zichzelf te vormen, visie te ontwikkelen en aan teambuilding te doen. D'Broej wordt aangestuurd door een beleidsteam dat geregeld samenkomt en waarop de coördinatoren van elke jeugdwerking aanwezig zijn. Zij

bepalen gezamenlijk wat er nodig is en zorgen er zo voor dat de overkoepelende zaken samen gedragen worden.

Collectieve activiteiten

Het aanbod aan groepsactiviteiten kan bestaan uit éénmalige activiteiten, maar meestal kiest men er in D'Broej voor om met vaste groepen te werken die men gedurende een (langere) periode bij elkaar houdt en waarmee men een proces aflegt. Zoals gesteld, ontstaan de groepsactiviteiten organisch, en wordt nadien getracht om ze, indien gewenst en mogelijk, te verankeren. Hieronder geven we van twee lokale werkingen een voorbeeldactiviteit die men expliciet inzet ter ondersteuning van de schoolloopbaan van kinderen en jongeren.

Club stylo: schoolse ondersteuning (Vereniging Marokkaanse jongeren, Molenbeek, alsook Franstalige vzw- AMJ)

Vanaf het vierde leerjaar kunnen kinderen uit Molenbeek in groep schoolse ondersteuning krijgen op drie avonden in de week (gedurende minimum anderhalf uur). De kinderwerking is voornamelijk gericht op 'leren leren', de organisatie van taken en lessen. Op basis van de schoolkeuze, is er een Nederlandstalige en Franstalige groep. De vrijetijdsactiviteiten worden ook apart aangeboden. Dit verandert vanaf het secundair onderwijs waar er een gezamenlijk aanbod is aan vrijetijdsactiviteiten. Binnen de jongerenwerking van Club Stylo zit men wel nog in aparte groepen op basis van de schoolkeuze (Nederlandstalige of Franstalige school). De jongeren kunnen er terecht voor collectieve studie, dit is het onder begeleiding samen studeren. Daarnaast organiseert men één maand voor het examen een studieweekend, waarbij men op de zwakste vakken werkt en de nadruk legt op leermethodes. Het weekend biedt de jongeren ook een duidelijke structuur met een goede afwisseling tussen leren en ontspanning. De jeugdwerkers hopen dat jongeren die structuur nadien zullen overnemen en hierdoor ook gemotiveerd raken om meer te studeren. Net omdat men in groep werkt, is die motivatie aanwakkeren gemakkelijker. Voor en tijdens de examens wordt voor de groep jongeren van het 1e tot en met 4e jaar secundair onderwijs het aantal uren en dagen dat men samen kan studeren opgedreven. Men kan dan 5 dagen in de week voor 3 uur per dag in de lokalen van de jeugdwerking terecht. Bedoeling is de leerlingen klaar te maken voor de examens door een stimulerende leeromgeving te creëren. Vanaf

het 5e jaar secundair onderwijs kunnen jongeren in de lokalen terecht (zelfs dag en nacht), maar is het de bedoeling dat ze het studeren zelf organiseren (alleen of in groep).

Al deze activiteiten worden opgezet vanuit een integrale visie op schoolse ondersteuning. Dit wil niet alleen zeggen dat de jeugdwerking ouders en school actief betreft in het proces, maar ook dat het om meer gaat dan een naschoolse studie. De jeugdwerking kiest bewust om vanaf de start met een vaste groep op weg te gaan. Dit maakt het mogelijk een groepsdynamiek te creëren waarin jongeren elkaars studiebondgenoten worden. Ze komen tot inzicht dat leren en onderwijs positief kunnen zijn en dat samen studeren en elkaar daarin helpen tof kan zijn. De betrokkenheid van de ouders wordt aangemoedigd door hen te ondersteunen in hun rol als ouder. Ouders en leerlingen schrijven samen in via een intake-gesprek. Dit is een ideaal moment om afspraken te maken en het startschot te geven van een cultuur waarin de ouder wordt aangesproken op haar of zijn verantwoordelijkheid en engagement in de schoolloopbaan van het kind. Men wil de rol van ouders immers niet overnemen, maar hen partner maken in de opvoeding van het kind. Ook nadien wordt dit met hen verder ingeoeft. Dit doet men op maat, en *à la carte*, bijvoorbeeld door hen bewust te maken dat afstromen wel betekent dat een kind niet blijft zitten, maar dat dit tegelijk ook geen succesverhaal is. Ouders blijken op dit vlak immers niet altijd mee. Op die manier hoopt men ouders te leren hoe ze zelf hun kind kunnen coachen in de schoolloopbaan, in plaats van andersom. Ook vindt men het in die context belangrijk om ouders de taal van het onderwijs te laten verwerven (door zelf lessen te organiseren of hen aansluiting te doen vinden bij cursussen).

Peer-to-peer project

Dit is een project dat in het kader van een Brede School-project gelopen heeft in een Brusselse school met veel kansarme leerlingen. In de school werd vastgesteld dat een aantal jongeren in het zesde leerjaar weinig ondersteuning thuis kregen, maar wel de mogelijkheid hadden om goede resultaten te halen. Daarop werd beslist een aantal kinderen te selecteren en hieraan een meter en peten te koppelen uit het secundair onderwijs. Voor de kerstvakantie deden de kinderen en jongeren allerlei ontspannende activiteiten (bijvoorbeeld theater). Dit maakte het mogelijk spelenderwijs te ontdekken welke jongeren en kinderen de beste match met elkaar vormden. De

jeugdwerker deed ook een huisbezoek om de betrokkenheid van de ouders bij het project te vergroten. Boodschap was dat de leerkracht geloofde dat er meer in hun kind zat en dat extra ondersteuning zou kunnen helpen.

Na de kerstvakantie kwamen de kinderen wekelijks in de school tesamen voor studieondersteuning. Op die manier was er een stimulerende leeromgeving voor de kinderen en bouwen de kinderen een vertrouwensband op met hun meter of peter. Tijdens het traject vinden er ook telkens de week voor de vakantie groepsdynamische activiteiten plaats (zoals koken, of ervaringsleren). De kinderen legden een succesvol traject af. Ze behaalden niet alleen betere resultaten, maar ook hun zelfvertrouwen groeide. Ook de leerkracht ervoer het project als ondersteunend, omdat de kinderen betrokken in het project een positieve dynamiek creëerden in de klas en elkaar motiveerden. De school leerde de kinderen en hun ouders hierdoor ook op een positieve wijze beter kennen. Met de ouders kreeg de jeugdwerker door het project meer contact. Op hun vraag ging ze bijvoorbeeld secundaire scholen gaan bezoeken of legde ze de consequenties van de verschillende studierichtingen uit. Tot slot was het project voor de jeugdwerking interessant. Door met de school samen te werken, leerde men een nieuwe groep kinderen kennen en kon men de link leggen met de jeugdwerking. Kinderen van die leeftijd komen immers zelden spontaan naar een jeugdwerking.

Toen de jeugdwerker het project in de school probeerde te verankeren door de leerkracht haar verbindende rol te laten overnemen, liep het door allerlei omstandigheden mis. Het project bestaat dan ook nu niet meer, dit ondanks het succes dat het kende.

Individuele trajecten

Deze trajecten ontstaan meestal vanuit de collectieve activiteiten (cf. ervaringen en werkwijze gemeenten, zie hoofdstuk 4). Bepaalde jongeren of gezinnen raken in conflict met de school (schorsingen, dreiging tot uitsluiting) of functioneren niet goed in de groep waarmee ze activiteiten doen in de jeugdwerking. Ook scholen telefoneren soms naar hen en vragen meer uitleg over de situatie als ze weten dat een jongere bij hen op de jeugdwerking komt. In die situaties gaat de jeugdwerker een individueel traject aan met een jongere, waarin een dagelijkse opvolging van de jongere centraal staat en samen naar oplossingen wordt gezocht. Vaak worden

ook de ouders via een huisbezoek betrokken in het proces, en krijgen de scholen feedback over het proces dat wordt afgelegd. Afhankelijk van de situatie en de vertrouwensband, vult jeugdwerk of iemand met een overkoepelende functie dit traject in.

Omdat de individuele trajecten tussen de 'soep en patatten' gebeurde, heeft men jeugdwelzijnsteams opgericht, waarbij jeugdwelzijnswerkers (jeugdwerkers met een bovenlokale functie) en jeugdwerkers (lokale jeugdwerking) 1 keer per maand samenzitten met de jeugdwerkers die met de kinderen of de jongeren werken. Tijdens die sessies worden kinderen in de groep individueel besproken. Men bespreekt daarbij het kind in het jeugdhuis, thuissituatie en de school. Zo wordt elk kind of jongere minstens éénmaal per schooljaar besproken, en zoekt men indien nodig naar de beste individuele trajecten. De visie en de regels van het jeugdhuis zijn heel belangrijk in de besprekingen van de kinderen/jongeren.

Vertegenwoordigingswerk

D'Broej doet ook aan vertegenwoordigingswerk met de bedoeling om in organisaties en instanties die invloed hebben op het leven en de schoolloopbaan van kinderen en jongeren structurele veranderingen teweeg te brengen en het beleid te beïnvloeden. Vanwege hun integrale aanpak in het werken met kansarme jongeren en gezinnen gaat het om een brede waaier aan deelname in overleg of contacten: organisaties binnen de hulpverlening, scholen en LOP, opvoedingsondersteuning (Huizen van het Kind), gemeenten, terwerkstelling (lokale en zonale commissies). Binnen het Lokaal Overleg Platform (onderwijs) is men er zo in geslaagd het probleem van de definitieve uitsluitingen op de agenda te krijgen en hierrond acties te doen ontwikkelen.

METHODE

D'Broej kiest voor een organische aanpak, die vertrekt vanuit een geïdentificeerde nood. Op die basis volgt men dan dit stappenplan:

- analyse van de kenmerken van de groep met die nood
- definiëring doel
- bepalen van activiteit om dit doel te realiseren

- keuze van meest geschikte methodiek

Kortom, de nood en het doel vormen de drijfveer van de actie, en niet de methodiek.

FINANCIERING

D'Broej en zijn jeugdwerkingen worden in eerste instantie gesubsidieerd door de VGC, die hoofdfinancier is, dit zowel vanuit welzijn als onderwijs (Brede Scholen). Ook gemeenten bieden financiële steun via hun PLPP-BPP-middelen. Zo zijn er bijvoorbeeld enkele gemeentemedewerkers van Anderlecht gedetacheerd om mee te werken als jeugdwerker. De gemeente had immers vastgesteld dat ze door samenwerking met D'Broej hun doelstellingen als gemeente beter kon realiseren.

SUCCEFACTOREN

- Omdat D'Broej werkt in de vrije tijd, maar vanuit hun integrale benadering er bewust voor kiest om met scholen samen te werken (zoals in het kader van de Brede Scholen) kunnen ze hun onafhankelijkheid bewaren ten opzichte van de school. Ze staan niet op de payroll van de school, en zijn dus niet verplicht het beleid van de school te volgen. Die onafhankelijkheid maakt het ook gemakkelijker om binnen te geraken bij jongeren en gezinnen, te vertrekken vanuit hun context en samen naar oplossingen te zoeken. Ze worden immers niet gepercipieerd als deel van 'het systeem' waarover bij hun doelgroep vaak veel weerstand bestaan.
- De geïnterviewde medewerkers benadrukken het succes van het werken met vaste groepen over een langdurige periode, in combinatie met individuele trajecten die goed opgevolgd worden en waarin alle actoren betrokken zijn en snel feedback krijgen. Scholen appreciëren het als ze snel feedback krijgen over een bepaalde leerling. Ouders zien een huisbezoek als een erkenning van hun rol in de schoolloopbaan van hun kind.
- De succesverhalen van de jongeren die ze kennen, betreffen vaak jongeren die erin geslaagd zijn zich in te schrijven in een school met een goede sociale en etnische mix. Dit leidt ertoe dat men beter de Nederlandse taal verwerft. In concentratiescholen spreekt

men alleen met de leerkracht en in de klas Nederlands. Dit is niet bevorderlijk voor de schoolloopbaan, ook omdat de ouders vaak geen Nederlands spreken en daardoor moeilijk met de school kunnen communiceren.

- Men merkt op dat er een nieuwe generatie moeders is (vaak dertigers, huisvrouwen) die in België opgroeiden en zeer bewust met de opvoeding bezig is. Ze hebben minder kinderen, spreken vaak zelf beter Nederlands en stimuleren hun kinderen hierin, en communiceren goed met de leerkrachten. Op dat enthousiasme verder werken, creëert succes.
- Wanneer de huiswerkondersteuning erin slaagt om jongeren tot studiebondgenoten te maken, dan bevordert dit de schoolloopbaan van die jongeren. Ze zijn dan immers weerbaarder, hebben een soort van tegencultuur, ten opzichte van de *code de la rue* die stelt dat 'veel buizen hebben en de lessen brossen' stoer is en studeren iets voor 'nerds' is. In D'Broej kan een jongere even samen met anderen 'nerd' zijn, en die ervaring is een hefboom tot een betere schoolloopbaan.
- Voor jongeren die les volgen in het Nederlandstalig onderwijs is Nederlands beoefenen in de vrije tijd cruciaal voor de schoolloopbaan. In die zin is het belangrijk dat vzw's als D'Broej bestaan.
- Werken met een overkoepelende vzw is een meerwaarde, omdat de administratieve en financiële lasten op een hoger niveau worden gedragen. Dit maakt het mogelijk voor jeugdwerkers om dichterbij de (noden van) de jongeren en gezinnen in hun wijk te blijven, en tegelijk te leren van jeugdwerkers uit andere wijken of gezamenlijke projecten uit te bouwen.

HINDERNISSEN EN TOEKOMST

- Er zijn veel verschillen tussen scholen. Projecten lopen soms dood omdat de leerkrachten niet mee zijn. Het is dus noodzakelijk dat er een klimaat is om iets te verankeren.
- Scholen en leerkrachten kennen de wijken waarin hun leerlingen opgroeien te weinig, en kennen weinig over de opvoeding in de wijk en de codes die er leven. Ze bekijken de leerlingen vanuit hun middenklassebril. Het verschil wordt gemaakt door leerkrachten die

positieve feedback geven en een gesprek doen met ouders op de speelplaats. Op die manier doorprikken ze de weerstand die bij ouders vaak leeft, namelijk dat school samenhangt met negatief nieuws.

- Beleid steekt alles in vakjes (welzijn, onderwijs, jeugd, werk), en ontwikkelt per departement eigen projectaanvragen met eisen, bepalingen en criteria voor verantwoording, die soms 'vreemd zijn' aan wat D'Broej lokaal doet. Die fragmentering staat een integrale aanpak in de weg.
- Op dit moment voelt een school met een leerling die verandert of weggaat van school zich niet verantwoordelijk voor de opvolging van die leerling. In principe is dit de taak van het CLB, maar als er geen vraag is, is er ook geen begeleiding. Dit leidt ertoe, in combinatie met het versnipperde aanbod, dat leerlingen gaan shoppen bij verschillende instanties (bijvoorbeeld gemeentelijke diensten). Er is met andere woorden geen coördinatie, en geen duidelijkheid over welke instantie de opvolging zal doen en wie allemaal betrokken is. Het Centraal Meldpunt dat men nu aan het ontwikkelen is en door de CLB's zal gecoördineerd worden, vindt men in die zin een goede stap vooruit. Enig risico is dat de leerlingen en ouders uit hun doelgroep CLB vaak zien als een verlengstuk van de school, en dat dit meldpunt uitsluitend een doorverwijzingssysteem is binnen het Nederlandstalig onderwijs.

MEER INFORMATIE?

www.dbroej.be

3.8 Faro: Coaching voor schoolteams in Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet

WAT?

FARO is een samenwerking tussen het CLB Pieter Breughel en PAika, de afdeling kinderpsychiatrie van het UZ Brussel. Schoolteams uit het basisonderwijs en 1 secundaire school krijgen via een intensieve vorming en coaching hulpmiddelen aangereikt vanuit de methodiek van Geweldloos Verzet en Nieuwe Autoriteit.

DOEL

FARO wil een krachtig, veilig en positief schoolklimaat creëren waar ook psychisch kwetsbare jongeren veilig zijn, en de sociale cohesie verbeteren in de school (tussen leerlingen en leerkrachten, tussen leerkrachten onderling, tussen school en ouders). Een positief schoolklimaat zorgt ervoor dat minder jongeren zich bedreigd, vernederd, uitgesloten en gepest voelen op school, minder jongeren grensoverschrijdend gedrag stellen en er zich minder conflicten voordoen in de klas en op de speelplaats. Dit zou zich vervolgens kunnen uiten in een vermindering van risicofactoren voor voortijdige schooluitval zoals schorsingen, definitieve uitsluitingen, schoolverzuim, en burn-out bij leerkrachten.

AANMELDING EN PROFIEL DOELGROEP

In het schooljaar 2016-2017 werd de vorming en coaching aangeboden in 6 Nederlandstalige scholen (basisonderwijs en secundair onderwijs, enkel uit het katholiek onderwijs). Dit schooljaar (2017-2018) startten 4 nieuwe scholen. Daarbij wordt het volledige schoolteam betrokken, alsook de reguliere CLB-medewerkers. De selectie van de leerkrachten is gebaseerd op de klasgroepen met de hoogste nood. Door met leerkrachten in 6 scholen te werken worden indirect ongeveer 1200 leerlingen en hun ouders bereikt. De idee is dat het effect van de coaching ook daarna nog blijft doorwerken, aangezien de leerkrachten, de school en de CLB-medewerkers hun expertise die ze tijdens de coaching hebben opgebouwd ook nadien blijven gebruiken.

De scholen hebben zichzelf aangemeld om deel te nemen. Uit de 20 geïnteresseerde scholen werden 6 scholen geselecteerd. Dit gebeurde op basis van een selectiegesprek met de directie en enkele leerkrachten. De motivatie van de school was de belangrijkste factor om een school te selecteren. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk in de wijze waarop de school gepland heeft om de teamvergaderingen structureel in te bedden in haar programma.

VISIE

Aan de grondslag van het project liggen volgende uitgangspunten:

- In een Brusselse context waar scholen meer en meer geconfronteerd worden met

gedragsproblemen van een groter wordende groep leerlingen en geweld in de klas en op de speelplaats een dagelijkse uitdaging vormt, volstaat een aanpak gericht op leerlingen niet meer. Dit is te kosten- en tijdsintensief. Daarom kiest FARO ervoor om met schoolteams te werken. Volgens hen leidt die aanpak tot structurele veranderingen in het schoolklimaat en tot lange-termijn-effecten voor alle leerlingen, ook nadat de coaching gestopt is.

- Om een structurele verandering in de attitude van schoolteams teweeg te brengen, is het volgens de organisatoren en uitvoerders van dit project niet voldoende om een 2-daagse vorming te geven. Na 2 dagen vorming kan de leerkracht misschien enkele tools toepassen, maar is de attitude nog niet veranderd. Om dit gevaar op te vangen, kiest men voor een intensieve coaching van een (voltallig) school- of klasteam.
- Zonder een positief klasklimaat, kan er niet geleerd worden en loopt de leerkracht het gevaar snel op te branden. De toepassing van deze methodiek door leerkrachten zal op termijn ook meer tijd voor leren creëren en leerkrachten energie geven (in plaats van voortdurend toezicht te moeten houden).
- De methodiek 'Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet' is bewezen effectief, en biedt daarom een goede garantie op succes.

ACTIVITEITEN

Het traject start met een 2-daagse vorming (2 halve dagen) met het schoolteam over de visie en de methodiek, met daarbij aansluitend een aanbod aan pedagogisch materiaal. De vorming gaat door tijdens de eerste maand van het traject. Vaak zetten de scholen hiervoor hun pedagogische studiedagen in. PAika verzorgt de inhoudelijke ondersteuning via de inzet van een kinderpsychiater. Ook ouders krijgen een informatieavond (met tolken) aangeboden met uitleg over het project en de methodiek. Zij kunnen bovendien participeren aan het steunnetwerk (zie verder, methodiek).

Tijdens de rest van het schooljaar is er intensieve coaching voorzien van het team door medewerkers van CLB Pieter Breughel. Het team bestaat uit 5 medewerkers¹⁰⁷, ongeveer 1 per school dus. De coaching omvat een wekelijkse intervisievergadering van één uur en biedt kans aan leerkrachten om acties van de voorbije week en de volgende week te bespreken, alsook de feedback van leerlingen, ouders en collega's te delen. Daarnaast is er elke dag een wisselend dagteam dat kan bestaan uit een leerkracht, ondersteunend personeel, ouders en een medewerker van Faro (via telefonische permanentie). Bedoeling is dat de leerkrachten bij hen altijd terecht kunnen voor feedback als ze met een acute vraag zitten.

