



Vrije Universiteit Brussel

Perceptie van onderwijsactoren op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs



Eindverhandeling tot master in de Agogische Wetenschappen

Student: Leen Van Den Eede

Promotor: Prof. Dr. Lombaerts

Organisatie: Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



Richting: Agogische Wetenschappen

Perceptie van onderwijsactoren op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Agogische Wetenschappen door

Van Den Eede Leen

Academiejaar 2011-2012

Promotor: Prof. Dr. Lombaerts

Aantal woorden: 14997



SAMENVATTING

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

EINDVERHANDELING

acad.jaar 2011/2012

Naam: Leen Van Den Eede

Richting: Agogische Wetenschappen

Titel verhandeling & promotor:

Perceptie van onderwijsactoren op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs.

Prof. Dr. Lombaerts

Samenvatting:

In deze masterproef zoeken we naar mechanismen en denkprocessen die opspelen bij (zorg)leerkrachten, directies en CLB-medewerkers wanneer men bij lageschoolkinderen aan een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs denkt.

Er werd gekozen voor kwalitatief onderzoek. Zestien onderwijsactoren werden geïnterviewd over de topics kinderen, gedrag van de kinderen in de klas, communicatie met de ouders, thuissituatie, opleiding, onderwijssysteem en eigen gevoelens bij de doorverwijzing. Hieruit konden we enkele resultaten afleiden.

Het doorverwijsproces is een lang proces, ouders moeten het aanvaarden en dat is niet gemakkelijk. De meeste kinderen blijven eerst een jaar blijven zitten, wanneer een doorverwijzing ter sprake komt veranderen kansarme ouders niet veel later van school.

De kinderen worden voornamelijk doorverwezen naar type 1 en 8. De thuissituatie wordt als chaotisch ervaren, kinderen zouden geen stabiliteit en rust hebben. Het contact met de ouders vinden de respondenten niet gemakkelijk.

In de eigen opleiding werd er op een respondent na geen aandacht geschonken aan de problematiek van doorverwijzing. In de huidige leraren opleiding wordt volgens de onderwijsactoren te weinig aandacht geschonken aan gesprekstechnieken. Er is echter ook een kleine groep die vindt dat je gesprekstechnieken en het contact met de ouders het beste leert in de praktijk.

Studietoelagen worden goed bevonden, maar men zegt dat het geld niet gebruikt wordt voor schoolkosten. Werkingsmiddelen zijn er te weinig, meer geld zou gebruikt worden voor lesmateriaal zo komt er meer tijd vrij om kinderen individueel te begeleiden. Een brede school vindt men verreikend, maar het is belangrijk dat het een win-win situatie is.

Onderwijsactoren doen hun uiterste best om kansarme kinderen te ondersteunen maar ze hebben veelal onvoldoende kennis hebben over armoede en kijken vanuit hun eigen achtergrond. Daardoor ontstaan vooroordelen en kunnen foute conclusies getrokken worden.

BEKNOPTE INHOUD

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE
EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

EINDVERHANDELING

acad.jaar 2011/2012

Naam: Leen Van Den Eede

Richting: Agogische wetenschappen

Titel verhandeling & promotor:

Perceptie van onderwijsactoren op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs.

Prof. Dr. Lombaerts

Beknopte inhoud:

Deze masterproef behandelt de visie van onderwijsactoren ([zorg]leerkrachten, directeurs, CLB-medewerkers) op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs. We gaan dieper in op wat armoede is en bekijken de relatie tussen armoede en onderwijs. We interviewden zestien onderwijsactoren over wat ze opmerkten bij de kinderen, het contact met ouders, de (leraren)opleiding en het onderwijssysteem. Hierbij vallen een aantal dingen sterk op: de meeste kinderen dubbelen eerst, contact met de ouders wordt niet gemakkelijk bevonden, wanneer een doorverwijzing plaatsvindt is men overtuigd dat dit correct is en er is weinig tot geen vorming over armoede in de lerarenopleiding.

DANKWOORD

Deze thesis schrijven is niet altijd gemakkelijk geweest. De keuze die ik eind 2011 maakte om te gaan werken en tegelijkertijd deze thesis te schrijven heb ik, ondanks waarschuwingen uit mijn omgeving, onderschat. Maar, het is gelukt!

Het brengt me meteen bij de eerste persoon die ik wil bedanken, niet in het minst omdat hij het meteen een goed idee vond om werk en thesis te combineren, mijn begeleider en promotor professor Koen Lombaerts. Ik bedank hem graag voor zijn goede raad, om me gerust te stellen en de hulp die ik kreeg tijdens dit proces.

Verder wil ik ook graag Sieg Monten van het Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen bedanken om me dit onderwerp te bezorgen en de kans te geven enorm interessante vormingen over armoede te volgen.

Ook Jozefien De Marrée van de Wetenschapswinkel verdient mijn dank om regelmatig te vragen hoe het ging en mijn teksten na te lezen.

Zonder de bereidwillige medewerking van de respondenten was deze thesis er niet geweest. Het onderwijs is overbevraagd en toch hebben ze tijd voor mij gemaakt. Van harte bedankt!

Tot slot een grote dank je wel aan mijn familie, vriendinnen en Vincent om me aan te sporen maar ook om er soms niet over te praten. Het is bovendien heel erg fijn geweest om te voelen dat wanneer ik het niet goed meer zag zitten zij wel in mij geloofde.

Inhoud

Samenvatting.....	I
Beknopte inhoud.....	II
Dankwoord.....	III
Inhoud.....	IV
Inleiding	1
1 Literatuurstudie	3
1.1 Armoede is... ..	3
1.1.1 Maatschappelijke kwetsbaarheid	4
1.1.2 Gemeenschappelijke kenmerken	5
1.1.3 Kinderen zijn belangrijk.....	6
1.2 Armoede en onderwijs	7
1.2.1 kinderen in armoede	7
1.2.2 Schoolprestaties.....	7
1.2.3 Uitsluitingsmechanismen op school.....	9
1.2.4 Gelijke onderwijskansen?.....	10
1.2.5 Buitengewoon onderwijs.....	12
1.3 Besluit	16
2 Onderzoeksvragen	17
2.1 Doel van het onderzoek	17
2.2 Onderzoeksvragen	17
3 Data en methode	18
3.1 Algemeen onderzoeksopzet	18
3.1.1 Onderzoekstype	18
3.1.2 Onderzoeksontwerp	18
3.1.3 Onderzoekseenheden	18
3.1.4 Dataverzameling	19
4 Resultaten	22
5 Discussie en conclusie.....	31
5.1 Bespreking	31
5.2 Beperkingen eigen onderzoek	36
5.3 Aanbevelingen verder onderzoek.....	36
5.4 Praktische en beleidsaanbevelingen	36
5.5 Conclusie.....	38

6	Bibliografie.....	39
7	Bijlagen.....	42
7.1	Bijlage 1: interviewschema.....	42
7.2	Bijlage 2: voorbeeld interview.....	44

Inleiding

Deze thesis kwam tot stand in samenwerking met de Wetenschapswinkel. Zij boden een vraag aan via het Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen (Vlaams Netwerk) 'Wat zijn de oorzaken van de verhoogde toestroom van kinderen of jongeren uit kansarme gezinnen naar het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen?'. Uit toelichting van Sieg Monten (Vandeputte, 2010), stafmedewerker onderwijs bij het Vlaams Netwerk bleek dat de vraag kwam bovendrijven bij een vereniging waar armen het woord nemen in Ronse. Ronse is een faciliteitengemeente, er komen dus Nederlandstalige en Franstalige mensen in armoede naar de vereniging. Hierbij viel op dat de Nederlandstalige kinderen opvallend meer werden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (BO) en dat dit in stijgende lijn plaatsvond (De Vrolijke Kring, 2007). Het Vlaams Netwerk vroeg zich hierbij af of dit te wijten was aan een betere detectie dan wel aan het falen van het doorverwijssysteem. Sieg Monten vond het belangrijk dat het onderzoek zich zou toespitsen op de doorverwijzing naar BO en niet op het zogenoemde watervalstelsel in het onderwijs (starten in ASO en via TSO eindigen in BSO of BO). Mijnheer Monten gaf verder nog aan dat veel ouders het goed vinden, zelfs liever hebben, dat hun kind naar het buitengewoon onderwijs gaat omdat de begeleiding en de zorg er als veel beter ervaren worden. De communicatie met de ouders in het regulier onderwijs faalt namelijk regelmatig. Daarnaast kwam nog ter sprake dat het niet geweten is naar welk type BO de meeste kinderen worden doorverwezen. Hebben ze leerproblemen, een gedragsstoornis, mentale handicap ...

Bij de afbakening van het onderwerp voor deze thesis werd de keuze vastgelegd op het onderzoek naar de mechanismen en denkprocessen die opspelen bij onderwijsactoren ([zorg]leerkrachten, directies, Centrum voor Leerlingbegeleiding [CLB]-medewerkers) uit het lager onderwijs. We kozen voor deze actoren omdat zij met de kinderen omgaan en zo problemen kunnen signaleren en zorgen voor een doorverwijzing. De keuze voor lagereschoolkinderen en niet voor jongeren haalden we uit de literatuur. In het Algemeen verslag van de armoede (Koning Boudewijnstichting, ATD Vierde Wereld & Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten, 1995) werd aangehaald dat kleuters uit arme gezinnen meestal niet naar school gaan en de uitsluitingsmechanismen dan duidelijk worden in de lagere school. In Driessens en Van Regenmortel (2006) lezen we dat de meeste problemen en doorverwijzingen starten in de lagere school. In de kleuterschool valt dit meestal nog mee als er een goede band is met juf of meester.

Voorts kunnen we in het besluit van het boek Bruggen over Woelig Water (Thys, De Raedemaecker & Vranken, 2004) lezen dat het onderzoek dat men in het boek voerde naar generatiearmoede beschouwd kan worden als een verkenningsvlucht en dat er bepaalde aspecten als voorwerp van nieuw onderzoek uitgelicht kunnen worden. Zo denkt men aan de relatie tussen leerkrachten en kansarme leerlingen.

De resultaatverbintenis in de zorgverbreding slaagde er niet in het aantal leerlingen dat naar BO wordt doorverwezen te beperken. Het aantal verwijzingen is zelfs toegenomen. Waarschijnlijk komt dit door een snellere detectie van leerproblemen, maar er blijft dus een gebrek aan

professionalisering van leerkrachten om het onderwijs van kansarme kinderen in goed banen te leiden (Nicaise, 2001; Van Heddegem, Douterlungne & Ghesquière, 2001).