Af en toe is er ook een schooloverstijgend overleg, waar scholen hun ervaringen kunnen delen en praktijken uitwerken (bijvoorbeeld geweldloos verzet omzetten naar een kleuterwerking).

METHODE

De methodiek van Geweldloos Verzet bestaat uit een geheel van attitudes die door middel van concrete acties ingeoefend worden. Deze acties bestaan ofwel uit een positief gebaar naar leerlingen en/of ouders, ofwel uit een vorm van geweldloos verzet tegenover grensoverschrijdend of agressief gedrag.

Binnen de methode wordt de opbouw van steunnetwerken in de school cruciaal geacht om een sterke leerkracht te kunnen zijn. Dergelijke netwerken maken het leerkrachten mogelijk om op elkaar terug te vallen, dit via het bespreken van casussen, reflectie en het samen maken van afspraken voor de toekomst in de weekvergaderingen (bijvoorbeeld over het herorganiseren van de speelplaats). Hulp vragen wordt daarbij als een teken van sterkte gezien, niet van falen.

Om een reactie te vermijden die tot escalatie leidt, geldt het principe dat het beter is om het ijzer te smeden als het koud is. Indien niet, kunnen er bij alle partijen heftige emoties vrijkomen die leiden tot cirkels van escalatie (zoals straf geven of de leerling naar de directeur sturen). Het ijzer smeden als het koud is betekent dan dat men ervoor kiest om de emoties niet de bovenhand te laten nemen, je reactie uit te stellen, en op een conflictueuze situatie later terug te komen als de

¹⁰⁷ 4 FARO-medewerkers begeleiden effectief een school. De 5^e FARO-medewerker ondersteunt het FARO-team tijdens de overleg- en vormingsmomenten.

emoties zijn gaan liggen en iedereen er op een meer nuchtere manier kan over nadenken. Er wordt dus wel degelijk gereageerd, maar de reactie wordt uitgesteld zodat de meest geweldloze en beste wijze van verzet kan gekozen worden. Reageren kan daarbij via verschillende vormen: het schrijven van een brief, een reactie met het hele team, regels en verwachtingen duidelijker structureren voor kinderen... Of men kan ervoor kiezen om de ouders te bellen met 'complimenten' over hun kind. Doel is altijd om relaties met de leerlingen en ouders op te bouwen die de communicatie open houden.

De begeleiders helpen het team om in de weekvergaderingen de meest gepaste reacties te ontwikkelen, en zijn daarnaast een halve dag in de school aanwezig om op acute vragen of situaties in te spelen. Daarnaast kunnen leerkrachten via mails vragen aan hen stellen. Bedoeling is wel om de scholen na verloop van tijd los te laten, dit wanneer de denkwijze en methode in de school structureel is ingebed. Dit betekent dat de leerkrachten over de attitudes beschikken die passen bij geweldloos verzet, en een uitgebreide toolkit hebben om geweldloos te reageren op grensoverschrijdend gedrag van leerlingen. Wel is er een natraject voorzien, waarin de coaching geleidelijk wordt afgebouwd. Tijdens dit traject kan de school nog beroep doen op het Faro-team, naar intervisies komen en online info opvragen.

FINANCIERING

FARO beschikt voorlopig nog niet over structurele financiering of overheidssubsidies. Ze slaagt erin het project gaande te houden via fondsen, zoals het Rode Neuzen Fonds of Scholen van de Hoop (Koningin Paolastichting).

SUCCESFACTOREN

- Het project brengt een nieuwe dynamiek met zich mee in de betrokken schoolteams of groepen leerkrachten. Het project slaagt er met name in het taboe te doorbreken dat ertoe leidt dat de leerkracht de deuren sluit van de klas en geheim houdt wat daar gebeurt. Het project doet dus een grotere openheid ontstaan om te spreken over gedragsmoeilijkheden en onveiligheid. Daarnaast geeft het leerkrachten meer inzicht in hun eigen reacties op geweld, en de trappen of ketens van escalatie die ontstaan. Tot slot

zorgt het project ervoor dat leerkrachten elkaar meer steunen en samen beleid maken. Ze hebben het gevoel er niet alleen voor te staan. Dit laatste geeft leerkrachten energie, wat dan weer afstraalt naar de leerlingen en de collega's. De belangrijkste succesfactor hiertoe zijn de wekelijkse teamvergaderingen onder begeleiding.

- De scholen waar het traject het meeste succes kent, hebben ten eerste een goede startbasis. Dit wil zeggen dat in de school het beleidskader aanwezig is waarbinnen het project kan gedijen (directie staat achter het project) en dat ervoor zorgt dat de praktische organisatie (bijvoorbeeld vrijroosteren van leerkrachten) op punt staat. Daarnaast is het belangrijk dat er een aantal trekkers in de school zijn die echt overtuigd zijn van het project en de methodiek, en vanuit dat enthousiasme hun collega's kunnen meekrijgen. FARO zorgt ervoor dat ze daarin ondersteund worden door hen meer vorming en informatiemateriaal te geven. Zij vormen ook het kernteam, en behoren vaak tot het Team van de dag. Tot slot is het belangrijk dat het team open staat voor verandering en gemotiveerd is. Dit is wel vaker zo in Brussel omdat de nood er hoog is.
- Een pedagogische begeleider die het project mee draagt en werkt rond de dynamiek die er op gang wordt gebracht door het project.
- Een cultuur van constante communicatie, onder stimulans van de begeleider, waarin de betrokkenheid wordt hooggehouden. Dit kan bijvoorbeeld door als begeleider successen zichtbaar te maken en te expliciteren, door zelf mee te doen (zelf laten zien, concreet maken) en ervaringen van leerkrachten te herkaderen in de methodiek. Na verloop van tijd zullen leerkrachten dit zelf gaan doen.
- Een sterke ouderbetrokkenheid in het project wordt als een meerwaarde beschouwd. Scholen vragen daarom dat ouders nog meer betrokken zouden worden in het project.

HINDERNISSEN

- Een grote groep leerkrachten die kritisch staat tegenover het project, maakt het moeilijker om de schoolcultuur in beweging te brengen. Het project vraagt immers sowieso al een grote aanpassing van het team.
- Een weekvergadering op de middag leidt ertoe dat niet iedereen aanwezig is. Het is dus

noodzakelijk dat de weekvergaderingen ingeroosterd zijn in het reguliere uurrooster.

- Interessant is dat de scholen vragen om meer aanwezigheid van de begeleider in de klas (voortonen), alsook voor meer interactie met andere scholen in het project.
- De duurzaamheid van het project is omwille van de financiële onzekerheid niet gegarandeerd. Omwille van haar schooloverstijgend karakter en het feit dat het project getrokken wordt door het CLB en niet door een vzw, is het ook niet gemakkelijk financiering via de geijkte subsidiekanalen te verkrijgen (zoals PPS-DAS)

TOEKOMSTPLANNEN

- De scholen die deelnemen, vragen allemaal verdere ondersteuning. Dit is volgens hen om het gedachtengoed structureel aanwezig te kunnen laten blijven in hun werking. Daarnaast wil FARO een website ontwikkelen die het scholen mogelijk maakt hun acties, initiatieven en feedback onderling te communiceren.
- FARO hoopt op een duurzame financiering, zodat ze ook nieuwe scholen kan gaan ondersteunen (ook netoverstijgend). Hierbinnen vinden ze dat er ook meer financiering ingebouwd moet worden voor effectmeting en evaluatie van het implementatieproces.

MEER INFORMATIE?

www.faroproject.be

www.bigv.be Zie ook: *Geweldloos verzet op school*, Wil van Nus, 2015; *Nieuwe Autoriteit*, Haim Omer, 2011

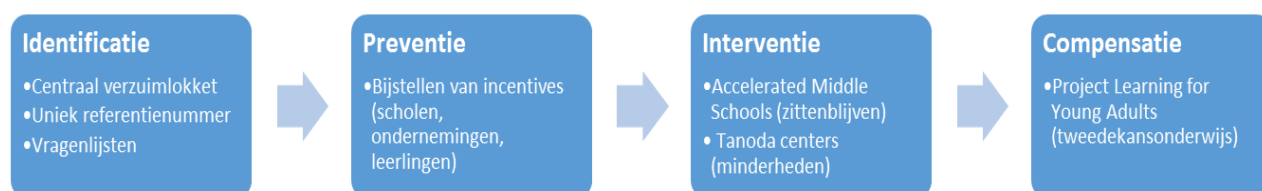
HOOFDSTUK 7: Beschrijving van goed beleid en best practices in het buitenland

1. KADER

Het verzuimbeleid in het buitenland is gebaseerd op de uitvoerige analyses van de academische literatuur door de Amerikaanse instelling ‘What Works Clearinghouse’ (WWC, 2017). Deze instelling heeft als opdracht om alle relevante academische literatuur te verzamelen, kritisch te onderzoeken naar bewijskracht en deze te ordenen. Verder werd ook inspiratie geput uit de eerdere rapporten die ‘best practices’ vanuit het buitenland aanhaalden: De Witte en Mazrekaj (2015) en De Witte en Mazrekaj (2016). Als inclusiecriteria hanteren we dat de bewezen interventies ook in grootstedelijke contexten die vergelijkbaar zijn met het BHG zijn toegepast. Bovendien moet de effectgrootte voldoende groot zijn, en moeten de interventies bewezen zijn via experimenteel onderzoek dat een hoge interne validiteit heeft.

In lijn met de Raad van de Europese Unie (2011) onderscheiden we vier niveaus in Figuur 27: identificatie, preventie, interventie, compensatie.

Figuur 27: Verzuimbeleid in het buitenland



2. IDENTIFICATIE

Het verzuimbeleid kan alleen maar effectief zijn als we accuraat kunnen identificeren wie spijbelt en wie de school vroegtijdig verlaat. Het Nederlands systeem kan hierbij als voorbeeld dienen. Aan de ene kant heeft de stad Amsterdam een effectief identificatiebeleid ontwikkeld om het aantal spijbelaars te rapporteren. Voor 1997 was het spijbelbeleid in Amsterdam gedecentraliseerd: elke buurt moest spijbelaars identificeren en rapporteren. Vanaf 1997 echter heeft Amsterdam een

centraal systeem ontwikkeld voor de hele stad. Deze zogenaamde Centrale Amsterdamse Leerling- en Verzuimregistratie impliceerde dat scholen een nauwkeurige en analoge manier van registratie moesten implementeren. Dit registratiesysteem gebeurt via het zogenaamde verzuimloket. Dit is een beveiligde website waar scholen op slechts één manier verzuim moeten melden. Iedere melding komt zo onmiddellijk bij de juiste gemeente zodat ze snel kunnen ingrijpen vanaf het moment dat ze een melding ontvangen. Om de naleving van het registratiesysteem na te gaan werden zogenaamde leerplichtconsulenten aangesteld die onaangekondigd scholen bezochten om na te gaan of het registratiesysteem nauwkeurig werd geïmplementeerd. Het effect van dit nieuw rapporteringsysteem was opmerkelijk. De nieuwe rapportering leidde tot een verhoging van gerapporteerde problematische afwezigheden met 2,5 dagen per student en tot een daling in vroegtijdig schoolverlaten met vijf procentpunten (De Witte & Csillag, 2014).

Aan de andere kant heeft Nederland een administratief systeem ontwikkeld waarbij iedere leerling een uniek referentienummer krijgt en dit nummer behoudt ongeacht waar in de onderwijs carrière hij/zij zich bevindt. Dit betekent dat elke verandering van school, gemeente of regio geïdentificeerd kan worden alsook het vroegtijdig schoolverlaten met allerlei individuele kenmerken zoals leeftijd, geslacht, migratieachtergrond enzovoort. Het gaat hier over de leerlingen in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, en het universitair onderwijs. Al deze gegevens worden bewaard in het Basisregister Onderwijs (BRON). Dit soort registratie maakt het gemakkelijk om de verzuimers te identificeren.

Het is echter niet alleen belangrijk om de verzuimers te identificeren, maar ook om de oorzaken van verzuim te bepalen. Zoals beschreven in Hoofdstuk 1 zijn er veel vormen van schoolverzuim. Het kan dus nuttig zijn om gegevens te verzamelen die deze vormen van verzuim uit elkaar kunnen halen. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest kan hierbij inspiratie zoeken in landen zoals Frankrijk en Malta die regelmatig op basis van vragenlijsten vroegtijdig schoolverlaters bevragen naar zowel de redenen om het onderwijs te verlaten als naar hun ervaringen bij het zoeken naar werk. Eenmaal de verschillende vormen van schoolverzuim uit elkaar zijn gehaald, kan een oplossing op maat worden gezocht.

3. PREVENTIE

Een effectieve strategie om schoolverzuim te verminderen is om risicofactoren opgesomd in hoofdstuk 1 nauwkeurig te monitoren. Hierbij is het noodzakelijk om de incentives van de verschillende actoren bij te stellen. Ten eerste moeten scholen worden aangemoedigd om schoolverzuim tegen te gaan. Frankrijk en Nederland kunnen hierbij als voorbeeld dienen. In Frankrijk zijn de schoolhoofden formeel aansprakelijk voor de preventie van schoolverzuim in hun scholen. Ze moeten kunnen aantonen dat ze zoveel mogelijk hebben gedaan om het schoolverzuim tegen te gaan. In geval een student toch beslist om te verzuimen en uiteindelijk het onderwijs te verlaten, moeten schoolhoofden kunnen aantonen dat ze de studenten in kwestie hebben begeleid bij het uitstippelen van hun verdere loopbaan. In het verlengde hiervan zijn in Nederland scholen verplicht om een actieplan te maken voor het bestrijden van schoolverzuim. Bij het gebrek van een actieplan kunnen onderpresterende scholen bestraft worden met een geldboete (zie Europese commissie, 2014, p. 120).

Ten tweede kunnen vooral in het beroepsonderwijs waar het schoolverzuim het meest voorkomt, ondernemingen worden aangemoedigd om stagiairs aan te nemen en hen te begeleiden om hun opleiding te voltooien. In Noorwegen en Finland krijgen ondernemingen subsidies om stagiairs aan te trekken. Noord-Ierland gaat zelfs een stap verder en beloont ondernemingen als de stagiairs een jaar succesvol beëindigen. Het is echter wel belangrijk dat ondernemingen aan de stagiairs duidelijk meedelen dat de formele opleiding beëindigd moet worden voordat ze hen een volwaardig arbeidscontract aanbieden. Anders kan de aanstelling in een bedrijf er juist voor zorgen dat jongeren beginnen te verzuimen en het formeel onderwijs vroegtijdig verlaten (de zogenaamde groenpluk).

Op een gelijkaardige wijze kunnen de stagiairs zelf ook worden aangemoedigd om hun stage succesvol te beëindigen. In Litouwen krijgen stagiairs een financiële bonus in geval ze niet ongeoorloofd afwezig zijn tijdens hun stage en positief worden geëvalueerd. In Zweden wordt een andere aanpak gehanteerd om hetzelfde doel te bereiken. Alle studenten krijgt aan het begin van hun stage een bepaald geldbedrag. In geval van schoolverzuim wordt dit bedrag dan ingehouden. Zo hebben leerlingen een financiële incentive om niet te verzuimen.

4. INTERVENTIE

Interventiemaatregelen hebben als doel om te interveniëren als leerlingen de geneigdheid vertonen om te verzuimen. De interventiemaatregelen zijn veelal gesitueerd op het niveau van de Gemeenschap. Een van de grote signalen is het zittenblijven (zie hoofdstuk 4). Het onderzoek van Lamote (2013) toont dat de kans op vroegtijdig schoolverlaten 2,5 keer toeneemt als een leerling in het secundair blijft zitten. Een evidence-based maatregel om zittenblijven tegen te gaan zijn de zogenaamde ‘Accelerated Middle Schools’ opgericht in de Verenigde Staten. Deze scholen hebben als doel om leerlingen die één of twee jaar zijn blijven zitten een kans te geven om de leerstof in te halen en opnieuw met hun leeftijdsgenoten les te volgen. Met andere woorden, de bedoeling van deze scholen is om additionele leerstof aan te leren in eenzelfde tijdspanne. Dit is mogelijk aangezien Accelerated Middle Schools typisch verschillen van de normale scholen. Ten eerste zijn de klassen vaak kleiner zodat leerkrachten een meer individuele aanpak kunnen hanteren. Ten tweede verstrekken verschillende sociale werkers hulp bij emotionele problemen van leerlingen. Ten derde wordt nauw contact gehouden met de ouders om het gedrag van leerlingen buitenschool te kunnen monitoren.

De voordelen van de Accelerated Middle Schools zijn aanzienlijk. Dynarski et al. (1998) schatten dat slechts 2% van studenten in de Accelerated Middle Schools in Michigan het onderwijs vroegtijdig verlieten na twee jaar het programma te hebben gevolgd. Dit in vergelijking met het vroegtijdig schoolverlaten van 9% bij de zittenblijvers die geen deel van Accelerated Middle Schools uitmaakten. Analooq effect werd ook gevonden in Georgia waar deze scholen het vsv-percentage bij zittenblijvers met 6 procentpunten hebben verlaagd. De kost van deze maatregel kan echter oplopen. De geschatte kost is tussen 7 000 USD en 13 000 USD per leerling. De kost kan variëren per school, aangezien deze scholen zowel onderdeel kunnen zijn van een bestaande school als volledig onafhankelijk.

Een ander voorbeeld van een interventiemaatregel zijn de Tanoda centers in Hongarije (Raad van de Europese Unie, 2011). Tanoda betekent letterlijk ‘studeerhal’. Deze centers hebben als doel om extra ondersteuning te bieden aan minderheden (overwegend, maar niet exclusief, Roma leerlingen). Het idee is om aan de ene kant hoogstaande leerkrachten uit prominente scholen en

aan de andere kant vrijwilligers uit verschillende scholen en universiteiten les te laten geven aan allochtone jongeren na de lesuren en in weekends.

Tanoda centers zijn volledig onafhankelijk van het schoolsysteem, zowel fysiek als wat betreft de ideologie en de manier van lesgeven. Ze focussen zich op drie concrete doelstellingen:

- Voorbereiding van leerlingen uit minderheden op het afstudeerexamen in het secundair onderwijs
- Ondersteuning aan leerlingen uit minderheden met de slechtste schoolresultaten.
- Verdere training en talentontwikkeling van leerlingen uit minderheden.

Er zijn verschillende soorten Tanoda centers. De meeste opereren via kleine klassen van een paar leerlingen. De leerkrachten volgen een individuele aanpak en begeleiden iedere leerling afzonderlijk via innovatieve onderwijstechnieken. In andere centers zijn er zelfs geen klassen maar zijn leerlingen vrij om een individueel programma op maat te kiezen. Bovendien organiseren deze centra taal-, kunst- en sportklassen. Een belangrijk element van het programma is de networking tussen mensen in de omgeving van het kind en de verschillende instituties. Tanoda centers werken via een stakeholder model waarbij verschillende sociale werkers, vzw's, en minderheidsgroepen dicht bij het project worden gehouden. Ten slotte wordt ook regelmatig contact gehouden met de ouders om naar oorzaken van slechte prestaties te zoeken en hen bij te staan bij de begeleiding van hun kind.

5. COMPENSATIE

Compensatiemaatregelen hebben als doel om mensen die het school al hebben verlaten te re-integreren in het onderwijs. Het bekendste voorbeeld uit het buitenland is het Sloveense Project Learning for Young Adults (PLYA) (Europese Commissie, 2009). Dit project is bedoeld voor jongeren tussen 15 en 25 jaar die het middelbaar onderwijs vroegtijdig hebben verlaten en door hun gebrek aan competenties geen werk hebben gevonden en ook zeer moeilijk aan werk kunnen geraken. Hoofdzakelijk zijn dit jongeren met een problematische sociale, culturele en/of economische achtergrond die in het formeel onderwijs moeilijk konden functioneren en waarvoor een individuele aanpak met innovatieve pedagogische methoden noodzakelijk is.

Het project verloopt als volgt.¹⁰⁸ Deelnemers worden aanbevolen door hun vrienden, familie, school, of de gemeenschapsdiensten en kunnen er dan voor kiezen om in te schrijven. PLYA is volledig gratis voor de participanten aangezien het gesubsidieerd wordt door de Sloveense Ministerie van Onderwijs en Sport, Ministerie van Arbeid, Familie en Sociale Zaken en door de lokale gemeenschappen. Het programma duurt minimum drie maanden en maximum één jaar, waarbij jongeren elke werkdag minstens zeven uur actief participeren. De participanten kunnen er ook voor kiezen om op elk moment van het project zich uit te schrijven.

Centraal in het programma staan vier types van projectleren. Ten eerste zijn er projecten die gekozen zijn op basis van de interesses van de hele groep. Ten tweede zijn er projecten die gefocust zijn op productie en business management. Ten derde zijn er projecten die gekozen zijn op basis van de interesses van de individuele participanten. Ten vierde zijn er korte projecten die maximaal drie dagen duren met de bedoeling om de groepssfeer te bevorderen. Het voornaamste voordeel van deze aanpak is dat de participanten in alle fasen van het project actief zijn, namelijk zowel in het selecteren en uitvoeren van projecten als in de uiteindelijke evaluatie van de geleverde prestaties.

De resultaten van PLYA zijn indrukwekkend. Na de beëindiging van het programma hebben 40% van de vroegtijdige schoolverlaters hun scholing hervat en de andere 24% hebben werk gevonden. De reden is grotendeels te vinden in de hoge tevredenheid van participanten. Bij de evaluatie van het project hebben 94% van de participanten verklaard dat ze tevreden waren over hun participatie. Bovendien hebben 70% van de participanten de doelen bereikt die aan het begin van het project werden gesteld. Omwille van deze resultaten heeft PLYA in 2007 de European Regional Champions prijs gekregen voor het beste sociaal beleid in de EU.

¹⁰⁸ Merk op dat er verschillende opvallende overeenkomsten zijn tussen dit voorbeeld en de Services d'Accrochage Scolaire (SAS), zie De Witte en Mazrekaj (2015) en de beschrijving onder hoofdstuk 2.

6. VERGELIJKING MET INVENTARIS BELEIDSACTIES EN PRAKTIJKEN

In de best practices uit het buitenland die zich richten op preventie, interventie en compensatie vallen een aantal terugkerende centrale kenmerken op.

- De praktijken hebben één specifiek en positief geformuleerd doel voor ogen waaraan alle activiteiten op een coherente wijze worden opgehangen. Door de keuze van het specifieke doel is ook de doelgroep erg specifiek. Het gaat met andere woorden om doelgroepgerichte projecten. De doelgroep krijgt daarbij activiteiten aangeboden, die zowel ondersteuning op psychosociaal vlak als ondersteuning bij het schoolse leren aanbieden, individueel als collectief zijn, en daarbij diverse tools gebruiken (zowel studieondersteuning als bijvoorbeeld taal-, kunst- en sportklassen).
- Sociale werkers, welzijnswerkers en ouders worden vanuit hun expertise nauw betrokken als partners in het geheel. Ook jongeren zijn niet enkel de doelgroep, maar creëren mee het project (vooral in het PLYA-project).
- Scholen worden aangemoedigd om integrale actieplannen te ontwikkelen tegen schoolverzuim, en kunnen in sommige landen ook aangesproken worden op de resultaten die ze hierop bereiken.

In welke mate vinden we die elementen ook in de inventaris van Brusselse beleidsacties en praktijken terug? Globaal kunnen we stellen dat het aanbod aan activiteiten die ook in de best practices terug te vinden zijn (bijvoorbeeld workshops sport of huiswerkklassen na schooltijd) rijkelijk aanwezig zijn in Brussel. Anders dan in de *best practices*, is echter de doelgroep niet altijd even specifiek gedefinieerd (zie bijlage) of ad hoc bepaald, staan de activiteiten meestal op zichzelf en worden ze uitgevoerd door een grote waaier aan allerlei buitenschoolse organisaties, gespecialiseerd in één van deze activiteiten. Ook de betrokkenheid van ouders en scholen blijft vaak laag. Kortom, van een integraal aanbod uitgevoerd door een netwerk van professionals, ouders en leerlingen, lijkt zelden sprake, enkele inspirerende praktijken niet te na gesproken (zie hoofdstuk 6). We komen daarom op dit punt in het volgende hoofdstuk uitgebreid terug (zie hoofdstuk 8), en formuleren daar ook enkele aanbevelingen. Volgens ons vormen de Brede Scholen (VGC), alsook huiswerkklassen of schoolse ondersteuning (gemeenten), die vanuit een

integrale bril en met een sterke focus op ouderbetrokkenheid worden uitgewerkt, wellicht de beste hefboom tot de ontwikkeling van projecten met dezelfde centrale kenmerken. Daarnaast vermelden we ook graag de sterke gelijkenis tussen het PLYA-project en de SAS (zie hoofdstuk 3).

In België bezitten scholen, ook decretaal, over een grote autonomie om hun onderwijs in te richten, en zijn de verschillende bevoegdheden van de overheden strak gereguleerd. Dit verklaart wellicht waarom de gemeentelijke projecten en DAS/PPS-projecten zelden gewag maken van projecten waarin scholen aangemoedigd worden om actieplannen tegen schoolverzuim op te stellen (laat staan ze op hun resultaten hierop aan te spreken). Een interessante uitzondering hierop vormen de Spijbelcoach-projecten binnen de PPS-projecten (zie hoofdstuk 5). Daarnaast vermelden we dat in de twee taalgemeenschappen globale en overkoepelende actieplannen tegen schooluitval of voor kwalitatief onderwijs worden of werden ontwikkeld. Aan Vlaamse kant gaat het om het Platform Samen tegen Schooluitval, dat ook in Brussel in het Nederlandstalig onderwijs is uitgerold, en aan Franstalige kant om het *Pacte d'excellence*. De uitdaging voor de gemeenschappen zal wellicht zijn om hun actieplannen ook op schoolniveau ingang te krijgen. Het lijkt ons cruciaal dat de praktijken die bestaan of zullen groeien door middel van gewestelijke financiering dit proces zouden kunnen ondersteunen.

HOOFDSTUK 8: Aanbevelingen voor een gemeenschappelijke strategie voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Op basis van de onderzoeksactiviteiten in Hoofdstuk 1-7 stelt dit hoofdstuk een kader voor de gemeenschappelijke actiestrategie voor. Het is uitdrukkelijk bedoeld als een kader dat concretisering vergt door de verschillende actoren. De eerdere hoofdstukken geven immers aan dat de situatie in de context van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest divers is, en dat de verschillen tussen scholen, buurten en gemeenten groot zijn. Een uniforme aanpak voor alle scholen, buurten en gemeenten zal daarom per definitie niet effectief zijn (want wat nuttig is voor 1 buurt, is niet nuttig voor een andere buurt). Op basis van voorgaande hoofdstukken observeren we evenwel dat het mogelijk is om vanuit een gemeenschappelijk kader met leidende principes te definiëren in de acties en zo maximaal in te spelen op de diversiteit van de Brusselse context.

Dergelijk gemeenschappelijke strategie zou klaarheid en brede gedragenheid moeten hebben met betrekking tot volgende elementen: (1) titel strategie, (2) ambitie, (3) doelen, (4) kader voor coördinatie, (5) leidende principes, (6) kader voor identificatie (indicatoren verzuim) en (6) kader voor subsidiëring vanuit BHG.

1. TITEL STRATEGIE

Een titel is vaak het uithangbord van een project of programma. Daarom dekt de titel best de lading, maar is ze ook best herkenbaar, prikkelend en motiverend, en dit voor alle betrokkenen (ook de jongeren). Volgens ons beantwoordt een positief, doelgericht geformuleerde slagzin het best aan die vereisten. Met positief geformuleerd bedoelen we dat de titel niet het aan te pakken probleem expliciteert, maar in de eerste plaats de gewenste situatie. Vele actieplannen in het kader van schooluitval kiezen voor een probleemgerichte formulering, zoals *'lutte contre le décrochage scolaire'* / 'Strijd tegen schoolverzuim' (BHG) of 'Samen tegen schooluitval' (Vlaamse Gemeenschap, die met de term 'samen' wel een positief en wervend element binnenbrengen). Voorbeelden van positief, maar dan weer vrij formeel geformuleerde slagzinnen zijn: 'Dispositif Accrochage Scolaire' (DAS, BHG), of 'Cohésion Sociale' (COCOF). Positief geformuleerde slagzinnen als *'Parcours ton orientation'* (gemeentelijke praktijk, zie hoofdstuk 4), of *'Samen tot aan de meet'*,

een slagzin die de stad Antwerpen koos in haar actieplan tegen zittenblijven Juchtmans, G. e.a., 2011), prikkelen ook, en zijn wervend geformuleerd.

Inspiratie voor de titel van de strategie kan volgens ons gevonden worden in de gemeenschappelijke ambitie (zie verder, sectie 2).

Tot slot willen we aangeven dat in een tweetalige Brusselse context het wenselijk is dat de titel over de taalgemeenschappen heen dezelfde lading dekt. Indien dit niet het geval is, dan kan dit leiden tot andere acties en doelstellingen in de beide taalgemeenschappen. De titel kan vanuit dat perspectief best met veel zorg gekozen worden. Dat blijkt ook al bij de vertaling van de term '*décrochage scolaire*' die in de officiële Nederlandstalige documenten de term 'schoolverzuim' kreeg. De termen dekken echter niet dezelfde lading. *Décrochage scolaire* is een breed en rijk begrip, dat wijst naar het gehele proces waarin een leerling de band met de school verliest en meer en meer afhaakt. Schoolverzuim wordt in het Nederlands vaak enger gedefinieerd en ingevuld, en leunt in het Frans het dichtst aan bij een term als *absenteïsme* (dat binnen *décrochage scolaire* slechts één aspect vormt). Schooluitval was wellicht een betere vertaling geweest, hoewel ook hier de term eerder naar de uitkomst van het proces van schools afhaken verwijst, dan naar het gehele proces.

2. AMBITIE

Die ambitie zou dan kunnen zijn dat **'voor iedereen die opgroeit in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest of er schoolloopt er een kwalitatieve leer- en leefomgeving gecreëerd wordt die het mogelijk maakt om een succesvolle schoolloopbaan te kunnen uitbouwen'**. Op basis van de literatuur weten we dat een succesvolle schoolloopbaan inhoudt dat een leerling succeservaringen opdoet tijdens de schoolloopbaan, zich positief verbonden voelt met de school, gemotiveerd is om te slagen en er op het einde van de rit in slaagt een diploma te halen (Rumberger & Rotermund, 2012; zie Hoofdstuk 4).

3. DOELSTELLINGEN

De targets die de gemeenten in hun plannen in de strijd tegen schoolverzuim nastreven (zie hoofdstuk 4), zouden gehanteerd kunnen worden als inspiratie voor de formulering van de doelen binnen de gemeenschappelijke strategie. Voor die keuze zijn twee redenen: Een: de doelstellingen van de gemeenten (zoals samengevat in hoofdstuk 4) zijn al positief geformuleerd (zie sectie 1) en vormen een goede basis voor het uitwerken van een gemeenschappelijke strategie (de gemeenten werken hier al aan, de gemeenschappelijke strategie hoeft dus niet iets nieuws te zijn, maar is een uitbreiding van wat al bestaat). Twee: de doelstellingen van de gemeenten tonen aan dat de gemeenten al een ruimere visie hebben op de complexe problematiek van het schoolverzuim (zie hoofdstuk 2). Dit wil niet zeggen dat alle gemeenten of alle stakeholders even sterk moeten inzetten op elk doel. Het kan immers zijn dat bepaalde stakeholders omwille van hun expertise beter geplaatst zijn om een welbepaald doel in concrete acties vorm te geven.

In deze paragraaf herhalen we deze doelen en maken we op basis van de inventaris een oefening van de huidige en belangrijkste spelers op het terrein. Daarna vatten we de voornaamste conclusies uit de inventaris samen (hoofdstuk 4 en 5), om vandaaruit aanbevelingen te doen voor de gemeenschappelijke strategie. Daarbij onderbouwen we de aanbevelingen vanuit de literatuur en het hoofdstuk met best practices uit het buitenland (hoofdstuk 7). Indien mogelijk, worden ook de inspirerende praktijken hieraan gelinkt (hoofdstuk 6).

De doelen zijn geordend van een sterke preventieve insteek naar een sterke compenserende insteek, en spelen in op verschillende niveaus van risicofactoren (zie hoofdstuk 1, risicofactoren schoolverzuim).

3.1 Doel 1: het sociaal (buurt)weefsel versterken (niveau buurt).

Hoofdstuk 1 maakt duidelijk dat de buurt een belangrijke risicofactor vormt voor schoolverzuim. Door het sociaal (buurt)weefsel te versterken kan deze risicofactor gemedieerd worden. Dit gebeurt via activiteiten die het lokale netwerk versterken en bruggen bouwen tussen de stakeholders.

Belangrijkste spelers in Brussel op dit terrein

Gemeenten (*éducateurs de rue*), buurtverenigingen, buurtgericht welzijns- en opbouwwerk (bijvoorbeeld buurthuizen), jeugdhuizen, Brede Scholen (VGC, zie hoofdstuk 3), vzw's ondersteund in het kader van de *Cohésion Sociale* (COCOF, zie hoofdstuk 3), SAJ.

Conclusies uit de praktijkanalyse en aanbevelingen

Uit de praktijkanalyse van de gemeentelijke plannen (zie hoofdstuk 4) blijkt dat sport- en cultuurprojecten in de publieke ruimte de meest voorkomende activiteiten zijn op buurtniveau. Doel is jongeren en/of buurtinwoners op een laagdrempelige, positieve wijze met elkaar in contact te brengen. Interessant is ook dat de gemeenten in deze activiteiten ouders actief betrekken, ook als partners in de organisatie. Scholen nemen op dit vlak echter zelden een taak op of worden hiertoe geresponsabiliseerd. De DAS/PPS-projecten zouden een hefboom kunnen bieden, maar blijven in de praktijk erg schoolgericht (vzw's uit de buurt komen naar de school, in plaats van dat er een beweging plaatsgrijpt van de school naar de buurt). Het lijkt ons daarom belangrijk om acties te ondersteunen die schoolteams (zeker uit het basisonderwijs) stimuleren om zich deel te voelen van de buurt waarin men is gevestigd en om vanuit hun expertise mee vorm te geven aan een sterk sociaal (buurt)weefsel. Dit is belangrijk aangezien een sterk sociaal buurtweefsel ook de school zal versterken in het realiseren van haar taak. Dit is bijvoorbeeld zo omdat een goede sfeer in de buurt ook de sfeer in de klas of op de speelplaats in positieve zin kan beïnvloeden, of omdat buurtorganisaties over contacten en expertise bezitten om de ouderbetrokkenheid op school te vergroten. Eerste aanzetten om scholen en buurt beter op elkaar af te stemmen, vinden we terug in activiteiten van gemeenten die de ontmoeting tussen scholen en buurtpartners of organisaties bevorderen door middel van buurtwandelingen en fora (zie bijlage voor concrete voorbeelden). Wij pleiten ervoor dergelijke aanzetten op een meer structureel niveau te tillen. We verwijzen daarbij naar FEFA als een inspirerend voorbeeld (zie hoofdstuk 6). Daarbij blijkt dat de DAS/PPS-financiering wel degelijk optimaal in dat perspectief kan worden aangewend. Dit is ook wenselijk aangezien een integrale aanpak betere resultaten oplevert (zie hoofdstuk 7).

3.2 Doel 2: realiseren van een vlottere transitie op cruciale overgangsmomenten in de schoolloopbaan (doel 2, niveau leerlingen – onderwijsactoren)

Hoofdstuk 1 gaat dieper in op de school als risicofactor. Hieruit blijkt dat de capaciteit, zittenblijven en veranderingen van school belangrijke indicatoren zijn voor een grotere kans op schoolverzuim. In Brussel worden er daarom praktijken ontwikkeld die gericht zijn op een vlottere transitie bij risicovolle momenten tijdens de schoolloopbaan. Deze momenten kunnen zijn: de intrede in de schoolloopbaan (kleuteronderwijs), de overgang van kleuter- naar lager onderwijs, de overgang naar het volgende leerjaar, de overgang van het lager naar het secundair onderwijs, de overgang naar een andere studierichting, de overgang van onderwijs naar hoger onderwijs en/of arbeidsmarkt en het veranderen van school.

Belangrijkste spelers in Brussel op dit terrein

Gemeenten (*médiateurs scolaires*), scholen, CPMS en CLB, organisaties die zich specialiseren in het verschaffen van informatie aan bepaalde doelgroepen (zoals InforJeunes, A.M.O in kader van project *La Rentrée faut-y penser*, zie hoofdstuk 6), LOP (Nederlandstalig Onderwijs), Perspective.Brussels (in kader van Passwebsite).

Conclusies uit de praktijkanalyse en aanbevelingen

De *gemeenten* blijken sterk in te zetten op dit doel, zowel via collectieve activiteiten als via individuele begeleiding. Het informeren van leerlingen en ouders en het sensibiliseren van leerlingen staat in deze activiteiten centraal. Hun activiteiten richten zich daarbij vooral op moeilijkheden rond inschrijvingen vanwege capaciteitsproblemen en veranderingen van school, meer dan op het voorkomen van zittenblijven. Afgaande op de activiteiten, lijken volgens de actoren de volgende overgangsmomenten de grootste hindernissen te vormen: (eerste) schoolkeuze en inschrijving, overgang van basis- naar secundair onderwijs, het maken van een studiekeuze in het secundair onderwijs, en de overgang naar een andere school. Opmerkelijk is ook dat de goedgekeurde *DAS/PPS-projecten* zelden expliciet de focus leggen op het overbruggen van risicovolle transitie in de schoolloopbaan, met uitzondering van projecten die risicoleerlingen uit het lager onderwijs voorbereiden op hun centraal eindexamen, het CEB. Toch lijkt het ons reëel

dat in het kader van een huiswerkklas of tutoraat, of van de spijbelcoach (VGC)¹⁰⁹, leerlingen (op maat en afhankelijk van de situatie van de leerling) studiekeuzebegeleiding krijgen, of dat individueel wordt toegewerkt naar het CEB of eindexamen (behalen diploma).

De analyse toont dat op dit terrein een spanningsveld bestaat tussen lokale en bovenlokale initiatieven in Brussel die informatie verzamelen en publiceren via allerlei mediakanalen. Zo wekken de gemeentelijke plannen de indruk dat men op lokaal niveau zelf alle nodige informatie over bijvoorbeeld het onderwijssysteem verzamelt, updatet en een informatieproduct maakt. Die werkwijze lijkt ons echter tijdrovend en daardoor minder efficiënt, ook omdat bovenlokale organisaties in Brussel expertise blijken te hebben op dit terrein. Onze aanbeveling zou daarom zijn om alles wat het verzamelen, bijhouden en het in algemene zin vertalen van up-to-date informatie over inschrijvingen¹¹⁰, schoolsysteem, etc. betreft, in eerste instantie bovenlokaal te organiseren. Hiertoe zien we drie mogelijke pistes voor de toekomst, die elkaar echter niet hoeven uit te sluiten. Een eerste piste is dat lokale niveaus structurele samenwerkingsverbanden aangaan met bovenlokale organisaties (zoals InforJeunes) rond bepaalde transitie-thematieken. Dit gebeurt nu al het meest frequent. Een goed voorbeeld is *Parcours ton Orientation* (zie hoofdstuk 4), waar de expertise van bovenlokale organisaties zeer gericht benut wordt bij de voorbereiding en tijdens een evenement. Een tweede piste is dat Perspective.Brussels als kenniscentrum een informatiepunt wordt waar gemeenten vorming op maat krijgen, vragen kunnen stellen om bepaalde informatie te verkrijgen, of informatie kunnen raadplegen. Alleszins lijkt een organisatie op gewestelijk niveau (zoals Perspective.Brussels) ons hier het meest aangewezen. Zij kunnen immers de verbinding vormen tussen verschillende gemeenschappen, de gemeenten en bovenlokale organisaties op dit terrein, en dus de informatie aanwezig op 'lagere' niveau het best centraliseren. Een derde piste tot slot richt zich niet alleen op partners (gemeenten, scholen, vzw's) die op zoek zijn naar bepaalde informatie, maar ook op gebruikers. Het pas opgestarte Beroepenpunt (*Cité des Métiers*), een samenwerking tussen Bruxelles Formation, Actiris,

¹⁰⁹ De term 'Spijbelcoach' komt uit het sjabloon van de DAS-PPS-projecten. De VGC kiest er echter voor om deze term in de toekomst niet meer te gebruiken. Ook de organisatie 'Abrusco' gebruikt de term niet meer, en spreekt nu van 'Jongerencoaching' (zie hoofdstuk 6).