Ook uit Amerikaans onderzoek blijkt dat het van groot belang is om blijvend onderzoek te doen naar de leerling- en schoolkenmerken die betrekking hebben op de plaatsing van leerlingen in het BO. In welke mate zijn bijvoorbeeld leerling-eigenschappen als sociale klasse, etniciteit en geslacht te voorspellen bij een doorverwijzing (Hibel, Farkas, & Morgan, 2010).

Op deze manier kwam de eigenlijke probleemstelling van deze thesis tot stand:

'Wat is de visie van onderwijsactoren (directeurs, zorgcoördinatoren, leerkrachten en CLB-medewerkers) werkzaam in het reguliere lager onderwijs op het verloop van de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs?'

In dit onderzoek willen we nagaan hoe onderwijsactoren denken over de doorverwijzing van kansarme kinderen uit het reguliere lager onderwijs naar het buitengewoon lager onderwijs. We vragen ons af wat volgens CLB-medewerkers, directeurs en (zorg)leerkrachten mechanismen zijn die opspelen wanneer men denkt aan een doorverwijzing, welke signalen menen de actoren te herkennen bij de lagereschoolkinderen die hen doen denken aan een doorverwijzing. We zullen het met hen hebben over moeilijkheden, uitdagingen en voor- en nadelen van het doorverwijsproces.

1 Literatuurstudie

1.1 Armoede is...

Een belangrijke vaststelling bij mensen die leven in armoede is dat er steeds een negatieve gebeurtenis heeft plaatsgevonden: een scheiding, opvoedingsproblemen, schulden... Over sommige negatieve gebeurtenissen kan sneller heen gegaan worden dan over andere. Sommige zorgen voor een negatieve wending, andere enkel voor een kort dipje (Thys et al., 2004). Vranken (1995) omschrijft armoede als volgt:

"Armoede is een netwerk van sociale uitsluitingen. Het strekt zich uit over meerdere gebieden van het individuele en collectieve bestaan, dermate dat de armen gescheiden worden van de algemeen aanvaarde leefpatronen van de samenleving. Deze kloof kunnen ze niet op eigen kracht overbruggen" (Vranken, 1995, p30).

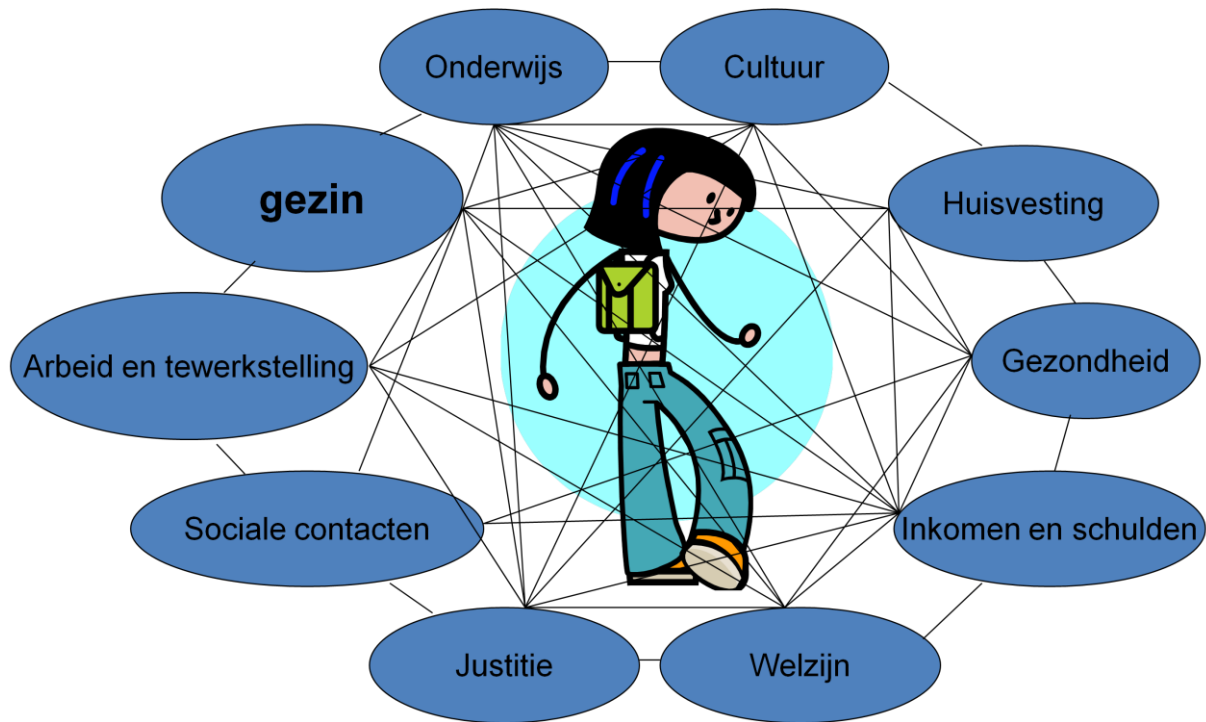
Andere beschrijvingen van armoede vinden we onder andere bij Sen, de Wereldbank en Freire.

Amartya Sen, een Indiase econoom, ziet armoede als een gebrek aan macht en controle. Hij beschouwt dit concept als geschikter dan de economische benadering van armoede met een laag inkomen als standaardcriterium (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Volgens de Wereldbank zijn er drie pijlers nodig om armoede te bestrijden: empowerment, scheppen van mogelijkheden en veiligheid. Empowerment is het proces waarbij mensen en groepen hun capaciteit verhogen om keuzes te maken en deze te laten uitmonden in voor hen gewenste resultaten en acties. Mogelijkheden scheppen is nodig om mensen die leven in armoede meer invloed en controle te laten hebben. Dit alles moet plaatsvinden in een veilige omgeving (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Ook Paulo Freire, een Braziliaanse pedagoog en andragoog was gekend om zijn emancipatorische bestrijding van onderdrukking en armoede. Bij hem zijn autonomie en kritisch bewustzijn belangrijke begrippen. Freire vindt het belangrijk dat mensen die onderdrukt worden greep krijgen op hun eigen leven en de omgeving. Ze moeten hierbij zicht hebben op de structurele uitsluitingsmechanismen (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Armoede is dus meer dan financiële problemen, armoede is multi-aspectueel. Het is een tekort aan middelen én niet deelnemen aan de structuren en instituties van de samenleving. Het is een kringloop met uitsluiting op allerlei domeinen. Tussen al deze domeinen is een grote verwevenheid, de domeinen hangen samen. Deze verwevenheid zorgt voor een vangnet voor velen van 'ons', voor mensen in armoede is dit vangnet echter een 'plaknet'. Ze plakken eraan vast, ze hebben geen keuzes meer, ze worden geleefd (Nicaise & De wilde, 1995; Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen, z.d.).



Figuur 1: kringloop van armoede (armoede in zicht, z.d.).

Naast armoede en kansarmoede, wat de nadruk legt op de multidimensionaliteit, bestaat ook de term generatiearmoede. Het gaat dan om meervoudige sociale uitsluiting op verschillende maatschappelijke domeinen, de nadruk legt men hier vooral op het tijdsaspect, het chronische karakter. Mensen leven al generaties lang in armoede. Er wordt van deze mensen niet meer verwacht dat ze ooit nog uit de armoede raken (Nicaise & De Wilde, 1995; Thys et al., 2004).

1.1.1 Maatschappelijke kwetsbaarheid

Bind-kracht¹ hanteert een theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid als synthese doorheen het hele armoede gegeven. Deze theorie vertrekt vanuit een structurele visie op armoede. Door de organisatie van onze samenleving, riskeren bepaalde groepen mensen actief gekwetst te worden. Ze worden in contacten met maatschappelijke instellingen geconfronteerd met discriminerende, sanctionerende en controlerende aspecten. Zo komen ze niet tot een positieve sociale binding. Deze mensen dreigen hierdoor terecht te komen in een neerwaartse spiraal waarbij culturele en structurele verklaringen hand in hand gaan. De lagere sociale klasse kan haar eigen cultuur niet verdedigen, niet tegemoetkomen aan haar specifieke behoeften en noden en zich niet weren tegen negatieve stereotyperingen. Zo blijft de machtsongelijkheid bestaan. Deze kwetsbaarheid wordt vaak ook van generatie op generatie doorgegeven. Probleemgedrag of berusting is vaak wat door dit gebrek aan sociale binding en een ongunstig toekomstperspectief tot uiting komt. Het is dus belangrijk om naast de structurele dimensie bij armoede ook de individuele en institutionele

¹ Bind-Kracht is een project voor kwaliteitsverbetering van hulpverlening aan mensen in armoede. (Bind-Kracht, z.d.)

dimensie te erkennen. Armoede kan niet uitsluitend verklaard worden vanuit attitudes of gedragspatronen (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Er is nog een andere synthese, het empowermentparadigma. Hierbij wordt de nadruk gelegd op krachten en de toegankelijkheid van hulpbronnen (Driessens & Van Regenmortel, 2006). Het is een toevoeging aan de definitie van Vranken (1995) die u las aan het begin van deze literatuurstudie.

"Deze kloof kan enkel worden overbrugd wanneer de samenleving een appèl doet op het psychologisch kapitaal van personen die in armoede leven en van hun omgeving. De samenleving maakt daarbij ook de economische, sociale en culturele kapitaalvormen voor hen toegankelijk. Zo krijgt iedereen gelijke kansen op niet-kwetsende sociale en maatschappelijke interacties en op waardevolle bindingen met zichzelf, de anderen, de maatschappij en de toekomst" (Van Regenmortel, 2002, p. 197).