¹¹⁰ Het belang van het lokaal niveau voor de inschrijvingen in het basisonderwijs moet worden beklemtoond omdat de procedures van gemeente tot gemeente verschillen.

Leerwinkel en VDAB, ligt in die lijn. Op een centrale locatie in Brussel (Astrotoren) zal een informatie- en ontmoetingscentrum komen voor al wie vragen heeft rond vijf thema's: oriëntering, opleiding (onderwijs), job vinden, job beheren (werkervaring), mobiliteit aandurven en eigen activiteit ontwikkelen (ondernemerschap). Via digitale tools en een multimedia bibliotheek is informatie te vinden omtrent deze thema's. Daarnaast kan men er terecht voor persoonlijke gesprekken met consulenten of informatiesessies. Interessant is ook dat de werking niet aanbodgestuurd maar vraaggericht zal zijn. Gebruikers zoeken zelf, maar met hulp, de informatie die ze nodig hebben. Omdat het Beroepenpunt nauw aanleunt bij de strijd tegen schoolverzuim, lijkt het ons aangewezen samenwerking te zoeken met dit initiatief. Zo kan vermeden worden dat de gemeenten en het Beroepenpunt los van elkaar gelijkaardige initiatieven rond studie- en beroepsoriëntering ontwikkelen. Naast een gecentraliseerd informatiepunt is het echter ook belangrijk voor sociaal kwetsbare gebruikers om de informatie zo dicht mogelijk bij hen te brengen. Dit vraagt een outreachende aanpak, zoals in sommige gemeenten al het geval is, waar informatie op de plekken wordt gebracht waar de gebruikers al komen of aanwezig zijn (buurtcentra, scholen, metro/straat, via huisbezoeken). Let wel: deze informatie is dan best en daar waar mogelijk al bovenlokaal verzameld en geproduceerd.

Een ander interessante vaststelling is dat de activiteiten die met studiekeuzebegeleiding en beroepsoriëntering te maken hebben toekomstgericht en oriënterend van aard zijn, waardoor ze de doelgroep niet-problematiserend benaderen. Ze geven jongeren inzicht in wat mogelijke en alternatieve wegen zijn, en geven de ruimte aan jongeren om vervolgens zelf keuzes te maken. Vanuit die positieve insteek en de nood aan dergelijke preventieve begeleiding voor risicoleerlingen, lijkt het ons nuttig om dergelijke activiteiten bij voorkeur te subsidiëren. Die activiteiten zouden daarbij ook al van in de lagere school kunnen aangeboden worden, zoals gebeurt in het *Toekomst Atelier d'Avenir* waar kansarme jongeren op zaterdagochtend kennismaken met allerlei beroepen (zie hoofdstuk 6).

3.3 Doel 3: het psychosociaal engagement van kinderen en jongeren versterken (niveau leerlingen).

Psychosociale problemen (en meer algemeen gezondheidsproblemen) verhogen merkbaar de kans op schoolse demotivatie en schoolverzuim (zie hoofdstuk 1) en grensoverschrijdend gedrag (met een weerslag op school- en klasklimaat). Het is dan ook niet toevallig dat in Brussel door verschillende actoren sterk wordt ingezet op het verhogen van het psychosociaal engagement van jongeren. De achterliggende preventief ingestelde redenering is daarbij vaak dat leerlingen pas tot leren kunnen komen als ze psychosociaal hiertoe in staat zijn. Dit vraagt dat ze zich veilig voelen op school en aanvaard weten, voldoende zelfvertrouwen hebben, weten wat er van hen verwacht wordt (waarden en normen) etc. In de verhalen van de betrokkenen (focusgroepen) valt daarbij in de eerste plaats op dat pesten, geweld en agressie op school en op de speelplaats als een grote en vaak onoplosbare hindernis voor dit psychosociaal engagement worden ervaren, dit zowel in het lager als secundair onderwijs.

Belangrijkste spelers in Brussel op dit terrein

Vzw's gespecialiseerd in het aanbieden van workshops met dat doel voor ogen, scholen, gemeenten (*médiateurs scolaires*), Brede Scholen (VGC), schoolbemiddelaars FWB, CPMS en CLB (zoals het VCLB via het project Faro, zie hoofdstuk 6), SAJ, scholen via onder meer de DAS-projecten, PPS-project Spijbelcoach.

Conclusies uit de praktijkanalyse en aanbevelingen

Zowel de gemeenten als scholen binnen DAS/PPS ontwikkelen op dit vlak behoorlijk veel activiteiten, die meestal collectief en sensibiliserend van aard zijn (zie voor een uitgebreide beschrijving, hoofdstuk 4 en 5, en de bijlage). De activiteiten kunnen buitenschools of binnen de school plaatsgrijpen. Buitenschools gaat het voornamelijk om workshops spel, muziek, theater, sport en burgerschapseducatie waarin leerlingen op speelse en creatieve wijze hun persoonlijkheid ontdekken en ontwikkelen (talentenontdekking), leren samen werken, de samenleving leren kennen en hun zelfvertrouwen vergroten (zie voor een concreet en uitgewerkt voorbeeld hiervan, Centre Culturel Omar Khayam, hoofdstuk 6). Binnenschoolse activiteiten zijn voornamelijk gericht op de sfeer binnen klasgroepen of de relaties tussen leerlingen en leerkrachten, en gebeuren via schoolinterne of schoolexterne bemiddeling (gemeenten en FWB),

via Spijbelcoaches (PPS-projecten) of jongerencoaches (cf. Abrusco, schoolintern, zie hoofdstuk 6). Interessant is dat meerdere actoren kiezen om hun activiteiten vraaggestuurd uit te werken en dus in te richten op maat van de nood van scholen of jongeren. Doel is het welbevinden van leerlingen en hun gevoel te behoren tot de school te verhogen, een positief klas- of schoolklimaat te creëren (met focus op sociale cohesie en geweldloze communicatie), problematisch spijbelgedrag te voorkomen of mogelijke conflicthaarden tussen jongere en school op te lossen voor het escaleert.

Het belangrijkste spanningsveld dat zich in de analyse toont, ligt volgens de buitenschoolse organisaties in de verschillende interpretatie van de leerlingen en de situatie door hen enerzijds en de scholen anderzijds. Verschillende scholen wijten de beginnende psychosociale problemen van leerlingen, en hun daaruit volgend spijbel- of grensoverschrijdend gedrag waarmee ze moeilijk overweg kunnen, vaak toe aan de slechte thuis- of buurtcontext of aan de attitudes van de jongeren zelf. Zij willen daarom dat buitenschoolse organisaties ervoor zorgen dat hun leerlingen zich opnieuw in de regels en bestaande dynamiek van de bestaande schoolcultuur laten inschrijven, dit desnoods op een sanctionerende wijze. De meeste buitenschoolse organisaties zien de beginnende psychosociale problemen echter eerder als een relationele uitkomst, waarin school, jongere en soms gezin samen betrokken en verantwoordelijk zijn. Zij kiezen dan ook voor een relatiegerichte in plaats van sanctionerende benadering, waarin de context en het perspectief van de jongeren meegenomen worden. Omwille van dit verschil in benadering, merken buitenschoolse organisaties en gemeenten ook op dat leerkrachten afzijdig gaan staan of dat de betrokkenen na hun activiteiten in het oude patroon terugvallen, wat vragen doet rijzen bij de duurzaamheid van hun inspanningen. Het is in die zin interessant om een aantal meer recente praktijken in de verf te zetten die vooral inzetten op sensibilisering, coaching en vorming van schoolteams om een positief schoolklimaat te organiseren. We denken hierbij aan initiatieven vanuit de gemeenten, zoals in Molenbeek (zie hoofdstuk 4) en mindere mate de schoolinterne bemiddelaars, projecten zoals Faro (zie hoofdstuk 6), de werking van het onderwijscentrum Brussel (VGC, zie hoofdstuk 3) en het opstartende 'coach op school' van Abrusco (zie hoofdstuk 6). Doelgroep zijn hier in de eerste plaats de schoolteams, en pas in tweede instantie de leerlingen. Die keuze wordt echter op dit moment nog zelden gemaakt. Belangrijk in de werkwijze van deze

nieuwe initiatieven lijkt ons dat de buitenschoolse organisaties scholen niet gratis en zonder voorwaarden begeleiden (zie voorbeeld Faro voor concretisering hiervan). Ze vragen scholen actief partner te worden van het proces dat ze in de school zullen opstarten. Dergelijk partnerschap houdt in dat scholen worden aangesproken op hun medeverantwoordelijkheid en eigenaarschap in het creëren van een positief schoolklimaat, het voorkomen van geweld of miscommunicaties op school. Daarnaast kiezen ze voor het uitzetten van trajecten op maat, bestaande uit een intensieve, maar in de tijd afgebakende begeleiding in de school en met het gehele team. Aan scholen wordt gevraagd om dit traject in te schakelen in een meerjarenplan of actieplan van de school tegen schoolverzuim (zie ook hoofdstuk 7, waar dit als een best practice naar voor wordt geschoven). We denken dat vanuit een preventieve insteek dergelijke werkwijze van buitenschoolse organisaties een belangrijke bijdrage zou kunnen leveren aan de preventie van schooluitval. Ze biedt immers betere garanties om de school actief te betrekken, in scholen zelf een nieuwe dynamiek op gang te trekken en scholen hierop te kunnen evalueren of aan te spreken.

3.4 Doel 4: het pedagogisch engagement bevorderen (niveau leerlingen, familie en school)

Hoofdstuk 1 ging dieper in op de kwaliteit van de school en de leraren als een belangrijke factor in de preventie van schoolverzuim, maar evengoed op de rol van peers binnen de school. Kwalitatief onderwijs laat toe dat leerlingen een hoger academisch engagement hebben. Om dergelijk onderwijs te realiseren, is het niet enkel noodzakelijk om rechtstreeks het academisch engagement¹¹¹ van leerlingen te bevorderen. Het is ook noodzakelijk in te zetten op de leercontexten die hiertoe het meest bijdragen, met name gezin en school. Dit kan door het opvoedkundig vermogen van ouders te vergroten, alsook de pedagogische competenties van professionals. We vinden in de inventaris praktijken terug op die drie niveaus (leerlingen, familie en school).

Belangrijkste spelers in Brussel op dit terrein

¹¹¹ Onder 'academisch engagement' plaatsen we praktijken die primair de focus leggen op het schoolse leren (schoolgerichte focus). Rumberger & Rotermund (2012) hebben het over de '*effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills or crafts that academic work is intended to promote.*'

Scholen, gemeenten, vzw's erkend en ondersteund als *école de devoirs* (EDD, Franstalig onderwijs, gefinancierd via FWB), EDD en tutoraten (cf. *Schola ULB*) ingeschakeld in het kader van DAS, pedagogische begeleidingsdiensten en GOK-leerkrachten (Nederlandstalig onderwijs), en buurtverenigingen (in kader van de opvoedingsondersteuning voor ouders en soms huiswerkbegeleiding).

Conclusies uit de praktijkanalyse en aanbevelingen

Activiteiten die vallen onder dit doel zijn het meest frequent aanwezig, en richten zich grotendeels op de ondersteuning van leerlingen in het Franstalig onderwijs. Uit de praktijkanalyse (hoofdstuk 4 en 5, en bijlage) blijkt dat zowat alle gemeenten activiteiten op dit terrein organiseren. Vaak gaat het daarbij om de belangrijkste pijler in hun strijd tegen schoolverzuim. Daarnaast hebben ook meer dan de helft van de DAS-projecten het bevorderen van het academisch engagement van leerlingen met leerachterstand als primaire focus. In sommige gevallen zijn de gemeentelijke projecten en DAS-projecten met elkaar gelinkt en vormen ze één geheel (zie FEFA, hoofdstuk 6). In vele gevallen lopen ze echter los van elkaar. Die laatste vaststelling geldt trouwens ook voor de vele EDD's en privébegeleiding die daarbovenop in de verschillende gemeenten actief zijn.

Een nadere analyse van de activiteiten leert ons dat de EDD's of *soutien scolaire* vanuit de gemeente ofwel remediërend van aard kunnen zijn (wegwerken van leerachterstand - curatief), ofwel gericht kunnen zijn op leren leren (voorkomen van verdere leerachterstand – pro-actief). Opvallend is daarbij ook de focus op (het vak) 'taal' in de huiswerkbegeleiding. Vanuit een preventieve insteek, kunnen we stellen dat de begeleiding in functie van het academisch engagement van leerlingen die het *leren leren* of een concreet gezamenlijk einddoel, zoals het behalen van het eindexamen (CEB), op het oog hebben te verkiezen zijn. Zij voorkomen immers (verdere) leerachterstand en geven leerlingen tools in handen die hen eigenaar maken van hun leerproces. Bovendien zijn ze minder stigmatiserend, en benaderen ze de leerlingen niet op basis van hun leerdeficits. Interessant is ook dat een aantal gemeenten stages, kampen of begeleiding aanbieden die gedurende een korte periode, maar intensief en doelgericht, een bepaalde leerachterstand trachten weg te werken of voorbereiden op de examens. Dit maakt het mogelijk voor leerlingen om, zoals gebeurt in de *Accelerated Middle Schools* (zie hoofdstuk 7) leerachterstand versneld weg te werken. Ondertussen krijgen de andere leerlingen immers geen

nieuwe leerstof. We denken dat dergelijke initiatieven mogelijks een goede bijdrage zouden kunnen leveren aan het voorkomen van zittenblijven.

Het belangrijkste spanningsveld betreft hier de discussies die gevoerd worden over het nut van huiswerkbegeleiding in de naschoolse tijd. De idee van de tegenstanders is dat huiswerkbegeleiding en tools om te leren leren bij voorkeur in de schoolse uren moeten worden verstrekt en dat dit dus niet de taak is van buitenschoolse organisaties. Tegelijk stellen gemeenten vast dat kansarme en anderstalige ouders expliciet vragen naar huiswerkklassen voor hun kinderen. Dit is voor hen de belangrijkste drijfveer om huiswerkbegeleiding op te starten. Bovendien is er vanuit de FWB een decretaal kader gecreëerd om de EDD's te ondersteunen en binnen een bovenlokale koepel te begeleiden. Het lijkt ons belangrijk dat de strategie richtingsaanwijzers aanreikt om met dit spanningsveld om te gaan. Ons voorstel zou daarbij zijn om het debat breder te trekken dan het nut van EDD's of huiswerkbegeleiding. Uit de praktijkanalyse blijkt immers dat de meeste EDD's die door de gemeenten zijn ingericht ook gehanteerd worden als een weg om meer intensieve en individuele begeleiding op psychosociaal vlak te kunnen aan bieden (voor leerlingen én hun ouders). Het breder trekken van het debat kan volgens ons best gebeuren door buitenschoolse academische ondersteuning te kaderen in een keuze voor leertijdverlenging (zie *Pacte d'excellence*) of de invulling van de Brede School (VGC). Onderzoek naar de effectiviteit van het verlengen van de schooldag via (quasi-)experimenteel onderzoek laat echter geen sterke positieve effecten op de schoolresultaten zien (Patall, Cooper and Allen, 2010). Of die informatie voldoende is om te besluiten dat de verlenging van de schooldag weinig zoden aan de dijk brengt, is wellicht te kort door de bocht. Zo wijzen Patall, Cooper and Allen (2010) erop dat de effectiviteit van de verlenging van de schooldag sterk samengaat met het aantal bijkomende uren en de invulling ervan. De actie maakt volgens hen ook meer kans om effectief te zijn als het gericht is op leerlingen met risico op schools falen. Verder besluiten ze dat de kwaliteit van de instructie bepalend is. Meer van dezelfde slechte kwaliteit zal dus weinig opleveren. Succesvolle programma's die de schooldag verlengen zijn verder vaak sterk in het meenemen en werken aan de onderwijskwaliteit van de leerkracht en het klasklimaat. Of nog, een verlenging van de schooldag mag niet gewoon toegevoegd worden aan wat al bestaat of dienen om onder begeleiding huiswerk te maken. Ze vormt best onderdeel van een integraal

veranderingstraject waarin school en andere partners (inclusief ouders) samenwerken om hetzelfde doel te bereiken. Een whole-school approach is hiervoor noodzakelijk, waarbij de school *‘provides the structure, partnerships, and resources that are helpful to embedding a new program into a comprehensive school strategy.’* “ (Jacobson et al., 2015).¹¹² In die benadering ligt ook vervat dat scholen samen met de buitenschoolse partners een huiswerkbeleid ontwikkelen dat niet discriminerend is voor kansarme leerlingen, en nadenken over een geïntegreerd traject waarin ook activiteiten zijn vervat om risicovolle transitie te overbruggen en om het psychosociaal engagement van leerlingen te bevorderen (zie doel 1 en 2). Dit zijn immers ook centrale kenmerken van de best practices uit het buitenland (zie hoofdstuk 7).

Samengevat: het lijkt ons zinvol om de enorme investeringen die op dit vlak al bestaan in Brussel niet zomaar overboord te gooien, maar te plaatsen in een breder kader, en ze vanuit dat kader te herdenken. Daarbij wordt ook best rekening gehouden met wat op dit vlak beweegt in de verschillende gemeenschappen (cf. keuzes VGC, maar ook *Pacte d’excellence*).

Tot slot lijkt het ons belangrijk om ouders actiever te betrekken in de schoolse ondersteuning van hun kind. Dit gebeurt ook in de best practices uit het buitenland (zie hoofdstuk 7). De praktijkanalyse op basis van de gemeentelijke plannen en de DAS/PPS-projecten toont echter aan dat dit op dit moment nog zelden gebeurt. Zo worden ouders door bijvoorbeeld de gemeenten meestal passief betrokken: ze moeten bijvoorbeeld aanwezig zijn bij de inschrijving van hun kind in de EDD, of krijgen een informatiesessie. Enkel de (sporadische) workshops opvoedingsondersteuning streven actieve betrokkenheid na. Die lage focus op ouderbetrokkenheid is jammer, omdat de literatuur stelt dat meer actieve betrokkenheid van ouders net cruciaal is om te vermijden dat mogelijks positieve effecten van de buitenschoolse huiswerkbegeleiding wegebben nadat de ondersteuning afloopt (Brandsma, 2002).

¹¹²Een goed voorbeeld hiervan zijn de scholen in het Massachusetts project 2020 die de verlenging van de schooldag hebben geïntegreerd in een brede school project. Zie voor meer informatie: www.timeandlearning.org

Ouderbetrokkenheid actiever maken kan ten eerste door de huiswerkbegeleiding thuis en/of in aanwezigheid van de ouder(s) te laten doorgaan. Op die manier worden indirect veranderingen teweeg gebracht door wat Bandura (1986) ‘modelling’ of voorbeeldgedrag noemt. Wanneer ouders zien dat de studieondersteuner resultaten bereikt met een bepaalde aanpak kan dit hen immers aanzetten dit gedrag over te nemen. De studie van Hoover & Dempsey et al. (2007, zie ook Ariës & Cabus, 2016) wijst daarnaast op het belang van het coachen van ouders. Voorbeelden van coaching zijn het geven van tips, lange gesprekken met de ouders, uitleg bij de aanpak, ... Dit vraagt wel een goede vertrouwensband tussen ouders en begeleider, en respect voor de gezinscontext. Tot slot moet er ook rekening mee gehouden worden dat ouders verschillende redenen hebben om al dan niet betrokken te willen worden bij de schoolse ontwikkeling van hun kind. Een belangrijke motivator voor ouderbetrokkenheid is het geloof dat hun gedrag en hun bijdrage verandering brengen in het schoolse rendement van hun kind. Omdat dit geloof vaak ontbreekt bij kansarme ouders, is dit wellicht de eerste prioriteit. Dit kan wellicht best door zo vroeg mogelijk de betrokkenheid van ouders aan te wakkeren, dit wil zeggen nog voor het kind zijn schoolloopbaan aanvat. Ouders geloven op dat moment immers nog het sterkst dat hun gedrag en hun houding de toekomst van het kind positief kan beïnvloeden (Juchtmans & Groenez, 2016).

3.5 Doel 5: de relaties tussen leerling/gezin en school herstellen (niveau leerling, school). Tegengestelde verwachtingen tussen leerling/gezin en school over de houding en het gedrag van de leerling zijn een belangrijke risicofactor voor schoolverzuim (hoofdstuk 1). Ze kunnen immers leiden tot conflictueuze relaties tussen beide partijen, die zich uiten in zware gedragsproblemen, geweld of pesten op school, (een dreiging tot of tijdelijke) uitsluiting en problematische demotivatatie bij leerlingen. Het is dan ook belangrijk dat tijdig bemiddeld wordt in dergelijke conflicten op school, zodat de relaties opnieuw hersteld raken en een escalatie wordt vermeden die leidt tot (definitieve) schooluitval.

Belangrijkste spelers in Brussel op dit terrein

Gemeenten (médiateurs scolaires), schoolbemiddelaars FWB, Spijbelcoach (VGC), NAFT (Vlaamse Gemeenschap), leerlingenbegeleiders (Vlaamse Gemeenschap), CLB en CPMS, vzw's gespecialiseerd op dit terrein (zoals Abrusco, vzw Odysée), TRS, projecten in het kader van FSE.

Conclusies uit de praktijkanalyse en aanbevelingen

Uit de praktijkanalyse blijkt globaal dat men in deze situaties vooral kiest om individueel en op maat van de situatie van de jongeren te werken, en dit vanuit een herstelgerichte benadering. Dezelfde opmerkingen en aanbevelingen die we formuleerden over het spanningsveld tussen school en buitenschoolse actoren (zie doel 2) die op dit terrein actief zijn, gelden hier. Daarbij willen we ook de meerwaarde benadrukken van een laagdrempelige aanpak. Dit wil zeggen dat de actoren ervoor kiezen om zo laagdrempelig mogelijk te werken. Op dit vlak leveren de actoren zeer veel inspanningen. Ze zorgen voor laagdrempelige onthalende plekken in sociale wijken, schakelen interne schoolbemiddelaars in die in de school aanwezig zijn, of gaan de jongeren zoeken waar ze het meest optrekken (zoals de asbl Odyssee doet, zie hoofdstuk 6). Die laagdrempelige en outreachende aanpak moet dan ook door de gewestelijke overheid via subsidies gestimuleerd worden. Een spanningsveld dat zich hier voordoet is de neutraliteit van interne schoolbemiddelaars.

De interne schoolbemiddelaars van de FWB, Abrusco (VGC) hangen niet af van scholen en blijven mobiel zodat ze kunnen beantwoorden aan de vraag van scholen die niet over een interne dienst van de gemeente beschikken. Zo hebben zij meer armkracht om de school in beweging te brengen, meer terreinkennis om goede doorverwijzingen mogelijk te maken en meer mogelijkheden om zich te laten ondersteunen door collega's en andere organisaties. Vraag is of gemeentelijke schoolbemiddelaars in de gemeentelijke scholen over die neutraliteit kunnen beschikken. Zowel de scholen als de bemiddelaars zijn immers financieel afhankelijk van de gemeente. Een ander nadeel is dat een interne schoolbemiddelaar maar op geregelde tijdstippen aanwezig kan zijn in een beperkt aantal scholen. Dit verklaart wellicht ook waarom enkel de gemeenten met de grootste budgetten schoolinterne bemiddelaars kunnen inzetten.

3.6 Doel 6: het re-integreren van leerlingen in de school of in een schoolloopbaan (niveau leerlingen).

Hieronder vallen de activiteiten die jongeren moeten helpen om na een uitsluiting of na uitval of bij het niet-naleven van de leerplicht terug een school te vinden.

Belangrijkste spelers in Brussel op dit terrein

In het kader van de controle op de leerplicht gaat het om SCOS (FWB), AGODI (Vlaamse Gemeenschap), de gemeenschappelijke cel, de gemeenten (dienst bevolking en schoolbemiddelaars), politie en parket. Andere projecten in het kader van FSE (gefinancierd door de Europese Commissie, gericht op NEET), vzw's binnen jeugdhulp, welzijn en overgang die op dit terrein gespecialiseerd zijn, de zonale commissies van ieder onderwijsnet die hulp bieden bij inschrijvingen, SAS.

Conclusies uit de praktijkanalyse en aanbevelingen

Op dit vlak gebeurt, met uitzondering van de FSE-projecten, eerder weinig of de initiatieven worden niet gekaderd vanuit de strijd tegen schoolverzuim of schooluitval. Een betere integratie van bestaande initiatieven (bijvoorbeeld vanuit de arbeidsmarkt) met de Brusselse strijd tegen schoolverzuim is dan ook aangewezen.

Wat de controle op de leerplicht betreft, merken we op dat de preventiediensten van de gemeente deze taak liever niet opnemen. Een controlerende taak past volgens hen immers niet bij een laagdrempelige, herstelgerichte benadering. Daarnaast benadrukken ze dat de procedure omwille van de complexe onderwijssituatie in Brussel te omslachtig is en ze pas veel te laat actie kunnen ondernemen. In dat perspectief lijkt het ons opportuun dat de gemeenten de controle op de leerplicht kunnen doorgeven aan diensten die al een controlerende taak hebben (zoals de politie), alsook om de huidige procedure te vereenvoudigen. Zo blijkt het werken met brieven en de vele verschillende instanties, die betrokken (moeten) worden in het proces, het proces te vertragen.

4 KADER VOOR COORDINATIE

Een globale vaststelling is dat de vele activiteiten die in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ontwikkeld worden in versnipperde slagorde bij de doelgroep terechtkomen. Vele vzw's (zowel lokale als bovenlokale) bieden hun diensten bovendien aan dezelfde scholen, leerlingen en gezinnen. Dergelijke versnippering wijst op het ontbreken van een goede coördinatie. In deze paragraaf reiken we enkele pistes aan met betrekking tot de vraag op welk niveau en door wie dit

coördinatiewerk het best geleverd kan worden. We denken daarbij dat ook hier een combinatie van (best goed op elkaar afgestemde) lokale en bovenlokale coördinatie de beste resultaten zouden kunnen opleveren.

Uit de best practices van het buitenland (zie hoofdstuk 7) blijkt dat buitenschoolse organisaties, gespecialiseerd in welzijn en buurtwerking, gelinkt worden aan activiteiten die het schoolse leren bevorderen (zoals in de *Tanoda centers* waar taal, kunst- en sportklassen georganiseerd worden in combinatie met studieondersteuning). Bovendien wordt ze geïntegreerd of integraal aangeboden door een netwerk van lokale partners die hetzelfde doel voor ogen hebben, maar vanuit hun expertise hierin elk hun eigen bijdrage hebben (zie ook de *Harlem Children's zone* voor een gelijkaardige aanpak, samengevat in Debisschop, Nicaise, Juchtmans e.a., 2016). De best practices wijzen daarmee op het nut van een integraal aanbod dat lokaal georiënteerd is. Dit komt wellicht omdat werken op een klein gebied de coördinatie overzichtelijk houdt en omdat de aanpak toegespitst kan worden op de lokale, maar diverse noden van dat bepaalde gebied.¹¹³

Het zou ook in Brussel een piste kunnen zijn om naar dergelijke lokaal verankerde integrale projecten te evolueren, en de financiering vanuit het Gewest hierop maximaal in te zetten. Volgende concrete stappen zouden daarbij kunnen ondernomen worden:

- a) Het initiatief start volgens ons best vanuit de gemeente die op basis van haar lokale analyse (DLS) een specifieke buurt zou kunnen selecteren met een aanzienlijk percentage risico-inwoners (kansarme gezinnen en jongeren met 'risico op schooluitval). Daarnaast zou ze ook een stand van zaken kunnen maken van de aanwezige actoren in de buurt en de bestaande initiatieven.
- b) Na de selectie van de buurt zou een onafhankelijke organisatie die door de gemeente of (rechtstreeks door het Gewest?) gefinancierd ingeschakeld worden. De organisatie zou gevraagd worden om alle partners (Franstalige én Nederlandstalige), actief in die buurt te verzamelen. Dergelijke partners zouden kunnen zijn: scholen, buurtorganisaties, welzijnswerk, kinderopvang, CPMS en CLB's in de scholen actief, zelforganisaties,

¹¹³ Dit idee is alleszins een belangrijke drijfveer geweest van de keuze van de stad Antwerpen om in navolging van de *Harlem Children's zone*, de buurt 'het Kiel' te selecteren en hier een Antwerp Children's zone te creëren (Debisschop, Nicaise, Juchtmans e.a., 2016).

jeugdgroepen, ouders, bovenlokale organisaties die beschikken over een bepaalde organisatie. Wij verkiezen daarbij de aansturing te laten verlopen door een onafhankelijke organisatie, eerder dan door de gemeente. De gemeente heeft immers eigen scholen onder haar beheer (hoewel de preventiediensten van de gemeenten losstaan van de dienst onderwijs) en financiert lokale partners. Haar onafhankelijkheid kan daardoor niet gegarandeerd worden. Eenzelfde pleidooi klinkt in de literatuur. Zo pleiten Dyson et al (2012), expert in de Brede School, voor een intermediaire organisatie die enerzijds voldoende lokaal verankerd is, maar anderzijds ook geen belanghebbende partij is. Die neutraliteit is volgens hen immers nodig om faciliterend en verbindend te kunnen optreden. Daarnaast benadrukken ze om in dit lokale partnerschap van meet af niet enkel professionals op te nemen, maar eveneens inwoners en ouders van kinderen die in de buurt schoollopen (eventueel via zelforganisaties of ervaringsdeskundigen). Tot slot lijkt ons cruciaal dat (liefst meerdere of alle) scholen uit de buurt als partner betrokken zijn. Dit gebeurt al bij de lokale platforminitiatieven die worden opgericht, meer bepaald via de projectoproep FSE van de FWB. Deze initiatieven kunnen op dit punt dus inspiratie bieden.

- c) Vanuit hun expertise en een gedegen buurtanalyse (analyse risicofactoren) werken de partners een integraal aanbod voor de doelgroep met de hoogste nood uit dat gebaseerd is op zowel de aanwezige lokale noden als succesvolle praktijken. Integraal betekent dan dat men de verschillende types activiteiten op een coherente en doelgerichte wijze met elkaar verbindt en hervormt tot een lokaal programma met één inhoudelijke lijn, met een duidelijke afbakening van de verschillende rollen, en met activiteiten die de gehele schoolloopbaan (inclusief voorschoolse periode) en op de verschillende leer- en leefcontexten van de gekozen doelgroep inspelen.
- d) Bij de realisatie van het programma is een gedegen evaluatie van het programma van meet af noodzakelijk, alsook een analyse van het uitvoerings- en implementatieproces. Op die manier kan tijdig bijgestuurd worden waar noodzakelijk.

Een lokale geïntegreerde aanpak is wellicht het best geschikt in het kader van acties die betrekking hebben op kinderen (en hun ouders) die in de basisschool zitten, en vaak dichtbij huis naar school gaan. Voor programma's die jongeren in het secundair onderwijs op het oog hebben, is dit

moeilijker aangezien ze vaak les volgen in scholen buiten de gemeente waar ze wonen. Hier zal dus in een lokaal geïntegreerd plan enkel individueel met de jongeren zelf en andere (buurt)actoren gewerkt kunnen worden, en minder met de scholen.

Een tweede piste geldt voor de coördinatie van individuele dossiers, met name de doorverwijzing van risicoleerlingen naar meer gespecialiseerde of meest aangewezen instanties of instanties. In hoofdstuk 4 concludeerden we dat de coördinatie op dit punt in de gemeente op dit moment vooral *ad hoc* lijkt te gebeuren. Om de coördinatie van individuele dossiers, met name de doorverwijzing van risicoleerlingen naar meer gespecialiseerde of meest aangewezen instanties of instanties, meer gestructureerd te laten verlopen, maken andere steden (zoals Antwerpen) en (vanaf 2018) ook het Brussels Nederlandstalig Onderwijs gebruik van een centraal meldpunt (KANS). Hier melden alle betrokken organisaties met welke jongere of gezin ze aan de slag zijn en wordt er samen nagedacht over het beste traject voor de jongere of gezin. Binnen de Brusselse context is een centraal meldpunt op gewestelijk niveau wellicht te complex, en een bevoegdheid van de Gemeenschappen. Wel zou men binnen het Brussels Preventieplan de gemeentelijke preventiediensten de (gesubsidieerde) opdracht kunnen geven lokale meldpunten uit te werken, waaraan het centraal meldpunt van het Nederlandstalig Onderwijs (en indien opgestart, van de Franse Gemeenschap) gelinkt kan worden. *perspective.brussels* zou binnen dat scenario kunnen instaan voor het ontwikkelen en onderhouden van de nodige dwarsverbanden tussen de verschillende actoren (Gemeenschappen, CLB/CPMS en gemeentelijke diensten).

Tot slot is het mogelijk een (overleg)structuur op te zetten voor de organisatie van intersectoriële acties op gewestelijk niveau. Nu bestaat dit enkel voor de gemeenten. In dat kader zou het interessant zijn alle relevante actoren in het Brussels Gewest die zich specifiek inzetten voor een bepaald doel (zie boven) of hierin gespecialiseerd zijn bij elkaar te brengen in thematische werkgroepen, waarbij elk doel een thema vertegenwoordigt. Bedoeling moet wel zijn om samen een gewestelijk actieplan te ontwikkelen en daaraan concrete acties te verbinden (bestaande of nieuwe acties).

5. LEIDENDE PRINCIPES

De leidende principes geven de visie weer van waaruit de ambitie zal waargemaakt worden of de doelen zullen gerealiseerd worden. Interessant aan het integreren van leidende principes in de strategie is dat ze als gids en toetssteen kunnen dienen voor de actoren die acties ontwikkelen en uitvoeren. Of voor de institutionele actoren in Brussel om criteria voor goedkeuring en evaluatie vast te leggen. Belangrijk is daarbij dat de principes inhoudelijk voldoende richting geven, maar tegelijk ook voldoende ruimte laten om in concrete acties om te zetten. Dit laat toe dat er meer eigenaarschap komt of blijft over de invulling van de concrete acties.

In deze paragraaf doen we een eerste aanzet voor mogelijke leidende principes. De wetenschappelijke evidentie (cf. best practices buitenland), de analyse van de praktijken en de inspirerende praktijken, zoals we ze in de vorige paragraaf hebben samengevat, vormden daarbij de basisinspiratiebron. In een volgende stap zou het goed zijn om deze leidende principes te laten bespreken door de verschillende actoren (bijvoorbeeld in focusgroepen), en na te gaan in welke mate deze principes gedragen kunnen worden op Gewestelijk niveau.

Basisprincipes:

- 1) Elk kind dat in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest opgroeit of schoolloopt heeft recht op een krachtige leer- en leefomgeving die alle kansen genereert op een succesvolle schoolloopbaan.

De leeromgeving verwijst daarbij niet uitsluitend naar de school, maar ook naar het gezin en de buurt waar vooral informeel geleerd wordt. Krachtige leeromgevingen zijn voor kinderen en jongeren betekenisvol (wat geleerd wordt, ervaren ze als relevant, waardoor het hen kan boeien en inspireren), zijn veilig en breed (dit wil zeggen dat ze zowel vormen van formeel als informeel leren bevatten).
- 2) In lijn met het subsidiariteitsprincipe, is het startpunt een adequate buurt- en preventiegerichte aanpak. Er moet echter ook bovenlokaal en interveniërend kunnen opgetreden worden, waar dit efficiënter blijkt (cfr. voorbeeld rond informatievergaring- en verwerking).

- 3) Activiteiten zijn ingebed in een lokaal verankerd partnerschap met maximale inzet van ieders kracht en expertise en focus op gezamenlijke actie.
- 4) Positieve relaties met zichzelf, in gezin, op school en in de buurt zijn een cruciale hefboom om graag naar school te gaan en tot leren te komen.
- 5) Een trajectmatig, creatief en coherent aanbod aan acties voor leerling, gezin en scholen dat leidt tot eigenaarschap over het eigen traject en tot de totale ontwikkeling van alle stakeholders.
- 6) Alle stakeholders moeten verantwoording afleggen van hun verwezenlijking op het vlak van de vermindering van schoolverzuim.
- 7) Kans op een laagdrempelige begeleiding op maat en bij elke situatie in de schoolloopbaan. Belangrijk is daarbij dat die begeleiding een aanvang neemt voor de eerste stappen in de kleuterschool, en dit zonder de gezinnen te stigmatiseren¹¹⁴.
- 8) De definities van schoolverzuim zijn uniform voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (zie Hoofdstuk 2 voor voorgestelde definities). Cijfers worden op regelmatige basis gedeeld met alle stakeholders.
- 9) Interventies worden kleinschalig opgezet én geëvalueerd op hun doeltreffendheid. Pas daarna worden ze op grotere schaal geïmplementeerd.
- 10) Beleidsmakers volgen via een data-driven methode de evolutie in schoolverzuim op regelmatige basis op. Hiervoor dient een nauwkeurig registratiesysteem te worden opgezet (zie Hoofdstuk 2).

¹¹⁴ Dit is mogelijk met een geïntegreerde buurtgerichte aanpak, waar men (via de gemeenten) bijvoorbeeld bij alle ouders met een pasgeboren kind in een kansarme buurt een huisbezoek kan brengen en een begeleidingsaanbod (bijvoorbeeld opvoedingsondersteuning) kan voorstellen. Dit geldt dan voor alle ouders in die buurt, en niet voor een specifieke groep ouders.

6. KADER VOOR EEN GOEDE IDENTIFICATIE VAN RISICOLEERLINGEN (INDICATOREN)

De concretisering en implementatie van de leidende principes vergt de ontwikkeling van een adequate dataverzameling. Hoofdstuk 2 maakt duidelijk dat voor de ontwikkeling van nauwkeurige indicatoren, en voor de opvolging van de effectiviteit van het beleid, er een database moet ontwikkeld worden waarin alle leerlingen die school lopen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gevolgd worden. In een dergelijk registratiesysteem kan op dagelijkse basis schoolverzuim geregistreerd worden zodat scholen, gemeenten en andere stakeholders over up-to-date informatie beschikken. Met nauwkeurige administratieve data met hoge frequentie kunnen de twee voornaamste doelen van de indicatoren worden gerealiseerd: 1) een geografische indeling van schoolverzuim in kaart brengen, gegeven de grote verschillen in schoolverzuim in de verschillende wijken in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en 2) toelaten dat beleid kan gemonitord worden door de verschillende instellingen bevoegd voor het schoolverzuim in BHG. Vervolgens is het ook belangrijk dat de verschillende databanken aan elkaar kunnen worden gekoppeld, zowel de databanken van de Vlaamse en de Franse Gemeenschap onderling, als de nieuw te ontwikkelen databank van het BHG.

Naast investering in een informaticatoepassing vergt een nauwkeurige opvolging van schoolverzuim ook een investering in het personeelsbestand van leerplichtambtenaren. Terwijl dit initieel een investering vergt van publieke middelen, wijst onderzoek uit dat deze investering bijzonder kosteneffectief is (De Witte, 2014).