Deze aanvulling geeft aan de ene kant ruimte voor trots en zelfwaarde van personen die leven in armoede en wijst aan de andere kant op de structurele veranderingen die nodig zijn in de samenleving om armoede te bestrijden. Een beleid ter bestrijding van armoede moet dus zorgen voor de realisatie van deze psychologische en structurele randvoorwaarden zodat personen die leven in armoede hun leven naar eigen behoefte en op eigen ritme kunnen invullen. Mensen in armoede moeten ook vrij zijn om eigen keuzes te maken en een maatschappelijke waardering voor deze keuzes te krijgen, ook al stroken deze niet met de klassieke activeringspaden, namelijk opleiding en tewerkstelling (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

1.1.2 Gemeenschappelijke kenmerken

Bij mensen in armoede zijn er steeds een aantal gemeenschappelijke kenmerken te bespeuren ondanks de heterogene groep. Het 'armoedekluwen' is een chaotische situatie en zorgt zo voor gevoelens van machteloosheid, deze gevoelens zijn een gemeenschappelijk kenmerk bij alle mensen in armoede. Mensen die in armoede leven zitten met het gevoel dat ze weinig of niets aan hun situatie kunnen veranderen. Ze denken dat anderen hun leven in handen hebben. Ze hebben een zwakke positie in de samenleving en achten deze en haar vertegenwoordigers hier dan ook voor verantwoordelijk. De manier waarop kinderen worden opgevoed speelt een grote rol bij het ontstaan van gevoelens van machteloosheid. Zo zal een autoritaire opvoedingsstijl (weinig uitleg over bijvoorbeeld het krijgen van een straf) in de lagere klassen ervoor zorgen dat deze kinderen meer te maken krijgen met afwijzende en controlerende houdingen dan met positieve stimulansen. Een ander gemeenschappelijk kenmerk van armoede zijn de gevoelens van wantrouwen. Reeds in de kindertijd ontbreken hechte, warme vertrouwensbanden bij mensen in armoede. Dit kan komen door wisselende partners van moeder of vader, plaatsing in een instelling... Op deze manier ontstaat geen basisvertrouwen, zo zal het ook op latere leeftijd moeilijk zijn om hechte vertrouwensrelaties te kunnen aanknopen. Een laatste gemeenschappelijke kenmerk is de gestoorde communicatie. Mensen in armoede hebben een andere taal en een ander gedrag, hierdoor zijn ze voortdurend in botsing met de samenleving. Deze botsing zal ervoor zorgen dat

gevoelens van wantrouwen en machteloosheid nog zullen toenemen (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Mensen die leven in armoede hebben de voortdurende angst om opnieuw te falen, hierdoor zijn er verschillende reacties mogelijk. Men zal zich verzetten, berusten of vluchtgedrag vertonen zoals isolement, leven in een droomwereld of verslaving. Het negatieve etiket dat men al heeft zal hierdoor versterkt worden (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

1.1.3 Kinderen zijn belangrijk

De verantwoordelijkheid voor hun kinderen is voor vele ouders die leven in armoede heel belangrijk. Ze nemen hun rol serieus en willen dat hun kinderen een betere toekomst hebben dan zij gehad hebben. 4/5 van gezinnen in armoede komt in contact met een instantie van bijzondere jeugdbijstand. Voor vele ouders zijn instellingen en internaten dan ook uit den boze. Belangrijke opvoedingswaarden zijn gehoorzaamheid, groeien naar een respectabele job en leren omgaan met geld. Ouders in armoede doen er -ondanks hun geldtekort- alles aan om hun kinderen niets tekort te doen op materieel vlak. (Driessens & Van Regenmortel, 2006; Nicaise, 1995)

Vele arme moeders gaan niet werken, ze willen thuis zijn wanneer de kinderen er zijn. Kinderopvang is ook niet flexibel genoeg of te duur voor hun arbeidssituaties. Moeders met jonge kinderen raken door deze taakinfilling in een isolement. In een traditioneel gezin is de vader vooral een gezagsfiguur tegenover de kinderen (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Wanneer er gefaald wordt in de opvoedersrol wordt dit meestal de moeder ten laste gelegd. Het feit dat ze de hele tijd beschikbaar wil zijn, maakt de moederrol zeer stresserend. Als ze daarbij niet over genoeg geld beschikt, zorgt dit voor extra stress. Dit is zo wanneer er onverwachte rekeningen komen of als ze de kinderen (materiële) dingen moet weigeren, zeker wanneer deze belangrijk zijn voor hun integratie op school of bij leeftijdsgenoten. Op deze manier voelt ze zich tekortschieten als moeder en door de omgeving wordt ze veroordeeld als slechte moeder. Het ultieme rolverlies vindt plaats als de kinderen uit huis worden geplaatst. Dit geeft een enorme deuk in het zelfvertrouwen van de moeder die zich mislukt voelt in haar rol. Ook de krampachtige moederschapsrol laat sporen na, hierdoor wordt de autonomieverwerving van de kinderen niet voldoende gestimuleerd en ontnemen men hen ontwikkelingskansen (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

1.2 Armoede en onderwijs

1.2.1 kinderen in armoede

De bestaansonzekerheid bij kinderen komt vooral door de economische inactiviteit en/of de beroepsstatus van de ouders en anderzijds de negatieve gevolgen van gezinsdestabilisering: ongehuwd moederschap, scheiding...(Nicaise & De Wilde, 1995).

In de Europese Unie leeft 17% van de inwoners onder de armoedegrens. De EU-armoedegrens is vastgesteld op 60% van het mediaan inkomen per equivalent volwassene. Specifiek voor België is dit 15% van de inwoners. Deze cijfers betreffen de levensomstandigheden in 2008. Kinderen tussen 0 en 17 jaar hebben in België ongeveer 17% armoederisico. Voor de hele EU is dit 20%. Voor het welzijn, de toekomstmogelijkheden en de ontwikkeling van kinderen is armoede de grootste negatieve invloed (Eurostat persdienst: Wullt, 2010; Interuniversitaire groep onderzoek & armoede (IGOA), 2008).

Heel wat gezondheidsproblemen bij arme gezinnen komen door stress en een slechte woonsituatie. Deze kinderen hebben een hoger risico op spijsverteringsstoornissen, aandoeningen aan luchtwegen en longen, dehydratatie, oorontstekingen... Deze zorgen op hun beurt voor zwakkere schoolprestaties. De vicieuze cirkel die armoede is, wordt zo dus nog versterkt (Hendrick, 1991; Nicaise & De Wilde, 1995).

Wanneer een kind uit een kansarm gezin geplaatst wordt leidt dit vaak tot een onoverbrugbare kloof tussen dit kind en zijn thuismilieu. Plaatsingen gebeuren vaak als het kind nog jong is en blijven duren de rest van de jeugdijaren. Ouders worden meestal niet geconsulteerd als er beslissingen te nemen zijn. In het slechtste geval raken ze definitief het spoor van hun kind kwijt wanneer ze niet worden verwittigd bij een overplaatsing (Nicaise & De Wilde, 1995).

1.2.2 Schoolprestaties

Cijfers zijn vaak erg oud en de benadering van de sociale groep 'jongeren in armoede' is regelmatig onduidelijk. Uit cijfers van het schooljaar 1988-1989 blijkt dat de percentages leerlingen uit het eerste leerjaar lager onderwijs met minstens een jaar achterstand uit de lagere sociale milieus een veelvoud zijn van die in de hogere milieus. Deze cijfers bevatten nog niet de kinderen die worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs en de groep van personen die effectief in armoede leven (Nicaise, 2001).

Vele mensen die leven in armoede verlaten zo snel mogelijk de schoolbanken. Ze zijn gedemotiveerd door pesterijen van medeleerlingen, kunnen niet mee in het schoolsysteem of zijn gedemotiveerd door de schijnbare onverschilligheid van leerkrachten die hen het gevoel geven dat ze als leerling opgegeven zijn. Het ontbreekt leerkrachten namelijk vaak aan kennis over armoede. Mensen die na een schoolloopbaan in BO werk vinden, hebben dan meestal een baan met een zeer laag inkomen en weinig potentieel voor opwaartse mobiliteit (Driessens, 2006; Hibel et al., 2010).

Uit onderzoek blijkt dat de meeste mensen die leven in armoede erkennen dat hun schoolprestaties niet overeenstemmen met hun capaciteiten. De slechte schoolprestaties kwamen bijvoorbeeld voort uit een moeilijke gezinssituatie (psychische problemen, schulden, opvoedingsproblemen...) waaraan leerkrachten te weinig aandacht besteedden en het (moeilijke) gedrag werd, ten onrechte, geïnterpreteerd als een tekort aan intelligentie. Slechts bij enkelen van de respondenten uit het onderzoek kon het lage onderwijsniveau duidelijk in verband gebracht worden met een gebrek aan intelligentie (Thys et al., 2004).

Er is dus sprake van een problematische relatie tussen de leerkracht en de kansarme jongere. Er wordt door de kansarme leerlingen veel verwacht van de leerkrachten en de verwachtingen beperken zich niet tot intellectuele ondersteuning. Ze verwachten begrip en betrokkenheid op hun gezinssituatie (Thys et al., 2004).

Kansarme kinderen hebben op school een achterstand. Ze gaan veelal niet naar de kleuterschool, het uitsluitingsmechanisme wordt dan pas duidelijk in de lagere school. Er is een kloof tussen de onbekende wereld van de school en de vertrouwde wereld van het gezin. Omgekeerd is er ook voor leerkrachten een kloof tussen de vertrouwde wereld van de school en de onbekende wereld van het gezin in armoede. Op het moment dat die kloof te groot wordt, komt het kind terecht in BO waar het eigenlijk niet thuis hoort. Wanneer het kind ouder wordt, zijn het secundair- en buitengewoon beroepsonderwijs vaak de richtingen waar het in terecht komt. Het schoolsysteem houdt dus geen rekening met de specifieke situatie van kansarme kinderen waardoor hun schoolloopbaan vaak een opeenvolging van teleurstellingen of mislukkingen wordt. Tussen de ouders en leerkrachten van deze kinderen zijn er veel misverstanden en ook het wantrouwen is groot. Onderwijs is wettelijk gezien gratis, maar in de praktijk hebben arme ouders het financieel niet gemakkelijk om hun kinderen naar school te sturen. Hierdoor is het schoolverzuim bij arme gezinnen groot. Wanneer we hier iets aan willen doen, is er vooral kennis nodig over de leefwereld van kinderen in armoede (Koning Boudewijnstichting et al., 1995).

Leerkrachten worden in hun gedrag naar leerlingen toe voor een gedeelte geleid door indrukken, een minder verzorgd uiterlijk dat gezien wordt als slordig, concentratieproblemen door onevenwichtige voeding of stress wordt gepercipieerd als desinteresse, gebrek aan intelligentie of luiheid. Hierdoor wordt de ongelijkheid nog eens versterkt. Schoolresultaten worden namelijk ook beïnvloed door de verwachtingen van leerkrachten. Hoe groter de culturele kloof is tussen de school- en thuisomgeving, hoe minder juist het beeld van onderwijsactoren zal zijn van hun leerlingen.

Er is ook een communicatiekloof tussen de kansarme ouders en de school. Dit leidt tot uit de hand lopende conflicten, wederzijds onbegrip, schoolmoeheid van de leerlingen en leerlingmoeheid van de scholen. (De Rick & Nicaise, 2004; Nicaise, 2001).