7. KADER VOOR DE GEWESTELIJKE ACTIES (BRUSSELS BUURT- EN PREVENTIEPLAN EN PROGRAMMA PREVENTIE SCHOOLVERZUIM / DAS)

7.1. Aanbeveling voor een gemeentelijk subsidieplan dat een kader creëert voor kwaliteitsonderwijs voor iedereen

Voor het Brussels Buurt- en preventieplan voorzien we in volgende concrete aanbevelingen:

- De projectoproep lanceren in de context van het Europees strategisch kader rond voortijdig schoolverlaten, en gemeenten vragen hun acties op dit vlak te benoemen volgens de specifieke strategieën (identificatie, coördinatie preventie, interventie, compensatie). Gemeenten in dat kader ook vragen om een plan van aanpak neer te schrijven met betrekking tot het creëren van een coherente en gecoördineerd lokaal beleid (zie piste 1, sectie 4 van dit hoofdstuk voor de details).
- De finale tekst over de gemeenschappelijke strategie met de hier voorgestelde structuur (zie 1 tot en met 4) als raamwerk gebruiken voor de projectoproep. Het kan ook interessant zijn om in het kader van de goedkeuring van het plan na te gaan in welke mate het plan in de strijd tegen schoolverzuim van de gemeenten aan de leidende principes voldoet.
- Meer aandacht vragen aan gemeenten voor het betrekken van jongeren, gezinnen en leerkrachten als partner, in plaats van enkel als doelgroep van het aanbod. Ook zij zouden een plaats moeten krijgen in het lokaal verankerde partnerschap.
- Meer nadruk leggen op activiteiten die het pedagogisch engagement in kansarme gezinnen verhogen, (bijvoorbeeld via ondersteuning van de ouders, zie bijlage) bij voorkeur zelfs vanaf de geboorte van hun eerste kind. Dit vereist een *outreachinge, sensibiliserende maar niet-controlerende aanpak* waarbij met de gezinnen in huis kan gezocht worden naar wat ze kunnen doen om de leeromgeving thuis krachtiger te maken.
- Op dit moment staat in de projectoproep dat de gemeenten een stand van zaken moeten maken en op die basis een activiteit of project moeten beschrijven in een fiche. Binnen die fiches wordt onder andere verwacht dat de gemeenten aangeven welk(e) doel(en) ze

willen bereiken en hoe ze dit zullen realiseren. Het is echter niet duidelijk hoe die projecten chronologisch en programmatisch met elkaar verbonden zijn. De indruk wordt zo gewekt dat de gemeenten afzonderlijke projecten organiseren. Om tot een meer consistent en programmatisch geheel te komen, is het mogelijk om de gemeenten te laten werken volgens de methode van de Theory of Change (ToC, zie Harries e.a., 2014¹¹⁵). Kenmerkend aan een Theory of Change is dat het op basis van een nodenanalyse een project uitwerkt op basis van het uiteindelijke doel dat men wil bereiken. Welke uitkomsten of effecten wil men op het einde van het project bereikt hebben? Vertaald naar dit onderzoek: Wat wil de gemeente na 4 jaar veranderd hebben in de leer- en leefomgeving van minderjarigen die wonen en/of schoollopen in hun gemeente zodat ze alle kansen krijgen op een succesvolle schoolloopbaan? Interessant is dat men in de methode van de Theory of Change ervan uitgaat dat men dit finale doel pas kan bereiken door (in de tijd) een aantal tussenstappen of tussendoelen te nemen. Het is belangrijk om in een projectplan deze tussenstappen te expliciteren, en ook chronologisch en inhoudelijk te ordenen. Als de gemeente er bijvoorbeeld van uitgaat dat een veilig schoolklimaat creëren (tussendoel) een belangrijke basis vormt van een goede leeromgeving (finaal doel), dan zal het belangrijk zijn vervolgens na te gaan:

- welke concrete stappen op korte en middellange termijn gezet zullen moeten worden om dit tussendoel te bereiken, en hoe die stappen logisch op elkaar volgen
- hoe en wanneer men die concrete stappen wil realiseren: welke acties zijn nodig per concrete stap, voor wie (doelgroep), met welke partners en met welk budget.
- welke te evalueren indicatoren weergeven wanneer de acties hun doel hebben bereikt.

In het projectplan zou aan de gemeenten kunnen gevraagd worden hun lokaal programma in de strijd tegen schoolverzuim op deze wijze weer te geven, en deze Theory of Change trajectmatig uit te tekenen over een concreet tijdspad (lopende over 4 jaar). Om gemeenten hierin te faciliteren, lijkt het ons zinvol om vanuit het Brussels Gewest de gemeentelijke preventiediensten vooraf vorming en ondersteuning te geven in het ontwikkelen van een dergelijke Theory of Change. Op die wijze het projectplan opbouwen, permettra d'aborder la

¹¹⁵ <http://sported.org.uk/file/2016/09/NPC-Creating-Theory-of-Change.pdf>

lutte contre le décrochage scolaire d'une manière qui reposera moins sur des projets et davantage sur des trajets, et aussi de mieux évaluer les résultats.

- Gemeenten vragen om in het creëren van partnerschappen ook aandacht te hebben voor de expertise en inzichten die Nederlandstalige organisaties en actoren kunnen te bieden hebben. Het is alleszins van belang dat in een buurtgerichte aanpak mogelijke Nederlandstalige partners die binnen de buurt actief zijn meegenomen worden.

7.2 Kader DAS/PPS

Voor het kader DAS/PPS voorzien we in volgende concrete aanbevelingen:

- Een project zou over meerdere jaren moeten kunnen lopen zodat het project meer kans krijgt om structureel verankerd te geraken en te slagen omwille van de continuïteit. Het budget moet hier navenant naar worden aangepast.
- Ook hier geldt dat in dergelijk meerderjarig perspectief een traject- en procesmatig plan van aanpak door de scholen en partners moet worden opgesteld.
- Een kader dat het mogelijk maakt en stimuleert om overkoepelende gemeentelijke of bovenlokale projecten in te dienen waarin meerdere scholen betrokken zijn. Dit vereist dat niet alleen scholen, maar ook vzw's aanvragen kunnen indienen. De gemeentelijke DAS of PPS-acties zijn bij voorkeur ook gerelateerd aan wat in buurten aan gezamenlijke actie tegen schoolverzuim wordt ondernomen. Ook hier geldt dat het budget hier navenant moet worden aangepast.
- In het programma kan de aanwezigheid bij een interlokaal overleg tussen scholen en/of organisaties (vzw's) ingeschreven worden als voorwaarde tot goedkeuring. Naar dergelijk overleg was vraag in de focusgroepen.
- Een financieel kader, waar (gedeeltelijk) betaling vooraf mogelijk is.

REFERENTIES

- Abadie, A. (2005). Semiparametric Difference-in-Differences Estimators. *Review of Economic Studies* 72(1), 1-19
- AGODI. (2015). Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Agentschap voor onderwijsdiensten. Bruxelles. Pp. 110.
- AGODI. (2016). Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Agentschap voor onderwijsdiensten. Bruxelles. Pp. 111.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, 467–484.
- Becker, G.S. 1992). Human Capital and the Economy. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 136(1), 85-92
- Belgium.be. (2017). *Sociale huisvesting*. Opgehaald uit www.belgium.be/nl/huisvesting/sociale_huisvesting.
- Bex, P., Lips, A., & Van Proeyen, L. (2012). Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010 - 2011. Brussel: Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor onderwijsdiensten.
- BHG. (2017). Note Récapitulative « Décrochage Scolaire » - Vue de l'Élaboration D'un Plan Décrochage Scolaire en BHG. Brussels Hoofdstedelijk Gewest.
- BISA (2009). 20 jaar socio-economische evolutie in Brussel. Dossier van de conjunctuurbarmeter, nummer 12.
- BISA (2016). Fiscale statistiek van de inkomen, een geschikte gegevensbron om de levensstandaard van de Brusselaars te meten? Focus, nummer 14.
- BISA (2017). Over BISA. Opgehaald uit <http://bisa.brussels/over-het-bisa#.WZY5Ok0Uk5s>

- Boekhoorn, P., & Speller, T. (2004). *Interventies bij schoolverzuim: inventarisatie van justitiële maatregelen bij spijbelgedrag*. Nijmegen: Bureau Boekhoorn Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek.
- Bowles, S. (1972). *Schooling and Inequality from Generation to Generation*. *Journal of Political Economy* 80(3), S219-S51, Part II.
- Brandsma J. (2002). *Education, equality and social exclusion. Final synthesis rapport*, European Commission, Brussels, 138 p.
- Cabus, S.J. & Ariës. R.J. 2016. What do parents teach their children? –The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education, *Educational Review*, p. 1-18.
- Cabus, S. & De Witte, K. (2015a). Does Unauthorized School Absenteeism Accelerates the Dropout Decision? -- Evidence from a Bayesian Duration Model. *Applied Economics Letters* 22(4), p. 266-271.
- Cabus, S. & De Witte, K. (2015b). The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools -- A Dutch Pilot Case. *Empirical Economics*, 49(1), p 65-80.
- Cabus, S. & De Witte, K. (2016). Why do Students Leave Education Early? - Theory and Evidence on high school dropout rates. *Journal of Forecasting*, 35, 690-702.
- Cabus, S. & De Witte, K. (2012). Naming and shaming in a fair way. On disentangling the influence of policy in observed outcomes. *Journal of Policy Modeling*, 34, 767-787.
- Cabus, S. & De Witte, K. (2015). The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools -- A Dutch Pilot Case. *Empirical Economics*, 49(1), p 65-80.
- Charafeddine, R., & Demarest, S. (2015). Gezondheidsenquête 2013: Rapport 4: Fysieke en Sociale Omgeving. Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid.
- Chenu, F. & C. Blondin (s.d.), Décrochage et l'abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Brussel: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Chenu, F., & Blondin, C. (2013). *Décrochage et Abandon Scolaire Précoce*. Federatie Wallonië-Brussel, Université de Liège.
- Christle, C.A., Jolivet, K., & Nelson, C.M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.
- Raad van de Europese Unie. (2011). Reducing early school leaving: Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. Brussel: Raad van de Europese Unie.
- Corijn, E., & Lorand, C. (2012). *Evaluation du Dispositif d'Accrochage Scolaire*. Cosmopolis, City, Culture & Society, Vrije Universiteit Brussel.
- Debisschop, K., Nicaise, I. & Juchtmans, G., e.a., 2016, *Studieopdracht Stad Antwerpen: Antwerp Children's zone*, Rebelgroup, Antwerpen.
- De Rijksoverheid. (2008). *Naar een integrale aanpak schoolverzuim*. Opgehaald uit <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2008/06/05/naar-een-integrale-aanpak-schoolverzuim>
- De Standaard. (2016). *Er loopt een onderwijksloof door Brussel*. Opgehaald uit http://www.standaard.be/cnt/dmf20160429_02266362?pid=5520756
- De Witte, K. (2014). *Beleid rond vroegtijdig schoolverlaten is de investering waard*. Leuvense Economische Standpunten 143, pp. 4.
- De Witte, K. & M. Csillag (2011). De invloed van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten. (The influence of truancy on early school leaving). Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 11-12 (2), 152-157
- De Witte, K. & Mazrekaj, D. (2015). Vroegtijdig schoolverlaten – Evidence Based Beleidsaanbevelingen. *Itinera Institute Analyse*, 4, pp. 32.
- De Witte, K. & Schelfhout, W. (2015). Vakdidactiek Economie. Lannoo Campus. ISBN 978-94-014-2806-4, Pp. 338.

- De Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549-568.
- De Witte, K. & Mazrekaj, D. (2016). Vroegtijdig schoolverlaten in het (deeltijds) beroepsonderwijs. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), 111-119. Leuven: Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review* 10(1), 13-28.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education* 48(3). p. 331-345.
- De Witte, K., S. Cabus, G. Thyssen, Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2010). *Vroegtijdig schoolverlaten: Beleidsevaluatie 2010 – Deel 1 Verkenningen*. NICIS Institute.
- De Witte, K., Van Klaveren, C. and Smets, A. (2015). Can cities be held responsible for early school leaving? Evidence from the Netherlands. *Policy Studies*, 36(2), 217-239.
- DesJardins, S.L., D.A. Ahlburg, et al. (2006). The Effects of Interrupted Enrolment on Graduation from College: Racial, Income, and Ability Differences. *Economics of Education Review*, 25(6), 575-590.
- Doran, G. T. (1981). "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives". *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Downes, P. (2014). *Towards a differentiated, holistic and systemic approach to parental involvement in Europe for early school leaving prevention*. Paris: EU Commission, Urbact, Prevent.
- Dowrick, P. W., & Crespo, N. (2005). School failure. In T. P. Gullotta, & G.R. dams (red.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 589-610). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. Dupéré, V., Leventhal, T.,

- Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2014). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Dynarski, M., Gleason, P., Rangarajan, A., & Wood, R. (1998). *Impacts of dropout prevention programs: Final report. A research report from the School Dropout Demonstration Assistance Program evaluation*. Princeton, N. J.: Mathematica Policy Research, Inc.
- Dyson, A., Kerr, K., Raffo, C., & Wigelsworth, M. 2012. *Developing Children's Zones for England*. Manchester: Manchester University.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europese Commissie. (2009). *Project Learning for Young Adults: A social integration programme helping young people back into work and education*. Opgehaald uit <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1070&langId=en&newsId=1963&furtherNews=yes>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Opgehaald uit **Fout! De hyperlinkverwijzing is ongeldig.**
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Indicateurs de l'enseignement 2015 – 13 – Changement d'établissement dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Opgehaald uit <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Indicateurs de l'enseignement 2016 – 17 – Sorties prématurées de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice*. Opgehaald uit <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>.
- Galand, B., & Hospel, V. (2011). État des Lieux du Risque de Décrochage Scolaire en Région Bruxelloise : Rapport de L'enquête Menée par les cellules de Veille. L'Institut de Psychologie de

l'Université catholique de Louvain (IPSY), le Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine (FBPSU).

Garry, E. M. (1996). *Truancy: First step to a lifetime of problems [Bulletin]*. Washington, D.C.: United States Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale. (2017). Dispositif d'Accrochage Scolaire de la Région de Bruxelles-Capitale Appel à projets pour l'année scolaire 2016-2017. Bruxelles.

Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2007). The Health Effects of Education. *Economics of Education Review* 26(2),186-200

Haelermans, C. & K. De Witte (2015). Does residential social mobility improve educational outcomes? Evidence from the Netherlands. *Social Science Research*, 52, p. 351-369.

Harries, E., Hodgson, L., & Noble, J. (2014). Creating your theory of change. *NPC's practical guide. New Philanthropy Capital*.

Heckman, J.J. (1990). Varieties of Selection Bias. *American Economic Review*, 80(2), 313-18

Henry, K. L. (2007). Who's Skipping School: Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29-35.

Herremans, W., Vansteenkiste, S., & Sourbron, M. (2016). Op weg naar de arbeidsmarkt. De arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters. (S. W. Acco, Ed.) *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), 92-105.

Hoover-Dempsey K.V. & Sandler H. M. 2005, 'Why do parents become involved in their children's education?', *The elementary school journal*, vol. 106, no. 2, p. 105-130.

Jacobson, Reuben, and Martin J. Blank. 'A Framework for More and Better Learning Through Community Schools Partnerships.' *Coalition for Community Schools*, September 2015. <http://www.communityschools.org/betterlearning/>.

- Jeugdzorg Nederland. (2011). *Methodische Handreiking Schoolverzuim Jeugdreclassering*. Den Haag. Pp. 75.
- Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Knipprath, H., Vandenbroucke, A., & Verbeeck, B., (2011). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Juchtmans G. & Groenez S. (2016). *Opgroeien in kansarmoede: een profielschets van de VLAS-respondenten*. Antwerpen: Vlaams Armoedesteunpunt.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Kearney, C. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- Kearney, C. (2008b). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282.
- Keppens, G. & Spruyt B. (2016). *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel.
- Kinder, K., Wakefield, A., & Wilkin, A. (1996). *Talking Back: Pupil views on Disaffection*. England & Wales: National Foundation for Educational Research.
- Lamote, C. (2013). Less successful pathways through secondary school studies on grade retention and early school leaving. Doctoraatsproefschrift. Leuven: KU Leuven.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, 53, OECD Publishing.
- Marissal, P., Vermeulen, S., Quittelier, B., Janssens, R., Delvaux, B., & Wayens, B. (2016). De nood aan leerkrachten in het Brussels Gewest. Brussel: Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse
- Mazrekaj, D., De Witte, K. en Van Steenkiste, S. (2017). Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*. In press.

- Mclanahan, S.S. (1985). Family structure and the intergenerational transmission of poverty. *American Journal of Sociology*, 873-901.
- Ministère de l'Enseignement Obligatoire en Communauté Française. (2008). *Protocole de Coopération entre la Communauté Française et la Communauté Flamande*. Brussel: Ministère de l'Enseignement Obligatoire en Communauté Française.
- Ministerie van de Franse Gemeenschap. (2014). Decreet tot organisatie van verschillende schoolstelsels ter bevordering van het welzijn van jongeren op school, schoolherinschakeling, preventie van geweld op school en begeleiding van studieoriëntatie. Brussel: Ministerie van de Franse Gemeenschap.
- Mirowsky, J., Ross, C.E. (2003). *Education, Social Status and Health*. Walter de Gruyter, Inc. New York, pp. 249.
- Mistiaen, P. (1992). Les déterminants sociaux du décrochage scolaire. Coll. Document, 57. Brussel: COCOF.
- Mariska de Baat. (2009). Beschermende en risicofactoren voor schoolverzuim. Nederlands Jeugdinstituut.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). (2009). Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers. Opgehaald uit <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). (2009). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. Opgehaald uit <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229
- Parlement van de Franse Gemeenschap. (2013). Bulletin Des Questions et Des Réponses. Brussel: Parlement van de Franse Gemeenschap.

- Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of educational research*, 80(3), 401-436.
- Federale Politie. (2016a). Criminaliteitsstatistieken: Autodiefstal. Opgehaald uit <http://www.stat.policefederale.be/criminaliteitsstatistieken/interactief/kaart-autodiefstal/>
- Federale Politie. (2016b). Criminaliteitsstatistieken: Intrafamiliaal Geweld (IFG). Opgehaald uit <http://www.stat.policefederale.be/criminaliteitsstatistieken/interactief/kaart-intrafamiliaal-geweld/>.
- Federale Politie. (2017). Rapporten criminaliteitsstatistieken. Opgehaald uit <http://www.stat.policefederale.be/statistiquescriminalite/rapports/>.
- Poncelet, D. & D. Lafontaine, (2011), Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et Evaluation et Education*, 34(1), 55-95.
- Pudar, G., Suurpää, L., Williamson, H., & Zentner, M. (2014). *La politique de jeunesse en Belgique*. Conseil de l'Europe: Strasbourg Cedex.
- Put, J. (2010). *Handboek Jeugdbeschermingsrecht*. Brugge: Die Keure.
- Reid, K. (1984). Some social, psychological, and educational aspects related to school absenteeism. *Research in Education*, 31, 63–82.
- Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. London & New York: Routledge.
- Reid, K. (2011). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review* 64(2), 211-222.
- Rekenkamer Amsterdam. (2006). Vroegtijdig schoolverlaten.
- Rijksoverheid. (2011). *Definities en cijfers Schoolverzuim*. Den Haag. Pp. 5.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal* 20(2), 199-220.

- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. & Lamb, S.P. (2003). (2003) The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-356.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. *Handbook of research on student engagement*. US: Springer. p. 491-513.
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: the importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and instruction*, 22, 311–319.
- Schultz, T. (1967). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press, pp.92
- Services d'Etudes et de Documentation Sociales. (2017). Comment éviter le décrochage scolaire ? Arlon: Services d'Etudes et de Documentation Sociales.
- Shavit, Y. Shavit, Y., & Moeller, W. (1998). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Clarendon Press Oxford, pp. 550
- Siongers, J. (2011). Brusselse scholieren over andere culturen: van vijand tot lief? In Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel (pp. 217–238). Leuven: Acco.
- Smet, K. (2012). Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag. Brussel: Kabinet Smet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.
- Sparkes, J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Spijbelteam. (2008). Spijbelkijkwijzer voor scholen in het secundair onderwijs. Brussel: Departement Onderwijs
- Spruyt, B., & Keppens, G. (2011). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. OBPWO 11.03.

Statistics Belgium. (2017). Echtscheidingen. Opgehaald uit http://statbel.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/bevolking/huwelijken_echtscheidingen_samenwoning/echtscheidingen/

Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting). (2011). *Vivre en Belgique*. Bruxelles.

Stratton, L. S., O'Toole, D. M. & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of education review*, 27(3), 319-331.

Teasly, M.L. (2004). Absenteeism and truancy: risk, protection and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26, 117–128.

Ter Bogt, T., Van Lieshout, M., Doornwaard, S., & Eijkemans, Y. (2009). *Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten: Twee onderzoeken naar de actuele en gepercipieerde rol van alcohol en cannabis in relatie tot spijbelen, schoolprestaties, motivatie en uitval*. Utrecht: Universiteit Utrecht & Trimbos instituut.

Thys, G., & Dupont, C. (2001). Spijbelen voorkomen en bestrijden. Een zorg voor schoolleiders en onderwijsbeleid. *Impuls*, 31, 135–146.

Tieben, N., Wolbers, M. (2010). Success and Failure in Secondary Education: Socio-Economic background Effects on Secondary School Outcome in the Netherlands, 1927-1998, *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277-290

Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention*, 20, 261-273.

Troch, E. (2017). *Inventaris van bestaande initiatieven en projecten in het kader van schooluitval*. Netwerk 'Samen tegen schooluitval', Brussel.

Vandenbroucke, K. (2006). Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim. Brussel: Kabinet Vandenbroucke Vlaams minister van Onderwijs en Vorming.

Van der Heyden, J. (2008). Gezondheidsenquête, België 2008: Chronische Aandoeningen. Brussel: Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid.

- Van Laethem, M. & Franklin, A. (2017). Van thuis naar school: herkomst en bestemming van de Brusselse leerlingen. Brussel: Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse (BISA).
- Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2012). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen tot 2010. Een analyse van de invloed van de financieel-economische crisis van 2008. Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. SSL/2012.01/1.2.0.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., en Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control— the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), p. 302–310.
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2006). Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim. Bruxelles.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21, 401-415.
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015). Conceptnota Samen tegen Schooluitval. Opgehaald uit <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/conceptnota-samen-tegen-schooluitval>
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017a). Spijbelen en schoolverzuim. Opgehaald uit <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/spijbelen-en-schoolverzuim>
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017b). Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams Secundair onderwijs. Cijfer rapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015. Opgehaald uit <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs>.
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2017c). Wat is spijbelen?. Opgehaald uit http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/wat_is_spijbelen.htm
- Wayens, B., Janssens, R., & Vaesen, J. (2013). Het onderwijs in Brussel: een complex crisisbeheer. *Brussels Studies*, nr.70, augustus 2013.
- What Works Clearinghouse. (2017). Dropout Prevention. Opgehaald uit <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/Results?filters=,Dropout-Prevention>

Yeide, M., & Kobrin, M. (2009). Truancy literature review. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

BIJLAGEN

TARGET 1: SOCIAAL BUURTWEEFSEL VERSTERKEN

Taak: Verbinden

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen – scholen – professionele stakeholders – ouders

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: EVENEMENT (met gedrukt materiaal als toevoeging)			
Anderlecht	<i>On d'école</i>	Onderwijspersoneel scholen (directie, leerkrachten, schoolbemiddelaars)	De activiteit werd opgericht nadat jongeren aangaven dat scholen de diensten en organisaties die rond de school voor jongeren bestaan te weinig kennen. De activiteit zelf werd vervolgens uitgewerkt op basis van een enquête bij het onderwijspersoneel van de scholen. Die bestaat uit een gegidste ontmoeting (halve dag) voor het onderwijspersoneel van de lokale organisaties en instellingen (op niveau wijk). Scholen kunnen op vraag de activiteit aanvragen. Tijdens de ontmoeting wordt ook een brochure gegeven met alle info over de bezochte instellingen en organisaties. <u>In samenwerking met:</u> CPMS - AMO – SAJ – huiswerkklassen Safa – Antenne Scolaire – la coordination Accueil Temps Libre – les travailleurs sociaux de rue – M.J. Sémaphone
Brussel-Stad	<i>Forum des associations</i>	Leerkrachten van 1 middelbare school en de geassocieerde lagere school in de Marollen, de leerlingen uit het 6 ^e	De activiteit ontstond vanuit de vaststelling dat de school over weinig middelen en kennis bezit om leerlingen te ondersteunen in vragen die het schoolse leren overstijgen. Tegelijk bestaan er talrijke organisaties die deze vragen kunnen beantwoorden. De activiteit tracht daarom school en externe stakeholders bijeen te brengen. Dit gebeurt door:

		leerjaar en 1 ^e graad SO en hun ouders	1) De betrokken scholen ontmoeten in gemengde groepen de organisaties van de wijk (vgl. On d'école) 2) <i>Forum des associations</i>: ouders kunnen speeddating doen waar ze alle stakeholders op een ludieke wijze ontmoeten (directie, CPMS, etc). 3) De organisaties houden een stand in de school die de leerlingen in groep kunnen bezoeken. Daarnaast werd er ook een thematische cartografie gemaakt van de wijkorganisaties, o.a. medegefinancierd door de <i>Conseil d'arrondissement d'Aide à la jeunesse</i> (CAAJ) van Brussel. <u>In samenwerking met:</u> AMO, betrokken scholen, Club de Jeunesse, Insitut Dominique Pire, MJ le 88, CARIA, Bravvo (Nota Bene + Médiation sociale), CPAS-Bruegel, Les Ateliers Populaires, PCS Querelle (Habitat et Rénovation)
Oudergem	<i>Vivre ensemble</i>	Bepaalde wijken van de gemeente	Sociaal en feestelijk evenement waar ontmoeting centraal staat. Zie voorbeeld, p.
Sint-Lambrechts-Woluwe	<i>Cité en couleur</i>	Sociale wijk gemeente	Artistiek project in samenwerking met het verenigingsleven
Watermaal-Bosvoorde	<i>Vivre ensemble – tous concernés</i>	Bepaalde wijken van de gemeente	Week van theatervoorstellingen, alsook debatten rond samen leven
TOOL: WERKPLAATS			
Ganshoren	<i>Voetbalproject</i>	10-16-jarigen sociale wijk	Wekelijks voetballen op woensdagnamiddag onder begeleiding op de sportterreinen van de gemeente. Het project eindigt met een tornooi waaraan alle actoren deelnemen. Daarnaast stimuleren de <i>éducateurs de rue</i> ook spontaan voetballen op pleinen en parken. De idee is dat een voetbal meebrengen naar een speelplein of park een gemakkelijke ingang is om het eerste contact te leggen met de jongeren die daar aanwezig zijn.

Ganshoren	<i>Boksproject</i>	13-18-jarigen sociale wijk	Boksactiviteit, een keer per week op woensdagnamiddag op de sportterreinen van de gemeente. Omdat agressie en geweld vaak deel uitmaken van hun (buurt)leven is gekozen voor een boksproject.
Oudergem	<i>Atelier foot</i>	Meerdere generaties	Op verschillende pleinen in de gemeente, op woensdagnamiddag. Achterliggend idee is dat voetbal jongeren kan verbinden, omdat iedereen in de sport als gelijken begint (tous égaux face au sport). Op de pleinen is het bovendien mogelijk met meerdere generaties tegelijk te voetballen.
Sint-Lambrechts-Woluwe	<i>Atelier mini-foot & hip-hop</i>	13-18 jarigen	Dit project is gelijkaardig aan het project in Ganshoren.

TARGET 2: EEN VLOTTE TRANSITIE REALISEREN

Taak: Informatie

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen – scholen – professionele stakeholders – ouders

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: MEDIA			
Alle gemeenten	Gedrukt materiaal	Ouders en leerlingen	Website onderwijsaanbod, localisatieplannen met onderwijsaanbod, brochures rond onderwijssysteem
Brussel-Stad	<i>Kit-inscription</i>	Ouders	Infotas, bevat informatie die nodig is in het kader van een inschrijving in een school
Alle gemeenten + Gewest	<i>Website Pass</i>	Iedereen	De website bevat per gemeente een inventaris van relevante organisaties en activiteiten tegen schoolverzuim, en ook een rubriek als <i>questions scolaires</i> waar voor ouders op een bevattelijke wijze een aantal vragen rond inschrijving, studiekeuze worden beantwoord.
TOOL: INFORMATIESESSIE (collectieve activiteiten)			
Anderlecht, Brussel-Stad, Schaarbeek	<i>Informatiesessie 'inschrijven in Nederlandstalig onderwijs'</i>	Ouders met kind basisonderwijs	Informatiesessie over inschrijvingsmodaliteiten en onderwijssysteem Nederlandstalig onderwijs <u>In samenwerking met:</u> Nederlandstalige organisatie zoals gemeenschapscentra, AGODI, Kind en Gezin, LOP...)
Elsene	<i>Informatiesessie Orientation</i>	Leerlingen 4 ^e -5 ^e en 6 ^e jaar SO (en ouders)	Informatiesessie om zich beter te kunnen oriënteren op het vlak van studie- en beroepskeuze. Uitleg bij en vragen over het traject naar het kwalificerend onderwijs, overgang naar technische of algemeen, getuigenis, voorstelling van de uitstap tijdens de journée du qualifiant (dag van het kwalificatieonderwijs), uitnodiging van CLAS voor individuele opvolging nadien. Met: maison de la jeunesse (XL'J)
Anderlecht, Brussel-Stad,	<i>Informatiesessie op vraag</i>	Scholen en andere organisaties (lokale vzw's)	Informatiesessie over thema's rond transitie (voornamelijk inschrijvingen)

Oudergem, Sint-Gillis			
Sint-Gillis	<i>Gappi école</i>	Professionele stakeholders, inclusief scholen	Informatiesessie over DASPA
Sint-Lambrechts-Woluwe, Sint-Pieters-Woluwe	<i>Informatiesessie 'inschrijvingsmodaliteit en'</i>	Ouders van leerlingen 6 ^e leerjaar (Franstalig onderwijs) en van leerlingen 6 ^e leerjaar die er wonen	Informatiesessie rond de inschrijvingsmodaliteiten in het secundair onderwijs (2 ^e trimester van het schooljaar). Ouders worden op de hoogte gebracht via flyers en affiches in de scholen. Het is niet altijd gemakkelijk om ouders te bereiken. Men denkt om de aantrekking te verhogen door bvb. een film te integreren.
Watermaal-Bosvoorde	<i>Informatiesessies 'schoolstelsel'</i>	Ouders met kinderen in lagere school	Informatiesessies over het pedagogisch project van de school, alsook versterken van kennis over het functioneren van de school (pilootproject).
TOOL: INFORMATIECAMPAGNE (collectieve activiteiten)			
Etterbeek	<i>Flash info</i>	Leerlingen SO	Informatiecampagne in metrostation Merode rond inschrijvingen. De campagne vindt plaats net voor of na de schoolresultaten in juni en wordt ook gebruikt om de dienst en de service die men biedt bekend te maken en jongeren uit te nodigen op hun bureau voor individuele ondersteuning. De scholen worden vooraf verwittigd dat de campagne zal plaatsvinden, en er worden flyers in de scholen uitgedeeld.

TARGET 2: VLOTTE TRANSITIE REALISEREN

Taak: Sensibilisering

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: EVENEMENT			
Anderlecht, Elsene, Evere & Schaarbeek, Sint-Lambrechts-Woluwe, Sint-Pieters-Woluwe	<i>Parcours ton orientation</i>	Leerlingen 2 ^e jaar SO	Zie hoofdstuk 6, inspirerende praktijken
Brussel-Stad, Ukkel	<i>La rentrée faut-y penser</i>	Zie inspirerende praktijk	Zie hoofdstuk 6, inspirerende praktijken
TOOL: WERKPLAATS			
Anderlecht	<i>Oriëntatie en begeleiding schoolloopbaan</i>	Leerlingen uit de 2 ^e graad SO die bijna 18 worden	Binnen de scholen die deelnemen worden alle leerlingen uit de 2 ^e graad die bijna 18 jaar worden bijeengebracht. Zij volgen samen een reeks sessies onder begeleiding van een animator van de gemeente waarin ze onderzoeken waar hun passies, toekomstdromen, leer- en beroepsinteresses liggen. Daarna wordt samen gekeken welke leerpaden het best tot de realisatie hiervan leidt. Leerlingen worden ook duidelijk gemaakt wat de gevolgen zijn van voortijdige schooluitval, en wat de verschillende alternatieve leer- en beroepswegen zijn.
Molenbeek	<i>Workshops 'schoolondersteuning'</i>	Leerlingen gemeentelijke scholen (op vraag)	De workshops zijn bedoeld om jongeren bewust te maken van de leerplicht.
Sint-Gillis	<i>Oriëntatie overgang basis- naar secundair onderwijs</i>	Leerlingen 6 ^e leerjaar basisonderwijs	Workshops en informatiesessies (halve dag) complementair aan wat al gedaan wordt in de scholen. <u>In samenwerking met:</u> verschillende doelgroepverenigingen, Infor-Jeunes, PMS libre

Sint-Gillis	<i>Project OTO: Ose ton orientation</i>	Leerlingen SO	Workshops waarbij leerlingen zichzelf beter leren kennen met de bedoeling betere studiekeuzes te kunnen maken. In samenwerking met: huiswerkklassen SO, gemeentelijke jeugddienst, Infor-jeunes, scholen
Sint-Gillis	<i>Soirée des métiers</i>	Leerlingen SO	Avond per jaar waarin leerlingen onder begeleiding van een leerkracht informatie en begeleiding krijgen over beroepen en studiemogelijkheden, de kans krijgen uit te wisselen met professionals (op basis van een enquête bij de jongeren wordt beslist wie uitgenodigd wordt) en een schoolloopbaanproject uit te tekenen in functie van de eigen situatie. Bedoeling is dat de leerkrachten voorafgaand hierover al informatie geven en in gesprek gaan met hun leerlingen. Avond wordt sterk gewaardeerd. <u>In samenwerking met:</u> De avond wordt door meerdere organisaties vormgegeven, waaronder: eigen onderwijs, Bazar, CIFA, EDD Jean Bloch, "JEEP" en Infor-Jeunes.
Sint-Pieters-Woluwe	<i>Workshop op vraag</i>	Leerlingen van 5 deelnemende scholen (alle scholen worden uitgenodigd)	Workshop rond de problematiek van schools afhaken bij overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs. De vormgeving wordt sterk gebaseerd op de noden van de scholen (leerkrachten), dit via een enquête, en ook uitgebreid geëvalueerd. Doel is reflectie te stimuleren bij de leerlingen rond het thema van de workshops.

TARGET 3: VERSTERKING PSYCHOSOCIAAL ENGAGEMENT

Taak: Sensibilisering

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: WORKSHOPS			
Brussel-Stad	<i>Psychosociale sensibilisering</i>	Voor leerlingen in scholen met een schoolinterne bemiddelaar	Schoolinterne médiateurs scolaires nemen, op basis van de geanalyseerde noden, initiatief tot of ondersteunen projecten op hun scholen rond thema's die zich daar voordoen rond schools afhaken: <i>'Plusieurs thèmes relient ces activités, avec en ligne de mire la prévention du décrochage scolaire, tels que : la responsabilisation, la participation des acteurs à la vie scolaire, le développement de l'estime de soi, les thématiques de société, l'implication des parents dans le cadre scolaire, l'ouverture de l'école vers l'extérieur...'</i> Het kan ook gaan om eerder preventief gerichte <i>médiations groupes classes</i> die bepaalde terugkerende thema's bespreken, zoals de stigmatisering van de beroepsklassen. Concrete projecten zijn <i>éveil à soi et aux autres</i> , alsook filosofie-ateliers.
Brussel-Stad	<i>Workshops pesten</i>	Leerlingen 1 ^e jaar SO van 1 gemeentelijke school, leerlingen 5 ^e en 6 ^e leerjaar van 2 gemeentelijke scholen	Pesten, zeker in tijden van sociale media, is aanwezig in scholen en een gevaar voor de leerlingen die gepest worden, als voor het klas- en schoolklimaat. Vaak ontbreekt op dit vlak voldoende sensibilisering, die de gemeente met dit project tracht op te vangen. De leerlingen uit het SO krijgen sensibiliserende workshops rond het thema, maar volgen ook artistieke workshops waar ze affiches of een fresco ontwerpen over het thema. Die werken worden vervolgens tentoongesteld aan de leerlingen van het 5 ^e en 6 ^e leerjaar. De tentoonstelling wordt tot slot officieel geopend. Ouders en de leerlingen van de andere leerjaren zijn daarbij uitgenodigd. Het project wordt medegefinancierd door FWB. In samenwerking met: per school: PMS, betrokken leerkrachten en directie

Elsene	<i>Diverse thema's</i>	Op vraag van scholen	De onderwijsdienst werkt de onderwijs-/sensibiliseringsworkshops uit en geeft ze. De workshops gaan voornamelijk rond grensoverschrijdend gedrag en geweld en nieuwe media. Via de opleiding van de klasafgevaardigden over (cyber)pesten, of de educatieve workshops rond het gebruik van sociale netwerken voor leerlingen.
Jette	<i>Diverse thema's</i>	Leerlingen scholen	Gebeurt in samenwerking met scholen. Geen zicht op activiteiten.
Ganshoren	<i>Psychosociale workshops op vraag</i>	Leerlingen SO	Op vraag wordt er in scholen workshops gegeven rond het creëren van sociale cohesie in de klas of school, en rond culturele ontwikkeling
Ganshoren	<i>Eureka News, focus op ontwikkeling kritische geest tov internet</i>	10 Leerlingen 1 ^e en 2 ^e graad SO (12-17 jaar). Focus op anderstalige leerlingen met school- en sociale problemen	In het lokaal van Eureka worden workshops gegeven met de bedoeling de kritische geest van jongeren te ontwikkelen (burgerschap) en hen te leren hoe ze moeten omgaan met de informatie van het internet en op die basis een eigen mening kunnen vormen: « <i>L'objectif de cet atelier est de développer des compétences intellectuelles et sociales liées à la citoyenneté chez les jeunes telles que l'analyse, l'argumentation, la critique, le dialogue, l'écoute, la prise de position et la participation.</i> ».
Molenbeek	<i>Ateliers intégration sociale (Workshops maatschappelijke Integratie)</i>	Jongeren in scholen of wijkcentra	De workshops zijn sterk gericht op psychosociale ontwikkeling (eigenwaarde) en het bevorderen van de sociale integratie (sociale vaardigheden, groepsdynamiek en communicatie). Eventueel kan, indien nodig, vandaaruit individuele begeleiding worden opgestart.
Ukkel	<i>Projets collectifs de sensibilisation (focus op creëren positief schoolklimaat)</i>	Leerlingen alle scholen (op vraag van scholen)	Workshops op maat en georganiseerd op basis van gesignaleerde problemen door scholen, verenigingen, ouders of jongeren. Doel van de workshops is om een positief klimaat te creëren in scholen. Concreet gebeurt dit door bepaalde thematiek op een andere wijze te benaderen (bv. Burgerschap), via inter-school projecten, culturele projecten of kansen bieden aan jongeren om bijkomende competenties te verwerven. Keuze om deze projecten nu uit te bouwen in samenwerking met andere partners (bv DAS-AMO), wegens gebrek aan financiële middelen.
Sint-Gillis	<i>Workshops op vraag</i>	Op vraag van scholen	De gemeente Sint-Gillis werkt met scholen samen om een antwoord te bieden aan bepaalde problematieken die de schoolactoren bezig houden rond schools afhaken. Deze problematieken blijken vaak

			psychosociaal van aard te zijn, zoals pesten, grensoverschrijdend gedrag, mediawijsheid, gebrek aan motivatie. De concrete vormgeving van de workshops wordt ontwikkeld in samenwerking met de school.
Sint-Pieters-Woluwe	<i>Workshops op vraag</i>	Leerlingen van 5 deelnemende scholen (alle scholen worden uitgenodigd)	Scholen kunnen kiezen uit verschillende workshops, gericht op preventie rond geweldloze communicatie, cyberpesten en verslaving. De thema's en vormgeving van de animaties worden sterk gebaseerd op de noden van de scholen (leerkrachten), dit via een enquête, en ook uitgebreid geëvalueerd. Doel is reflectie te stimuleren bij de leerlingen rond het thema van de workshops. Opgelet: bij een urgent conflict, gaat de vraag naar de médiateur scolaire van de gemeente (cf. interventie). Men eist dat de leerkracht aanwezig is, en stimuleert de school om daarna nog iets te doen rond het thema.
Vorst	<i>Le club des orateurs</i>	Leerlingen uit de partnerscholen die de huiswerkklassen volgen	Workshops om te leren spreken in groep en kader in die zin in de persoonlijkheidsvorming: ' <i>Ce projet permet aux jeunes de pouvoir apprendre à s'exprimer librement, à apprendre à poser des mots sur des ressentis et sur le monde qui les entoure. Cette approche entend les aider à mieux interagir en société, en famille, à l'école, en formation ou auprès d'employeurs potentiels.</i> '.
Watermaal-Bosvoorde	<i>Workshop cyberpesten</i>	Leerlingen van het 5de en 6e leerjaar van de lagere school	Sensibiliserende educatie rond internetgebruik ikv internetpesten. Samen met andere partner worden tegelijk ook activiteiten hierrond voor de ouders georganiseerd.