Anderzijds zijn er nog knelpunten bij het peilen naar het risico op leerachterstand. Dit kan nagegaan worden door het opleidingsniveau van de ouders, vooral de moeder, te vragen. Vele scholen vinden dit gevoelige informatie en dus moeilijk om te vragen. Men roept bijvoorbeeld de privacywetgeving in. Er is angst dat leerkrachten hun leerlingen hiermee zouden stigmatiseren. Deze gegevens worden echter ook opgevraagd in de hulpverlening, sociale zekerheid... angst is dus

niet nodig. Ook het argument dat leerkrachten hun leerlingen hiermee zouden stigmatiseren, is zeer zwak, we moeten ervan uitgaan dat leerkrachten het beste voor hebben met hun leerlingen. Betrouwbare en degelijke informatie kan de verstandhouding tussen leraar en leerling alleen maar verbeteren (Vandevoort & Verlot, 2000).

In sociologisch onderzoek worden arbeid en onderwijs het meest geciteerd als hefboomen voor opwaartse mobiliteit, voor het uit die vicieuze cirkel treden. Beide worden echter als men mensen in armoede bevroegd veel minder dan verwacht genoemd als associatie bij 'vooruitgaan'. Men ziet onderwijs pas als een hefboom om de situatie te verbeteren als men (op oudere leeftijd) participeert aan onderwijs, bijvoorbeeld als men de opleiding tot ervaringsdeskundige in de armoede volgt. Een positieve onderwijservaring is eerder doorslaggevend dan onderwijs op zich (Thys et al., 2004).

1.2.3 Uitsluitingsmechanismen op school

Zelfs na de leerplichtverlenging tot 18 jaar blijft de reproductie van armoede in het onderwijs sterk (De Rick & Nicaise, 2004). Ook uit de onderwijsloopbaan van kinderen in armoede blijkt dit. Dezelfde uitsluitings- en terugtrekkingspatronen komen terug, net als bij hun ouders. Ouders weten nu dat de school belangrijk is en hun kinderen een toekomst kan bieden. Ze willen hen stimuleren om het goed te doen op school. Kleuters gaan meestal graag naar school als het klikt met juf of meester. In de lagere school duiken meestal de eerste problemen op. Kinderen die leven in arme gezinnen komen regelmatig terecht in concentratiescholen. Ze veranderen ook meer van school dan andere kinderen. Zo bouwen ze reeds in de lagere school een leerachterstand op (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Uitsluitingsfactoren zijn de verscheidene negatieve contacten met de school, de hoge schoolkosten, de ervaringen van inmenging en controle van het privéleven (vaak als goedbedoelde behulpzaamheid) en het onbegrip voor hun leefsituatie (Ruelens & Nicaise, 2004 in Driessens & Van Regenmortel, 2006). Kinderen uit arme gezinnen worden ook vaak gepest op school. Ouders gaan ze als reactie hierop thuishouden of de kinderen beginnen zelf te spijbelen. In 1.2.1 werd de keuze voor BSO in het middelbaar onderwijs al aangehaald. Deze gaat gepaard met een groeiende schoolachterstand, schoolmoeheid en een toename van spijbelgedrag, al dan niet oogluikend toegestaan door de ouders (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Ook het onderwijs zelf biedt op een systematische manier minder kansen aan wie er het meest op aangewezen is om een degelijk inkomen, job en huis te kunnen verwerven later. Dit systematische karakter is een kenmerk van het onderwijssysteem en -beleid dat dit systeem in stand houdt. Algemene maatregelen die genomen worden in het onderwijsbeleid komen immers vooral ten goede van zij die er het minst nood aan hebben en de groepen die er het meest nood aan hebben zullen er in verhouding het minst baat bij hebben. Dit is wat men het Mattheüseffect noemt (Vandevoort & Verlot, 2000).

1.2.4 Gelijke onderwijskansen?

Uit het Europese PISA-onderzoek² blijkt dat de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs over het algemeen vrij goed is, maar tegelijk blijkt de kloof tussen zwakke en sterke leerlingen bijna nergens zo groot als in Vlaanderen. Kansarme kinderen hebben in vergelijking met hun leeftijdgenoten in de eerste levensjaren een achterstand opgebouwd wat betreft sociaal-emotionele ontwikkeling, motoriek en taalontwikkeling. Al in het kleuteronderwijs start dus niet elke leerling met gelijke kansen. Kleuters uit kansarme gezinnen starten bijvoorbeeld vaak later met het kleuteronderwijs dan kinderen van kansrijke families. De achterstand die ze oplopen, halen ze meestal niet meer op. In de lagere school neemt deze ongelijkheid nog verder toe. Al in het eerste leerjaar worden kinderen vaak doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Dit is echter verkeerd wanneer hier bijvoorbeeld de factor sociale herkomst meespeelt en dat is zo. Wanneer kinderen in het tweede leerjaar zitten, blijkt dat iedereen ongeveer dezelfde leerwinst boekt, maar hierdoor blijft ook de achterstand van anderstaligen en kansarmen dezelfde. Wat hier preventief kan werken, is studieondersteuning. Zittenblijven of een doorverwijzing naar BO kan hierdoor in heel wat gevallen vermeden worden. Het grote nadeel is dat dergelijke projecten meestal slechts tijdelijk gefinancierd worden (Campaert, 2008).

Een van de belangrijkste aandachtspunten in het onderwijsbeleid van de overheid is het beperken van de kosten. De grootste stijging van financiële middelen is voor scholen met veel leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, in een kansarme buurt wonen, waarvan de ouders laagopgeleid zijn en een laag inkomen hebben. Dit zijn zeker stappen in de goede richting (Campaert, 2008).

Verder moet de lerarenopleiding grondig bijgestuurd worden, willen we dat er gelijke behandeling is van sociaal achtergestelde leerlingen in de klaspraktijk. Vooroordelen en discriminatie kunnen voorkomen worden door een betere opleiding. Naast de vakaspecten moet er in de opleiding plaats gemaakt worden voor een stevige sociale en pedagogische vorming. Toekomstige leraren moeten sociale ongelijkheid leren waarnemen en interpreteren. Leermoeilijkheden en gedrag van leerlingen moet gelinkt kunnen worden aan hun sociale achtergrond en een betere samenwerking tussen school, ouders en buurt zijn nodig. Ook de nadruk op kennis van onderwijsvernieuwingen in binnen- en buitenland die tot bestrijding van sociale achterstelling hebben bijgedragen, zou nadrukkelijk in de opleiding aanwezig moeten zijn (Agbenyega & Jiggetts, 1999; Nicaise, 2001).

Ons onderwijssysteem steunt op de ideologie van de meritocratie, meer nog dan op democratie. Democratie wijst in een onderwijscontext op gelijke uitkomsten terwijl meritocratie tot op bepaalde hoogte gelijke kansen inhoudt, maar een ongelijke behandeling en ongelijke uitkomsten aanvaardt op basis van het vage begrip verdienste (merit). In een meritocratisch onderwijssysteem wordt dus geacht dat sociale afkomst geen invloed meer uitoefent op de onderwijsloopbaan. In het Vlaamse onderwijsbeleid wordt deze ideologie vertaald in een merkwaardig evenwicht tussen gelijkheid en bewuste differentiatie. Gelijkheid houdt de leerplicht tot 18 jaar in en de kosteloosheid om iedereen

² Onderzoek dat driejaarlijks gevoerd wordt naar de prestaties van leerlingen in 70 landen of grote regio's (kabinet Vlaams minister van Onderwijs, jeugd, Gelijke kansen en Brussel, 2010).

gelijke toegang te bieden tot het onderwijs. Differentiatie is de hiërarchie tussen de 'zwakke' en 'sterke' richtingen, het zogenoemde watervalstelsel (Nicaise, 2001).

Zeggen dat gelijke kansen gerealiseerd zijn door kosteloosheid van het onderwijs, studietoelagen en leerplicht klopt niet. Deze instrumenten zijn niet voldoende om de veelheid aan maatschappelijke ongelijkheid neutraal te maken. Op jonge leeftijd hebben kansarme kinderen immers een veel kleinere woordenschat, hun ouders helpen hen minder bij leermoeilijkheden of huiswerk. Ze hebben meer chronische ziekten en ongevallen, meer stress en onzekerheid, minder rust, stilte en ruimte, minder speelgoed, culturele bagage en ondersteunende contacten. Ongelijke kansen bevatten ook al deze factoren. Wanneer kinderen naar het secundair onderwijs gaan, worden ze getest op hun intelligentie en vaardigheden om een objectief beeld te krijgen. Deskundigen vergeten daarbij dat dit intelligentiequotiënt (IQ) op deze leeftijd getekend is door een verbazend groot deel effecten van de sociaal ongelijke ontwikkelingskansen tijdens de kinderjaren (Nicaise, 2001).

Zoals hierboven reeds aangehaald steunt het Vlaamse onderwijssysteem op een meritocratische ideologie. Theoretisch wil dit zeggen dat men gelijke kansen nastreeft. Wil men dus een consequent meritocratisch onderwijs, dan moeten die gelijke kansen ook volledig gegarandeerd worden. Dit houdt in dat er onder andere een voorschools stimuleringsprogramma moet uitgebouwd worden voor kinderen uit achtergestelde milieus zodat deze kinderen meer op gelijke voet kunnen starten met het basisonderwijs. Zo een programma heeft een positief effect op lange termijn op zowel de maatschappelijke integratie als de schoolloopbaan van kansarme jongeren. Ze zullen minder blijven zitten, minder doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs, er zal minder ongekwalificeerde uitstroom zijn en een betere sociale en arbeidsintegratie. Kinderen uit kansarme gezinnen hebben ook nood aan een bredere, multidisciplinaire dienstverlening tijdens hun hele schoolloopbaan. Dit houdt zowel gezondheidszorg, cultuurprojecten, sport, jeugdwelzijnswerk als gezinsondersteuning in. Er is ook een sterke nadruk op kosteloosheid nodig om de financiële drempels af te bouwen. Hiervoor moet men duidelijk weten wat de uitgavenposten zijn die onder kosteloosheid vallen, zijn er meer werkingmiddelen nodig en veel hogere studietoelagen (Nicaise, 2001).

Buiten de hier beschreven randvoorwaarden om gelijk te kunnen starten is er ook een beleid van meer gelijke behandeling nodig tussen het thuismilieu en de school, en dit in twee richtingen. Een betere communicatie is hiervoor het startpunt. Het is reeds bekend dat de formele, klassieke instrumenten als oudercontacten of oudercomités niet de beste kanalen zijn om ouders die in armoede leven te bereiken. Er is naast persoonlijke contacten aan de schoolpoort of huisbezoeken nood aan de verdere uitbouw van het schoolopbouwwerk (Nicaise, 2001).