TARGET 3: VERSTERKING PSYCHOSOCIAAL ENGAGEMENT

Taak: Sensibilisering

Strategie: Preventie

Doelgroep: school.

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: MEDIA			
Evere	<i>Conflictbeheersing op school</i>	Scholen	Oorspronkelijk gaven de <i>médiateurs scolaires</i> op vraag ondersteuning aan leerkrachten en scholen, voornamelijk met betrekking tot conflictbeheersing. Dit was echter niet meer werkbaar, wegens teveel vragen. Men is daarom overgeschakeld naar de ontwikkeling van een 20-tal pedagogische fiches met interactieve workshops over conflictbeheersing op school. Leerkrachten kunnen op basis van die fiches zelf aan de slag. In samenwerking met: vzw La Souffle, die de fiches mee ontwikkelde.
TOOL: OPLEIDING			
Molenbeek	<i>Vorming geweldloze communicatie</i>	Leerkrachten van de scholen in de gemeente	Vanuit preventieve insteek is er gekozen om te werken met leerkrachten: <i>“Le choix a été fait de ne pas prendre le problème en frontal, mais de travailler sur les leviers... L’aspect préventif est généralement négligé au détriment d’une action immédiate lorsque la situation est déjà bien dégradée. Il s’agit donc de conscientiser encore d’avantage les enseignants.”</i> Ook in de vorming leert men leerkrachten agressief gedrag te begrijpen en te voorkomen, meer dan curatief te interveniëren. Via in te voeren praktijken om de omstandigheden te creëren die gunstig zijn voor de goede werking van de klas en het welzijn van elk kind.
TOOL: WORKSHOPS			
Elsene	<i>Workshops op vraag</i>	Leerkrachten, directie van de school die de workshop aanvraagt	De onderwijsdienst werkt de workshops uit en geeft ze. De workshops gaan voornamelijk rond grensoverschrijdend gedrag en geweld. Door het organiseren van initiatieven zoals pedagogische dag, opleiding, voorlichting, enz.

Sint-Gillis	<i>Workshops op vraag</i>	Leerkrachten, directie en opvoeders van de school die workshop aanvraagt	De gemeente Sint-Gillis werkt met scholen samen om een antwoord te bieden aan bepaalde problematieken die de schoolactoren bezig houden rond schools afhaken. Deze problematieken blijken vaak psychosociaal van aard te zijn, zoals pesten, grensoverschrijdend gedrag, mediawijsheid, gebrek aan motivatie. De concrete vormgeving van de workshops wordt ontwikkeld in samenwerking met de school.
--------------------	---------------------------	--	---

TARGET 3: VERSTERKING PSYCHOSOCIAAL ENGAGEMENT

Taak: Verbinden

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
WORKSHOPS			
Oudergem, Vorst, Watermaal-Bosvoorde	<i>Sociaal-culturele animaties</i>	Leerlingen lager onderwijs uit sociale wijken	Creatieve activiteiten na schooltijd met focus op de wijk, gericht om de kinderen te stimuleren en zichzelf te ontdekken, hen de blik op de wijk en de wereld te openen. De activiteiten hebben vaak een pedagogische of opvoedkundige component: <i>“Il peut s’agir de développer des savoirs ou des habilités, ou plus largement, de promouvoir la participation à la vie du quartier.”</i> .

TARGET 4: VERHOGEN PEDAGOGISCH ENGAGEMENT

Taak: Sensibilisering

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen, scholen en professionals

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
WORKSHOPS			
Elsene	<i>Workshops op vraag</i>	Leerlingen – leerkrachten/directie	De onderwijsdienst werkt de workshops uit en geeft ze. De workshops voor leerlingen gaan voornamelijk rond leren leren en ondersteuning van de motivatie. Voor professionele medewerkers is er een schooloverstijgende studiedag.
Sint-Lambrechts-Woluwe	<i>Sensibiliseringsworkshops (divers)</i>	Voor professionals (op vraag)	Workshop over een thema ivm schools afhaken en schooluitval. Er wordt mogelijkheid gecreëerd om ervaringen te delen na bijvoorbeeld het samen bekijken van een film.
Sint-Pieters-Woluwe	<i>Workshops op vraag</i>	Leerlingen van 5 deelnemende scholen (alle scholen worden uitgenodigd)	Scholen kunnen kiezen uit acht workshops leren leren en motivatie De thema's en vormgeving van de animaties worden sterk gebaseerd op de noden van de scholen (leerkrachten), dit via een enquête, en ook uitgebreid geëvalueerd. Doel is reflectie te stimuleren bij de leerlingen rond het thema van de workshops.

TARGET 4: VERHOGEN PEDAGOGISCH ENGAGEMENT

Taak: Ondersteunen in academisch engagement

Strategie: Preventie

Doelgroep: leerlingen

Gemeente	Wat?	Wanneer?	Doelgroep	Wie?	Waar?	Methode	Betrokkenheid ouders
Anderlecht	<i>dispositif local d'aide à l'apprentissage</i>	Doorlopend ¹¹⁶	Kleine groepen leerlingen	Zelf	eigen lokalen, vzw's en scholen	Nadruk op la gestion mentale en méthode de travail	
Oudergem	<i>Stages de remédiation</i>	Paasvak. en in augustus	Leerlingen uit lagere en secundaire school, 10 leerlingen	Zelf	Eigen lokaal (EsPAS)	Remediëring	Via individuele ondersteuning
Sint-Agatha-Berchem	<i>Programma de soutien scolaire</i>	Doorlopend, inschrijving elke maand vernieuwd	Leerlingen lagere school	Vrijwilligers	Eigen lokaal	Focus op ervaringen rond 'gestion mentale' memorisatie, begrijpen, reflectie en verbeelding)	Ouders worden geïnformeerd, betalen 5 euro per uur (wat voor sommigen moeilijk blijkt), betrokkenheid wordt verwacht, maar ligt vaak laag

¹¹⁶ Doorlopend = elke week tijdens het schooljaar, vaak 2 tot 3 keer per week (na schooltijd, ook woensdagnamiddag).

	<i>École de devoirs (Huiswerkklas)</i>	Doorlopend, inschrijving elke maand vernieuwd	Leerlingen secundaire school (vooral via PAD)	Vrijwilligers	Eigen lokaal	Rustige ruimte geven waarin ze pedagogisch omkaderd samen kunnen leren	Ouders worden geïnformeerd, betalen 40 euro per trimester
Sint-Gillis	<i>Ateliers methodologie</i>	Op vraag	Hangt af van de vraag	Zelf	In lokalen org.	Ontstaan rond de nood van ouder en kind, en zijn hierrond uitgewerkt	Ouders, verenigingen en scholen worden sterk betrokken in uitwerking
Elsene	<i>Werkwijze</i>	Doorlopend, iedere woensdagnami ddag, vakantieperiod e	Hangt af van de vraag	CLAS + maison de jeunesse (XL'J)	In de lokalen die XL'J ter beschikking stelt	Werkwijze Leren leren, De schoolmotivatie van jongeren versterken	?
Elsene	<i>Stage XL'J</i>	Tijdens de schoolvakantie s		CLAS + maison de jeunesse (XL'J)	In de lokalen die XL'J ter beschikking stelt	Methodologische ondersteuning in de voormiddag tijdens stages: planning, organisatie, hoe leren?	
Etterbeek	<i>École de devoirs (Huiswerkklas)</i>	Doorlopend, in schoolvak. andere activiteiten	LIn Bao van sociale woonwijk, 25-30 lIn	Verantw. EDD en studenten	Lokaal Foyer Etterbeek	?	Is hefboom om contact te leggen met ouders en voor de moeders projecten op te zetten, betalend (10-15 euro p/jaar)
Etterbeek	<i>Foot-étude</i>	Doorlopend		project met fonds		Huiswerkklas gevolgd door een	

				Vanden Stock		voetbaltraining. Opm.: zou ook in 12 andere gemeenten lopen	
Evere	École de devoirs (Huiswerkklass)	Doorlopend	LIn Bao, Frt + Ndt scholen, sociale woonwijk	Zelf + vrijwilligers	3 van hun buurthuizen	Ondersteuning bij huistaken en lessen?	
	Tutoraat schola ULB	Doorlopend	LIn SO, eerste graad, per buurthuis 10-12 lIn	Opvoeder + studenten	Buurthuizen	Zie opzet Schola ULB	Ouders worden actief betrokken, hefboom tot buurtwerking (zie preventie individuele as)
	Stimulering schooltaal (Nederlands)	Doorlopend, en via stages en kampen in vakanties	Leerlingen van het basisonderwijs (doorlopend) Leerlingen van het secundair onderwijs (stages), ingeschreven in het Nederlandstalig onderwijs	Met gemeenschapscentrum Evere	Afhankelijk van project	LIn BaO: op speelse en creatieve wijze, daarnaast activiteit de lecture (samen boek lezen) LIn SO: stages de lecture – begeleiding bij huiswerk	Sterk gelinkt aan huiswerkklassen
Ganshoren	Ateliers methodologie	Doorlopend	LIn SO	Zelf	Eigen lokaal	Werkwijze (Leren leren - structuur geven aan leren)	Link met psychosociale integratie wordt expliciet gemaakt

							(link school – vrije tijd)
Koekelberg	École de devoirs (Huiswerkklas)	Doorlopend	LIn BaO-SO, 12 leerlingen per begeleider	Zelf	Eigen lokaal	Gericht op behalen van CEB en CE1D, elke jongere heeft eigen dossier, combinatie van individuele en collectieve begeleiding	Werken tegelijk aan link school-ouders
Ukkel	<i>Soutien scolaire</i>	Doorlopend	LIn BaO-SO	Studenten in samenwerking met de vzw Cours en Plus	Eigen lokaal	Huiswerkklas: Remediëring	
Vorst	École de devoirs (Huiswerkklas)	Doorlopend	LIn SO, ook lIn die komen vanuit de 'suivi individuel'	Zelf + lIn SO uit scholen in Vorst	Lokalen Preventie	Werkwijze Leren leren	
Sint-Joosten-Node	<i>Soutien scolaire</i>	Doorlopend	LIn SO	Zelf + betaalde vakspec.	Eigen lokaal	Op maat	
Watermaal-Bosvoorde	<i>Soutien scolaire</i>	Doorlopend	LIn Bao-SO, sociale woonwijk	Zelf + vrijwilligers	In 2 buurthuizen	Huiswerkklas, CEB-module, remediëring (meer bepaald dankzij DAS)	Via huiswerkklas zijn er ook contacten met de ouders: collectieve vergaderingen en persoonlijk

							onderhoud. Vergaderingen met de leerkrachten
Sint-Lambrechts-Woluwe	<i>Le groupe de soutien à la scolarité et aux apprentissages (GSA)</i>	Doorlopend	LIn SO	Zelf + vrijwilligers	Eigen lokaal	Leren leren (gericht op verwerven autonomie in leren), op maat	Aanwezigheid ouders vereist bij inschrijving, onthaalsessie voor jongeren en ouders, geregeld contact met ouders (blijft moeilijk om ouders te betrekken)
	Stage 'méthodo base'	2 keer 1 week per jaar (herfst – en krokusvak.)	LIn SO	Animator, liefst met opleiding in gestion mentale	Eigen lokaal	Gebaseerd op 'la gestion mentale', ludieke activiteiten, strategieën om te leren leren, gevolgd door schriftelijke zelfevaluatie en evaluatie door animatoren ¹¹⁷	Ouders zijn aanwezig bij inschrijving en evaluatie
Sint-Pieters-Woluwe	École de devoirs (Huiswerkklas)	Doorlopend	LIn BaO-SO	Zelf + vrijwilligers	Op 3 plekken:	Breed ingevuld: bevat zowel	Individuele ondersteuning

¹¹⁷Interessant: nous observons qu'il n'est pas aisé pour les jeunes de transférer les concepts qui ont été vus et vécus durant le stage dans leurs apprentissages scolaires. \$\$ Un accompagnement des jeunes individuellement par la suite nous apparaît comme indispensable. Proposer une sensibilisation des parents aux concepts vus par les jeunes pourrait aussi avoir tout son sens pour qu'ils puissent assurer un certain suivi à la maison après le stage.

					buurthuis, eigen lokaal en in school	individuele ondersteuning- remediëring als leren leren (hierdoor op maat)	mogelijk, band familie, school en leerling wordt versterkt via inschrijving en contactmomenten)
--	--	--	--	--	--	---	--

TARGET 4: VERHOGEN PEDAGOGISCH ENGAGEMENT

Taak: Sensibiliseren van ouders ter verhoging van hun opvoedkundig vermogen

Strategie: Preventie

Doelgroep: Ouders

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: WERKPLAATS			
Brussel-Stad	<i>Animation de sensibilisation</i>	Ouders van kinderen die schoollopen (met focus op anderstalige nieuwkomers), alsook professionelen die met kinderen en/of jongeren werken	De complexiteit van het Belgische onderwijssysteem (FR en NL) leidt ertoe dat er bij ouders en professionelen verschillende misinterpretaties kunnen bestaan. Daarom ontwikkelde de onderwijsdienst (Nota Bene) verschillende interactief opgezette vormingsmodules (schoolstelsel FR en NL, décrochage scolaire en opvoedingsondersteuning) waarbij de deelnemers ook ondersteuning kunnen krijgen bij specifieke, individuele vragen. De modules kunnen aangevraagd worden tijdens het hele schooljaar. Ook andere thema's zijn mogelijk. Het stramien van de module 'schoolstelsel' worden ook ter beschikking gesteld van CPMS en bepaalde organisaties in andere gemeenten.
PRAATGROEP			
Elsene	<i>Réunion Préparation aux examens</i>	Ouders en adolescenten	Uitwisseling over stressbeheer, planning, methode voor het nakijken
Watermaal-Bosvoorde	<i>Café des parents</i>	Ouders	Maandelijkse praatgroep, in school, gesprek over verschillende thema's die verband houden met opvoeding en door de ouders worden gekozen. Sommige ouders worden bereikt via de huiswerkklass. Betrokkenheid van de directie

TARGET 4: VERHOGEN PEDAGOGISCH ENGAGEMENT

Taak: Ondersteunen van ouders in opvoedkundig vermogen

Strategie: Preventie

Doelgroep: Ouders

Gemeente	Activiteit	Doelgroep	Info activiteit
TOOL: WERKPLAATS			
Elsene	<i>Workshops op vraag van scholen</i>	Ouders	Er zou opvoedingsondersteuning zijn voor ouders, maar die activiteiten worden niet verder gespecificeerd.
Etterbeek	<i>Animatiesessies</i>	Ouders en hun kinderen. Kinderen ervaren serieuze schoolproblemen en gaan naar huiswerkklas	Ouders en kinderen spelen samen. Zo wordt op een ludieke wijze gewerkt aan de ontwikkeling van de taal, geheugen en concentratie <u>In samenwerking met:</u> <i>Centre de Guidance</i>
Sint-Gillis	<i>Workshops opvoedingsondersteuning</i>	Ouders	Workshops kunnen bestaan uit een vorming, ludiek opgevat zijn (spel) of de kans bieden aan ouders om over opvoedingsthema's in gesprek te gaan. Sommige workshops gaan door met kinderen, zodat aan de relatie kind-ouder kan gewerkt worden. <u>In samenwerking met:</u> verschillende lokale verenigingen (afhankelijk daarvan kan ook de werkvorm veranderen).
TOOL: VORMING / CURSUS			
Koekelberg	<i>Opvoeding- en schoolondersteuning</i>	Ouders, 20-tal frequente deelnemers, vaak met een andere herkomst (vooral Roemenië, omdat die groep er sterk vertegenwoordigd is). Ouders hebben vaak een kind met schoolproblemen.	Het project werkt aan de verbondenheid en het pedagogische engagement van ouders met betrekking tot hun kind. In dat kader krijgen ouders educatieve 'recepten' in modules van 10 vormingen, waarbij ze geleerd worden om te gaan met dagelijkse opvoedings- en schoolse zaken en hen met elkaar te laten discussiëren over thema's die ze eventueel zelf voorstellen. Daarbij wordt gewerkt met rolspelen en schrijfsessies, zodat ouders aan het denken worden gezet. Opzet wordt wel herdacht, want blijkt te theoretisch voor de groep, daarom ook geconfronteerd met veel afhakers.

Sint-Agatha-Berchem	<i>Alfabetiseringscursus</i>	Anderstalige ouders die niet kunnen lezen en/of schrijven	Vzw geeft de cursus. Gemeente biedt logistieke hulp aan (lokalen) en verwijst geïnteresseerden door naar de cursus <u>In samenwerking met:</u> vzw <i>Lire et écrire</i>
----------------------------	------------------------------	---	---

TARGET 4: VERHOGEN PEDAGOGISCH ENGAGEMENT

Taak: Ondersteunen in verhogen pedagogische competenties scholen en vrijwilligers

Strategie: Preventie

Doelgroep: scholen, professionals en vrijwilligers

TOOL: OPLEIDING			
Gemeenten met vrijwilligers	<i>Vorming animatoren</i>	Vrijwilligers huiswerkklassen	Vorming voor vrijwilligers van huiswerkklassen, bijvoorbeeld in bepaalde leermethoden
TOOL: COLLECTIEVE BEGELEIDING EN LERENDE NETWERKEN			
Elsene	<i>Workshops op vraag van scholen</i>	Scholen	De onderwijsdienst biedt ondersteuning aan van de pedagogische projecten in scholen (vb. gestion mentale in de klas).
Molenbeek	<i>Ondersteuning DAS-projecten</i>	Scholen met een DAS-PPS-project	De gemeente koppelt aan haar financieel-administratieve taak een sterk uitgebouwde collectieve, inhoudelijke begeleiding aan, met de bedoeling de projecten in de scholen te verbeteren. Meer info: zie p. <u>Opmerking</u> : Ook andere gemeenten bieden dergelijke begeleiding (wellicht) aan, maar blijven vaag over de uitwerking hiervan.

TARGET 5: HERSTELLEN RELATIES LEERLING/GEZIN EN SCHOOL

Taak: Sensibilisering

Strategie: Interventie

Doelgroep: leerlingen en ouders

TOOL: WORKSHOPS			
Etterbeek	<i>Ateliers de re-motivation scolaire</i>	Voor leerlingen van 2 klassen in 1 secundaire school. Keuze voor klassen met grote problemen met betrekking tot schoolverzuim. Andere scholen kunnen ook hulp vragen.	De activiteit bevat vier klasinterventies van een halve dag die sterk interactief zijn opgebouwd. Er zijn getuigenissen, oefeningen en debat, bijvoorbeeld rond zelfvertrouwen en competenties, en uitleg over alternatieve leer- en arbeidswegen voor de toekomst (alternatieven). Leerlingen kunnen hieropvolgend individuele ondersteuning krijgen (op vraag van leerlingen). Men vermeldt wel dat het moeilijk is om positieve participatie van leerlingen te krijgen.
Sint-Joost-ten-Node	<i>Ateliers mouvement et psychomotricité</i>	Voor leerlingen tussen 3 en 10 jaar oud met gedragsproblemen. Keuze voor scholen die geconfronteerd worden met veel schoolachterstand en grensoverschrijdend gedrag (loopt nu in 2 scholen).	Er wordt in kleine groepen aan lichaams- en bewegingswerk gedaan, ook met ouders. Bedoeling is om leerlingen opnieuw te brengen ' <i>en bon état relationnel et d'apprentissage, ainsi que de fonctionnement en société.</i> '

TARGET 5: HERSTELLEN RELATIES LEERLING/GEZIN EN SCHOOL

Taak: Ondersteunen

Strategie: Interventie

Doelgroep: leerlingen en ouders

TOOL: COMBINATIE COLLECTIEVE EN INDIVIDUELE BEGELEIDING			
Sint-Joost-ten-Node	<i>Begeleiding op maat</i>	Leerlingen BaO en hun ouders met een zware problematiek van schools afhaken en schoolverzuim.	De kinderen en ouders worden in groep en/of individueel uitgenodigd voor een begeleiding op maat. Het gaat om kinderen waarbij een huiswerkklas geen baat heeft. Soms zijn ze zelfs te getraumatiseerd om in een klas te kunnen gedijen of zijn de ouders op sociaal-psychologisch vlak te zwak om hun kinderen goed te kunnen inschrijven. De nadruk ligt op begeleiding op maat, en een aanpak van non-jugement. Ze vertrekt waar het gezin op dat moment staat, waarna men vandaaruit werkt naar een meer genormaliseerde situatie.