Het Amerikaanse programma Succes for All is dan weer een voorbeeld van een strategie voor gelijke uitkomsten. Het Succes for All-programma beschouwt schoolsucces als een recht van elke leerling, hiervoor mogen de middelen variëren. In de meeste scholen worden daarentegen een aantal middelen ter beschikking gesteld en mag het schoolsucces variëren. Bij het Succes for All-programma stelt men voor elke leerling een individueel leerplan op. Als de klasleerkracht de problemen van een leerling niet kan oplossen, wordt de hulp van een taakleerkracht gevraagd.

Voor problemen thuis staat een gezinsondersteunend team klaar en er zijn voor bepaalde oefeningen klasdoorbrekende niveaugroepen. Er hangt uiteraard een prijskaartje aan deze manier van werken, maar toch zeggen de evaluatoren van dit programma dat de kosten gematigd zijn. Er wordt namelijk bespaard op BO en zittenblijven, deze zijn immers bijna tot nul herleid. Dit programma bewijst dat schoolfalen van kinderen uit arme gezinnen doeltreffend voorkomen kan worden. De school betrekken bij de bredere maatschappelijke context is dus nodig, als je deze zou afzonderen van de maatschappelijke context wordt de indruk gewekt dat de invloed van onderwijs niet zo belangrijk is. Ook het concept brede school sluit hierbij aan. Een brede school wil werken aan maximale ontwikkelingskansen door een samenwerking tussen verschillende actoren die samen aan een brede leef- en leeromgeving werken voor alle kinderen en jongeren (Joos, Ernalsteen & Engels, 2010; Nicaise, 2001; Vandevort & Verlot, 2000; Slavin, Karweit & Madden, 1989).

In Vlaanderen is het belangrijk om indicatoren op leerlingenniveau te registreren. Wanneer je bijvoorbeeld kansarmoede op gemeentelijk- of buurniveau zou registreren, kan dit tot ondoelmatigheden leiden. Veel geld gaat dan bijvoorbeeld naar kansrijke scholen in kansarme buurten en kansarme scholen in gewone buurten blijven ten onrechte achter zonder middelen. Een ander voorbeeld om scholen niet ten onrechte zonder middelen te laten, is het verstrekken van projectmiddelen. Structurele maatregelen hebben als nadeel dat ze middelen aan scholen vasthechten terwijl kansarme leerlingen verschuiven tussen verschillende scholen. Projectmiddelen kunnen de kansarme kinderen dus volgen (Nicaise, 2001; Vandevort & Verlot, 2000).

1.2.5 Buitengewoon onderwijs

In Vlaanderen zat in het schooljaar 2010-2011 minder dan 1% van de kleuters in het buitengewoon onderwijs, we zien echter jaar na jaar een stijging. 5% van de kinderen zit op lagere schoolleeftijd in BO, bij kansarme kinderen is dit 25%. Kansarme kinderen zijn dus oververtegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs (Van Heddegem & Douterlungne, 2002). In het schooljaar 2010-2011 volgde 6,9% van de kinderen uit het lager onderwijs les in het buitengewoon onderwijs. Uit een steekproef (Nicaise, 2001) uitgevoerd bij 243 kinderen in het lager en secundair onderwijs die in armoede leven, blijkt dat 64% minstens een jaar was blijven zitten, 30% had twee of meer jaar gebist en ongeveer één op de drie was in BO terechtgekomen. De kans om in het buitengewoon onderwijs te verzeilen, is vijf tot zes keer hoger voor kinderen en jongeren die leven in armoede dan bij het gemiddelde Vlaamse kind. 3,6% van de totale leerlingpopulatie in Vlaanderen zijn de leerlingen uit het buitengewoon onderwijs (OASeS, 2011).

In het Algemeen Verslag over de Armoede (Koning Boudewijnstichting, ATD Vierde Wereld België, Vereniging van Belgische steden en gemeenten, 1994) zei men dat een kind op de vier uit een gezin in armoede wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Wanneer de kloof tussen het kind en zijn of haar gezin en de school te groot wordt, kan dit leiden tot een doorverwijzing. De kinderen uit deze gezinnen zijn oververtegenwoordigd in type 3 (ernstige emotionele en/of gedragsproblemen), type 8 (ernstige leerstoornissen) en type 1 (licht mentale handicap) in vergelijking met kinderen uit andere sociale klassen. Het is niet gemakkelijk om te differentiëren

tussen type 1 en 8, de onderwijsmethode in beide types verschilt bijna niet. Het is echter wel belangrijk om op te merken dat type 8 in tegenstelling tot type 1 een terugkeer naar het reguliere onderwijs vooropstelt. Als we hier dan een opdeling maken tussen allochtone en autochtone kinderen valt op dat allochtone kinderen veelal eerder naar type 1 worden doorverwezen en autochtone kinderen naar type 8 (Koning Boudewijnstichting et al., 1994; Skiba, Poloni-Staudinger, Simmons, Feggins-Azziz, & Chung, 2005; Van Heddegem & Douterlungne, 2002; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

De resultaatverbintenis in de zorgverbreding is er niet in geslaagd om het aantal leerlingen dat doorverwezen wordt naar het buitengewoon onderwijs te beperken. Het aantal verwijzingen is in tegendeel nog sterk toegenomen. Hoogst waarschijnlijk is dit te wijten aan snellere detectie van leerproblemen. Er blijft dus een gebrek aan professionalisering van leerkrachten en aan middelen om het onderwijs van kansarme kinderen in goede banen te leiden (Nicaise, 2001; Van Heddegem, et al., 2001).

Een van de factoren die de doorstroom van het reguliere naar het buitengewoon onderwijs versterkt, zijn de ruimere werkingsmiddelen en de daarmee samenhangende gratis diensten. Soortgelijke gratis diensten in het gewoon onderwijs invoeren, maakt voor de meeste mensen die leven in armoede deel uit van de randvoorwaarden om het recht op onderwijs in het reguliere circuit te verwezenlijken. Nu worden nog te veel kinderen doorverwezen naar BO door een gebrek aan ondersteunende diensten in het reguliere lager onderwijs. Scholen die veel doorverwijzen een sanctie opleggen door hun middelen te beperken is geen goed idee want dit leidt weer tot lage schoolprestaties of nog vaker tot probleemgedrag van de studenten uit de slecht presterende scholen. Een student zal dus minder kans hebben om te worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs als zijn of haar school meer middelen krijgt toegewezen voor een groter aantal minder presterende leerlingen (Agbenyega & Jiggetts, 1999; Hibel et al., 2010; Nicaise, 2001).

De helft van de bevraagde gezinnen uit het onderzoek in Bind-kracht in armoede (Driessens & Van Regenmortel, 2006) had minstens een kind in het buitengewoon onderwijs. Ouders ervaren dit op verschillende manieren. De ene groep ziet dit als een positieve overgang. Hun kind wordt positief gewaardeerd en ervaart er minder stress, het is een rustpunt. De ouders voelen zich beter begrepen en er is opnieuw aandacht voor hun kind. Andere ouders proberen deze overgang dan weer zo lang mogelijk uit te stellen. Ze ervaren het als een uitstoting uit het gewone net en ze zien het als een bewijs dat men minderwaardig is (Koning Boudewijnstichting et al., 1994).

In 1.1.3 werd al aangehaald dat voor ouders internaten en instellingen uit den boze zijn, ze willen zelf instaan voor de opvoeding van hun kinderen. Wanneer een kind uit huis geplaatst wordt, geeft dit een enorme deuk in het zelfvertrouwen van de moeder (Driessens & Van Regenmortel, 2006). Uit een dossierstudie met een representatieve steekproef van 439 Vlaamse minderjarigen in voorzieningen voor bijzondere jeugdzorg in 1986-1987 (Hellinckx & De Munter, 1990) bleek dat 1/3 van de jongeren in een voorziening voor bijzondere jeugdzorg uit een gezin komt dat leeft van een bestaansminimum. Wat de onderwijsmogelijkheden van de jongeren uit deze voorziening betreft, is het zo dat twee op de vijf leerlingen in het secundair of lager buitengewoon onderwijs

zaten. Uit onderzoek van Nicaise en De Wilde (1995) blijkt dat 20% buitengewoon onderwijs volgt, hiervoor werden 140 kinderen jonger dan 21 jaar bevroegd, ze waren allen kinderen van generatiearme respondenten.

Leerkrachten verwijzen kinderen voornamelijk door naar BO omwille van ontwikkelings-, gedrags- of leerproblemen. Ze doen dit ook als ze vinden dat de eigen school onvoldoende uitgerust is om kinderen met ernstige problemen gepast te ondersteunen. Ze verwijzen echter zelden door met de reden dat ze onvoldoende kennis hebben, want dit zou willen zeggen dat ze zichzelf niet capabel zouden vinden. Sommige CLB-medewerkers zouden het buitengewoon onderwijs een goed alternatief vinden wanneer de ouders niet kunnen voldoen aan buitenschoolse hulp. Het buitengewoon onderwijs vervult dan echter een alibifunctie voor het reguliere onderwijs. De rode draad doorheen het hele proces van doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs is de negatieve houding naar de ouders toe. De ouders worden benaderd met een hele boel negatieve vooroordelen en verwachtingen. De CLB-medewerkers laten de school primeren zonder oog te hebben voor andere problemen (Verhaeghe, 1994 in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad in Van Heddeghem en Douterlungne, 2002).

Disproportionele doorverwijzing en dus oververtegenwoordiging van bepaalde groepen studenten in het BO is een feit. Het is bovendien problematisch omdat men in het BO dan minder geneigd zou zijn om hun diensten te leveren aan degenen die het het meest nodig hebben.

Onevenredige vertegenwoordiging komt vooral voor wanneer er meer vertrouwd wordt op het oordeel van een leraar en contextuele factoren dan wanneer men afhankelijk is van meer objectieve criteria. Het oordeel van die leerkracht over aanvaardbaar gedrag of prestaties van een leerling is gebaseerd op prestaties van de voor de leraar gekende groep studenten. De leeftijdgenoten van de student vormen de standaard om te kijken of de student in aanmerking komt voor doorverwijzing naar BO of niet. Een student maakt dus meer kans te worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs als hij of zij les volgt in een school waar men over het algemeen zeer goed presteert. Eenzelfde student lijkt dus slechter te scoren in vergelijking met hoog scorende medeleerlingen dan in vergelijking met lager scorenden. En, wanneer een leerling een bepaald niveau van gedragsproblemen heeft zal deze minder worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs vanuit een school waar schoolverlaten, slecht presteren en probleemgedrag vaker voorkomen. De sociale klasse of afkomst van een leerling en de samenstelling van de leerlingen in de klas wat betreft sociale klasse of afkomst resulteert in een hogere plaatsing in BO van bepaalde groepen studenten. Deze sociale klasse- en afkomsteffecten worden verder bemoeilijkt doordat men meer wordt blootgesteld aan lagere inkomens, biologische trauma's als een laag geboortegewicht, slechte voeding en gezondheid van het kind en sociale situaties zoals opgevoed worden door een ouder of een tienerouder. Wanneer je ouders de middelbare school verlaten hebben, depressief zijn of werkloos, in de gevangenis zitten of wonen in sociaal armere buurten, zijn dit extra risicofactoren om doorverwezen te worden naar het buitengewoon onderwijs. Deze effecten zorgen er echter voor dat deze leerlingen terechtkomen in scholen waar hun contextuele verschillen verminderen, ze komen dus samen in dezelfde scholen, en daardoor wordt er minder doorverwezen naar BO. Scholen met relatief weinig slecht presterende kinderen en die in staat zijn financiële en persoonlijke middelen aan te wenden, daar

komt doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs dus vaker voor dan in scholen die met de dubbele uitdaging zitten van schaarse middelen en een hoog aandeel slecht presterende leerlingen (Hibel et al., 2010).

Uit onderzoek van Noldus (2000, in Van Heddeghem & Douterlungne, 2002) blijkt dat indien het lager onderwijs en het buitengewoon lager onderwijs samenwerken om een verhoogde handelingsbekwaamheid te bekomen, er minder doorverwijzingen zullen zijn vanuit het gegeven 'daar zitten ze beter op hun plaats'. Er is dan namelijk een groter draagvlak gecreëerd in het lager onderwijs en men kent zijn eigen grenzen beter.

Kansarme kinderen worden talrijk doorverwezen naar type 1, 3 of 8 van het buitengewoon onderwijs. Dit doordat hun leerproblemen of lage IQ gezien worden als een gebrek van deze kinderen eerder dan als het gevolg van langdurige achterstelling. Wanneer scholen zorgverbreding toepassen of als scholen gericht zijn op het verbeteren van het opvangen van leerlingen met problemen, zullen ze meer kinderen doorverwijzen naar BO. Dit omdat men op deze manier meer en beter geïnformeerd wordt over onderwijsproblemen waarvoor leerkrachten uit het reguliere onderwijs geen oplossing zien (Nicaise, 2001; Ruelens e.a., 2001 en Willems, 1998 in Van Heddeghem & Douterlungne, 2002; Van Heddeghem et al., 2001).

1.3 Besluit

In deze literatuurstudie werd duidelijk dat kennis van de leefwereld van gezinnen in armoede en de gevoeligheden die daarmee gepaard gaan, belangrijk zijn. De meeste onderwijsactoren hebben en kennen vanuit een middenklassenachtergrond een totaal andere leefwereld. Het zelfbeeld van mensen en dus ook van kinderen in armoede wordt getekend door een reeks negatieve ervaringen, door een leven in sociaal isolement en de ouders klampen zich veelal vast aan traditionele rollenpatronen. Wanneer een leerkracht of CLB-medewerker deze patronen kent en herkent bij kinderen (of hun ouders), met andere woorden: wanneer ze hier oog voor hebben, zullen ze beter kunnen inschatten welke oplossingen door hen aanvaard zullen worden. Hierbij dienen ze ook rekening te houden met de persoonlijkheid van elke persoon in armoede op zich. Elke uitgesloten persoon gaat op zijn of haar manier om met zijn of haar situatie.

2 Onderzoeksvragen

2.1 Doel van het onderzoek

In dit onderzoek wilden we nagaan hoe onderwijsactoren denken over de doorverwijzing van kansarme kinderen uit het reguliere lager onderwijs naar het buitengewoon lager onderwijs. We vroegen ons af wat volgens CLB-medewerkers, directeurs en (zorg)leerkrachten mechanismen zijn die opspelen wanneer men denkt aan een doorverwijzing, welke signalen menen de actoren te herkennen bij de lagere schoolkinderen die hen doen denken aan een doorverwijzing. We stelden de respondenten vragen over moeilijkheden, uitdagingen en voor- en nadelen van het doorverwijsproces.

2.2 Onderzoeksvragen

Om na te gaan hoe onderwijsactoren de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs ervaren, kwamen vanuit de literatuur enkele onderzoeksvragen naar voren.

1. Wat valt er voor de onderwijsactoren in het bijzonder op bij de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs?
 - Hoe ziet de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs er concreet uit?
2. In welke mate heeft de thuissituatie invloed op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs?
 - Hoe verloopt de communicatie met de ouders?
3. Werd er in de opleiding van de onderwijsactoren aandacht geschonken aan problematiek van doorverwijzing?
 - In welke mate is de huidige opleiding van leerkrachten voldoende afgestemd op de problematiek van doorverwijzing?
4. Wat is positief of negatief in het onderwijssysteem met betrekking tot doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs?
 - Hoe evalueren respondenten studietoelagen en werkingsmiddelen?
 - Hoe evalueren respondenten een brede school?

3 Data en methode

3.1 Algemeen onderzoeksoopzet

3.1.1 Onderzoekstype

Dit onderzoek was kwalitatief beschrijvend. We kozen dit type onderzoek omdat het belevingen, gevoelens, ervaringen en betekenisverleningen in kaart brengt vanuit het standpunt van de betrokkenen (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). Specifiek voor dit onderzoek zijn dat dus de beschrijvingen van de CLB-medewerkers, (zorg)leerkrachten en directeurs.

3.1.2 Onderzoeksontwerp

Om dit onderzoek uit te voeren, kozen we voor survey omdat we een beeld in de breedte, een dwarsdoorsnede van onze onderzoekseenheid, wilden schetsen. De bestaande opvattingen van een groep mensen, in ons geval de onderwijsactoren, worden op die manier beschreven en geïnterviewd (Baarda et al., 2005).

3.1.3 Onderzoekseenheden

We benaderen de respondenten opdat ze informatie over zichzelf zouden geven (Baarda et al., 2005). Voor ons onderzoek zochten we CLB-medewerkers, directeurs en (zorg)leerkrachten van het lager onderwijs. Om onze aselecte steekproef, een steekproef waarbij een afgebakende populatie dezelfde kans heeft om in de steekproef terecht te komen (Baarda et al., 2005), te trekken, besloten we om te kijken naar alle lagere scholen in de provincie Antwerpen.

3.1.3.1 Selectie en werving van de respondenten

Zoals in 3.1.3 aangehaald zijn we gestart met de lijst van scholen met gewoon lager onderwijs in de provincie Antwerpen (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.d.). Uit deze lijst van 683 scholen hebben we willekeurig 41 scholen gecontacteerd. We contacteerden telkens ook het CLB van de scholen, dit waren 8 verschillende CLB-vestigingen. Het contacteren van de scholen en CLB's gebeurde per mail. Wanneer hierop geen reactie kwam, belden we hen op. Uiteindelijk hebben 12 scholen en/of CLB's toegezegd voor een interview. Samen goed voor 16 respondenten.

3.1.3.2 Respondenten

Respondent	Functie	Onderwijsnet	Gemeente	Geslacht
R1	directeur	vrij onderwijs	grote stad	man
R2	zorgcoördinator	vrij onderwijs	stad	vrouw
R3	directeur	vrij onderwijs	stad	man
R4	CLB-medewerker	Gemeenschaps- onderwijs	grote gemeente	vrouw
R5	directeur	vrij onderwijs	kleine gemeente	vrouw
R6	zorgcoördinator	vrij onderwijs	Kleine gemeente	vrouw
R7	directeur	vrij onderwijs	gemeente	man
R8	kleuterleidster	vrij onderwijs	gemeente	vrouw
R9	CLB-medewerker	stedelijk onderwijs	grote stad	vrouw
R10	CLB-medewerker	vrij onderwijs	grote stad	vrouw
R11	CLB-medewerker	vrij onderwijs	grote stad	vrouw
R12	CLB-medewerker	vrij onderwijs	stad	vrouw
R13	CLB-medewerker	vrij onderwijs	grote stad	man
R14	beleids- ondersteuner	stedelijk onderwijs	grote stad	vrouw
R15	directeur	vrij onderwijs	gemeente	vrouw
R16	CLB-medewerker	Gemeenschaps- onderwijs	gemeente	vrouw

3.1.4 Dataverzameling

Voor we met de verzameling van onze gegevens konden beginnen, deden we een literatuurstudie. Daarna kozen we als dataverzamelingsmethode voor interviews. Onze keuze viel hierop omdat we zochten naar meningen, gevoelens, belevingen en opvattingen van de respondenten. We moeten hierbij goed opletten dat onze interviews onafhankelijk zijn van toeval en dus betrouwbaar. Verder moeten de conclusies van ons onderzoek inzichtelijk en controleerbaar zijn (Baarda et al., 2005). Om hieraan te voldoen werden alle interviews opgenomen en letterlijk uitgetypt. We kozen voor

half- of gedeeltelijk gestructureerde interviews. Dit houdt in dat we met een topiclijst werkten waarin de onderwerpen stonden die moesten besproken worden, ook enkele vragen lagen vast (Baarda et al., 2005). We kozen voor deze manier van werken omdat we dan zeker waren dat een aantal thema's aan bod zouden komen. We hadden over het algemeen individuele interviews, enkele werden bij twee personen afgenomen. Dit gebeurde wanneer een contactpersoon aangaf dat iemand een relevante inbreng of aanvulling zou kunnen doen. Alle interviews werden mondeling afgenomen, dit zorgde voor een grotere flexibiliteit dan bij schriftelijke interviews (Baarda et al., 2005).

3.1.4.1 Interviewschema

Het thema van het interview werd ingeleid en aan de respondenten werd gezegd dat het gesprek opgenomen wordt, maar dat alle persoonsgegevens geanonimiseerd worden. Ons interviewschema startte met een beginvraag over de persoonsgegevens van de respondent. Daarna stelden we vragen over ons onderzoeksonderwerp. De vragen werden opgesteld aan de hand van de literatuurstudie en de onderzoeksvragen. Volgende topics kwamen aan bod: kinderen, gedrag van de kinderen in de klas, communicatie met de ouders, thuissituatie, opleiding, onderwijssysteem en eigen gevoelens bij een doorverwijzing. De topics kinderen en gedrag van de kinderen in de klas werden aangehaald omdat we wilden weten wat voor de onderwijsactoren bij de kansarme kinderen opvalt. Krijgen kinderen bijvoorbeeld meer te maken met afwijzende houdingen en minder met positieve stimulansen (Driessens & Van Regenmortel, 2006). Communicatie met de ouders en de thuissituatie zijn topics gekozen omdat het bekend is dat een formele bijeenkomst zoals een oudercontact niet het beste kanaal is om ouders die in armoede leven te bereiken (Nicaise, 2001). Thuis kunnen de moeilijke woonomstandigheden invloed hebben op de gezondheid van kinderen in armoede, dit zorgt voor zwakkere schoolprestaties (Hendrick, 1991; Nicaise, 1995). Opleiding en onderwijssysteem werden gekozen omdat de lerarenopleiding grondig zou moeten bijgestuurd worden wanneer we willen dat er in de klas een gelijke behandeling is van sociaal achtergestelde kinderen (Agbenyega & Jiggetts, 1999; Nicaise, 2001). Een brede, multidisciplinaire dienstverlening in het onderwijs zou kansarme gezinnen ten goede komen (Nicaise, 2001). De eigen gevoelens bij een doorverwijzing zijn belangrijk om naar te vragen bij de respondenten, dit omdat we echt zoeken naar wat zij denken en voelen bij een verwijzing BO. Door vragen te stellen aan de hand van deze topics konden we verschillende aspecten van de problematiek van doorverwijzing bespreken. Daarnaast bleef er ook ruimte om in te spelen op de eigenheid van de respondent en dus gericht bijvragen te stellen, verduidelijking te vragen en nieuwe elementen in te brengen. De respondent kon steeds antwoorden op de vragen vanuit zijn of haar eigen visie, ervaringen en gevoelens. Het interviewschema is opgenomen in de bijlage.

3.1.4.2 Klaarmaken en analyseren van de gegevens

Nadat we onze interviews hadden afgenomen typten we ze letterlijk uit. Interpretaties werden niet genoteerd, relevante emoties of gebeurtenissen wel (Baarda et al., 2005). Een voorbeeld interview is terug te vinden in bijlage. Wanneer we hiermee klaar waren, werd alle tekst die niet relevant was voor het beantwoorden van onze vragen, geschrapt. Hierna gingen we fragmenten uit de tekst

analyseren. We labelden deze fragmenten per thema (Baarda et al., 2005). Doorheen de interviews kwamen de thema's verschillende keren terug. Hierna beken we of we de thema's konden samenvoegen tot een kernthema. Tot slot plaatsten we de labels van alle respondenten over één thema op één blad, dit is de zogenoemde one sheet of paper method (Verté & Buffel, 2011).

4 Resultaten

In dit vierde deel bespreken we de resultaten van de interviews met de respondenten. We gingen op zoek naar de mechanismen die opspelen bij onderwijsactoren tijdens een doorverwijsproces.

Signalen in het gedrag

De meeste respondenten vinden dat kinderen ofwel opgeven ofwel opvallen. Bij de kinderen die opgeven, gaat het om faalangst, onzekerheid, er niet bij horen. '*Die zit daar te zitten, die neemt niks meer op*' (R5). De drukke kinderen zijn hyperactief en impulsief. Een respondent merkt op dat actieve kinderen veel sneller een melding krijgen dat het niet goed loopt, zelfs al zijn hun prestaties van hetzelfde niveau. Meerdere mensen geven aan dat zowel de kinderen die aandacht opeisen als de teruggetrokken kinderen sociaal-emotionele problemen hebben en dat hun welbevinden achteruit gaat. Een meerderheid van de respondenten geeft aan dat de kinderen vaak agressief zijn, geen gezag aanvaarden en het moeilijk hebben om zich aan afspraken te houden. Een paar respondenten zeggen dat gedragsmoeilijkheden door de thuissituatie of omgevingsfactoren kunnen veroorzaakt worden. R11 voegt daaraan toe dat als het moeilijk gedrag te wijten is aan de thuissituatie, de reguliere school alles moet doen om dit goed op te vangen.

Patronen in de schoolloopbaan

Tijdens de schoolloopbaan van kansarme kinderen zien de respondenten een aantal zaken terugkomen. Zo wordt er gesproken over het kleuteronderwijs met aanvullend de taaltest, heeft men het over dubbelen, externe hulp en een aangepast leerprogramma.

Kleuteronderwijs

Volgens een grote meerderheid van de respondenten volgen de meeste kinderen kleuteronderwijs. Regelmatige aanwezigheid is echter niet zo ingeburgerd. Alleen R15 volgt elke afwezigheid in de kleuterschool op. Een andere respondent zegt dat het nut van de kleuterschool goed beargumenteerd moet worden, voor vele ouders is kleuterschool spelen en dat kunnen ze thuis ook (R11). Redenen die de respondenten aanbrengen voor het afwezig zijn, is het verslapen van de ouders of ouders die geen zin hebben om hun kinderen te brengen.

Respondent R13 wijst erop dat kinderen uit kansarme gezinnen sneller ziek worden.

De taaltest die kinderen moeten afleggen om naar het eerste leerjaar te mogen als ze geen 220 halve dagen naar de derde kleuterklas zijn geweest, wordt door een kleine minderheid van de respondenten aangehaald. Deze test wordt slecht bevonden. Zo wordt er naar woorden gevraagd die niet in de leefwereld van een kind van 6 jaar zitten en is hij niet cultuurvrij. Thuis kan je andere dingen geleerd of gezien hebben dan dat fruit in een fruitmand hoort te liggen (R16).

Dubbelen

De respondenten zijn het er over eens dat de meeste kinderen eerst dubbelen. Er is een respondent die zegt dat ze bij een leerprobleem nooit een doorverwijzing zou doen zonder eerst te

laten blijven zitten. De stap voor ouders is volgens enkele respondenten te groot om rechtstreeks door te verwijzen, ouders hebben tijd nodig om te zien dat het niet gaat. R13 merkt hierbij op dat het voor scholen moeilijk is om ouders die tijd te geven. Het is vaak dezelfde leerkracht die verder moet met dat kind en er al veel tijd in geïnvesteerd heeft. R4 zegt dat kansarme kinderen minder dubbelens omwille van de ervaring van de ouders, ook zij hebben vaak in het buitengewoon onderwijs gezeten en de stap is dan niet zo groot. Ouders zonder ervaring met buitengewoon onderwijs willen vaak dat hun kind het jaar overdoet. Ook R10 kiest ervoor te laten dubbelens omdat er dan pas een realistisch beeld is van wat kinderen kunnen. Ze krijgen thuis bijvoorbeeld weinig ondersteuning dus raken ze er niet op een normaal tempo. Het heeft volgens R10 ook met stimulansen onderweg te maken. *'Ons kinderen gaan naar de crèche, worden daar gestimuleerd, krijgen thuis ook puzzeltjes. Bij een kansarm gezin zie je dat vele minder dus die starten eigenlijk met een achterstand' (R10)*. Kinderen in armoede moeten dus minstens de kans krijgen om te dubbelens. Er zijn ook enkele respondenten die zeggen dat ze zich afvragen of zittenblijven wel helpt. *'Want te zwak en een laag IQ, dat haalt niets uit. We gaan dus na wat het nut is' (R5)*.

Externe hulp

Er moet volgens meerdere onderwijsactoren voor een doorverwijzing externe hulp gezocht worden zodat kinderen (langer) in hun school kunnen blijven. Enkele van deze mensen zeggen dat kansrijke ouders veel sneller externe hulp zullen inschakelen omdat ze hun kind zeker in het gewone onderwijs willen houden. Onder externe hulp wordt voornamelijk logopedie en kinesitherapie verstaan.

De kostprijs van deze hulp komt een aantal keer aan bod, die is te hoog en dus is het onmogelijk voor mensen in armoede om dit te bekostigen. Sommige scholen hebben een logopedist die op school komt, de enkele respondenten die dit aanhalen, zien dit als een hulp omdat er geen verplaatsingen 's avonds nodig zijn. R12 vindt dit anderzijds een moeilijke zaak omdat alleen wie meer bemiddeld is dit kan betalen. Respondent 6 daarentegen vindt helemaal niet dat er extra hulp op school moet komen maar dat er meer uren voor leerkrachten moeten zijn. *'Ik denk dat wij vanuit ons opleiding als leerkracht dat evengoed kunnen wa logopedisten nu soms doen' (R6)*

Volgens sommige respondenten is de hulp die in BO sowieso aanwezig is, een troef om kansarme ouders te overtuigen de overstap te maken als het echt nodig is. Het mag voor niemand van de onderwijsactoren echter de hoofdreden zijn om door te verwijzen. R12 is de enige die de uitspraak doet dat er meer kansarme kinderen in het buitengewoon onderwijs zitten doordat er bijvoorbeeld logopedie in het lespakket zit, het is voor haar echter niet duidelijk of dit goed of slecht is. De andere respondenten zeggen allemaal dat een doorverwijzing alleen gebeurt als het echt nodig is. Een zeer kleine minderheid van de respondenten haalt ook de sociale hulpverlening aan. Deze is volgens hen altijd op vraag en dat is een probleem want het ontbreekt de mensen niet alleen aan middelen om hierop in te gaan maar ook aan moed. *'Ze moeten strikter begeleid worden want ze zijn kansrijk maar ze willen de kansen niet grijpen' (R3)*.

Aangepast programma

Alle respondenten zorgen voor een aangepast leerprogramma voordat het kind wordt doorverwezen. Enkele zeggen dit programma ook te blijven voortzetten als ouders niet willen dat

hun kind naar het buitengewoon onderwijs gaat. R12 is de enige respondent die zich luidop afvraagt hoever je gaat met differentiëren. *'Ge kunt ni voor elk kind in een klas een apart traject maken, want wa betekent da naar de maatschappij als die afstuderen'* (R12).

Acceptatie door de ouders

Alle respondenten zijn het erover eens dat het doorverwijsproces een lang proces is. Ouders moeten het aanvaarden en dat is niet gemakkelijk. Volgens een kleine minderheid helpt het om mensen met kinderen in BO erover te laten vertellen, zo hoort men positieve verhalen. Volgens R12 gaan kansarme ouders in de verdediging omdat ze het ervaren alsof het hun schuld is. De meerderheid van de respondenten geeft aan dat ze de moeilijke boodschap toch aan ouders geven omdat het kind primeert.

Vele respondenten zeggen dat je best zo snel mogelijk signalen die je opmerkt bij het kind meedeelt aan de ouders zodat ze met het probleem kunnen meegroeien. R9 zegt dat ouders veel gemakkelijker mee stappen in het advies als je hen goed informeert. R4 vindt het belangrijk om naast wat er niet goed loopt, te zeggen waar hun kind wel goed in is. R11 vult dit aan door te zeggen dat leerkrachten schrik hebben om een positieve boodschap te geven uit angst dat ouders dan een verkeerd beeld gaan hebben. Veel ouders zien volgens enkele respondenten niet dat er een probleem is omdat ze geen vergelijkingspunt hebben. In een klas zitten heel wat kinderen maar thuis is hun kind alleen en ouders weten niet wat een kind op een bepaalde leeftijd hoort te kunnen.

De overstap naar buitengewoon onderwijs is gemakkelijker voor ouders als ze al kinderen in BO hebben volgens enkele respondenten. Een andere respondent zegt dan weer dat het voor mensen in armoede zeer bedreigend is dat wie naar het buitengewoon onderwijs gaat bijna nooit terugkeert naar het gewone onderwijs. R10 merkt op dat autochtone mensen in armoede nog opkijken naar leerkrachten en onderwijs. Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan dat ze samen met ouders op bezoek gaan bij een BO school. Zo leren ouders de school kennen en merken ze dat het een gewone school is, niets om bang voor te zijn.

Een kleine minderheid van de CLB-medewerkers haalde aan dat ze via faire diagnostiek proberen het effect van kansarmoede uit te sluiten bij IQ-testen. Een aantal respondenten vindt dat bij kansarme gezinnen school geen prioriteit is omdat ze andere dingen aan hun hoofd hebben. *'Heel wat mensen zijn bezig met overleven en dan zijn zorgen rond die kinderen op school ni hun eerste prioriteit'* (R1). Een kleine minderheid van de respondenten haalt ook aan dat mensen in armoede minder kennis hebben van de mogelijkheden die er zijn om hun kinderen te helpen. R11 zegt dat kansarme ouders meer dan andere ouders de opdeling maken tussen de opvoeding thuis en het schoolse gebeuren, dat is volgens hen alleen iets voor de school.

Enkele respondenten vinden dat de doorverwijzing gemakkelijk gaat als ouders zelf in het buitengewoon onderwijs hebben gezeten en positieve ervaringen hebben, maar het is zeer moeilijk als ouders negatieve ervaringen hebben. R14 stelt het nog scherper door te zeggen dat ouders dan

niet willen dat het hun kind overkomt, ze willen beter voor hun eigen kind. Volgens R13 leeft er bij mensen in kansarmoede een vooroordeel over BO dat kinderen daar niets mee zijn en er zelfs slechter van worden.

Een aantal respondenten is het erover eens dat het maatschappelijke beeld van buitengewoon onderwijs nog steeds negatief is. *'Het is nog altijd iets eng voor mensen' (R1); 'buitengewoon onderwijs blijft een heel vieze naam hebben' (R7)*. Slechts een respondent zegt letterlijk dat het BO geen gemakkelijksoplossing mag worden om geen zorg meer te geven aan kinderen die uit een ander gezin komen dan leerkrachten kennen (R12).

Bijna alle respondenten vertellen dat wanneer er sprake is van een doorverwijzing, niet veel later kansarme ouders van school veranderen. Enkele respondenten geven zelfs aan dat mensen soms ook verhuizen. Voor het vluchtgedrag worden verschillende redenen aangehaald: mensen voelen zich bedreigd, te hard aangedrongen op een doorverwijzing, hopen dat een doorverwijzing op een andere school niet nodig is. Volgens R4 hebben kansarme ouders ook al zoveel moeten horen en meemaken dat hun frustratiedrempel lager is. R11 zegt dat het terecht is als ouders weggaan wanneer ze voelen dat ze onder druk gezet worden. Volgens een kleine minderheid is het veranderen van school voor sommige ouders soms nodig in het aanvaardingsproces. R15 zegt dat het ook aan de ouders van de ouders ligt, zij hebben hun kinderen zelf van school naar school gebracht, ze kennen dus niet anders. Heel wat respondenten geven aan dat er veel verloop is. Naast het advies tot doorverwijzing kan dit volgens een kleine minderheid ook komen door financiële problemen. R12 zegt dat het enorm lang duurt voordat ze door al dat veranderen van school in het buitengewoon onderwijs terechtkomen, met als gevolg dat de mogelijkheid om leerwinst te maken nog beperkter is.

Verschillende respondenten zeggen dat wanneer een kind beter naar het BO gaat maar ouders willen dit niet, je toch verder moet met dat kind, ook al steek je daar veel tijd en energie in. Volgens R1 zullen leerkrachten het op een gegeven moment opgeven. *'Dan willen ze hun tijd en energie in iets of iemand anders steken. Het is verkeerd maar ik vind het logisch zonder er akkoord mee te gaan'(R1)*.

Type buitengewoon onderwijs

De meeste respondenten geven aan dat er wordt doorverwezen naar type 1 en 8. Een kleine minderheid heeft het ook over type 3 en 2. R9 geeft aan dat verwijzingen naar type 8 veel minder gebeuren dan vroeger omdat scholen meer ondersteuning bieden. *'Ze hebben leren omgaan met de diversiteit die ze in hun klassen krijgen met als gevolg dat ze veel meer gaan differentiëren' (R9)*. R13 zegt dat er gemakkelijker verwezen wordt naar type 8 omdat dat gemakkelijker aanvaard wordt. *'Je spreekt nog niet van een mentale achterstand, het zijn kinderen met een leerstoornis' (R13)*.

Thuisituatie

Enkele respondenten merken op dat door te leven in armoede de school niet op de eerste plaats komt. *'Als ge heel veel zorgen hebt is een kind da minder goe rekent of leest minder belangrijk'*

(R13). De respondenten zijn het er over eens dat er allerlei soorten gezinnen zijn, het enige wat voor enkele respondenten opvalt dat verschillend is van niet-kansarmen, is het grote aantal kinderen van verschillende partners. Een aantal respondenten zegt dat kinderen veel voor zichzelf moeten zorgen: *'Wij hebben het gevoel dat die aan hun lot worden overgelaten'* (R2). De meerderheid van de respondenten geeft aan dat er thuis geen structuur, stabiliteit en rust is. Er heerst veel chaos in huis en een tekort aan regelmaat. Kinderen hebben meer ondersteuning nodig om tot leren te komen. R15 verwoordt het als volgt: *'ze hebben niet de kans te evolueren, bij kansrijken bevordert de omgeving de evolutie'*. Respondent R12 zegt dat er bij de ouders ook veel onzekerheid is wat betreft grenzen trekken. *'Leerkrachten moeten er dan meer op inzetten en hebben het gevoel dat ze niet meer kunnen doen wat ze willen of moeten doen'* (R12). De grote meerderheid van de respondenten zegt dat de ouders een lager opleidingsniveau hebben. Een aantal van de respondenten die dit meedelen, zegt er meteen bij dat hun kinderen dan meestal dezelfde weg inslaan.

Contact met de ouders

Alle respondenten nemen telefonisch contact op met de ouders om een afspraak te maken. Een respondent geeft tegelijk ook een brief mee. De CLB-medewerkers stellen allemaal drie plekken voor waar het gesprek kan plaatsvinden. Op school, op het CLB of bij de ouders thuis. De respondenten zijn het erover eens dat kansarme ouders zelden of nooit willen afspreken in het CLB. Volgens de overgrote meerderheid kiezen de meeste voor de school. *'Telefonisch vraag ik hebt u het liefst op de school, de meeste kiezen daarvoor omdat het bekend terrein is, huisbezoek of CLB'* (R10). Enkel van de respondenten gaan ook op huisbezoek als dat laagdrempeliger is of als er thuis nog kleine kinderen zijn. *'Ge probeert dan op die manier in hun omgeving te komen waar zij zich veilig in voelen zodanig dat da ni te bedreigend is'* (R1). De grote meerderheid van de respondenten vindt het contact met de ouders soms moeilijk, maar zegt de meeste ouders wel te kunnen bereiken. Enkele respondenten vinden het gemakkelijker om met niet-kansarmen een gesprek te voeren omdat ze van de eerste keer op de afspraak zullen zijn. *'Dus de kansarme die euh durven wel is hun kat sturen of euh, allez moeten we dikwijls meer zoden aan den dijk leggen voor dat die komen'* (R16). De directeurs en CLB-medewerkers uit een grote stad zijn degenen die ook steeds de taal van de ouders aanhaalden. *'Als de ouders Nederlands verstaan maakt dat het iets eenvoudiger'* (R9). Alle respondenten zijn het erover eens dat de grote meerderheid van de ouders naar een oudercontact komt. Er zijn er echter altijd die niet komen. *'Degene die we echt willen zien komen niet'* (R15). Slechts één respondent geeft aan dat hij alle ouders ziet. *'Die moeten langskomen, anders wordt er ergens anders een moment vrij gemaakt (...) Het is trouwens wettelijk verplicht om naar een oudercontact te komen dat moet in elk schoolreglement terug te vinden zijn. Bij ons komen ze allemaal langs'* (R7). Op één respondent na hebben alle onderwijsactoren informele contacten met de ouders. Deze vinden voornamelijk plaats aan de schoolpoort. De meeste respondenten zeggen dat als er met de kansarme ouders gecommuniceerd wordt via brieven hier weinig reactie op komt. Toch geven al deze mensen aan nog met brieven te werken. Een zeer kleine minderheid paste de schrijfstijl van de brieven en de moeilijke woorden erin aan, sindsdien is er meer respons op.

Opleiding respondenten

De grote meerderheid van de respondenten heeft in zijn opleiding niets geleerd over de problematiek van doorverwijzing. *'Nee, da was een beetje taboe denk ik in die tijd. Buitengewoon onderwijs had toen nog een heel negatieve klank en het euh, kinderen die er zaten waren eigenlijk een beetje gehandicapt. In onze tijd was het buitengewoon onderwijs het ergste van het ergste'* (R7); *'Nul de botte. Maar ik zijn al nen ouwe vent natuurlijk'* (R13). R16 zei dat haar hele opleiding, assistent in de psychologie, draaide rond doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. R4 volgde de opleiding maatschappelijk werk, *'daar is altijd, dat is ook heel belangrijk gebleken, erop gewezen dat wij vanuit nen andere bril vaak kijken he'* (R4). Een zeer kleine minderheid besprak in de opleiding de types die gehanteerd worden in BO. R2 die de lerarenopleiding volgde, is de enige die de mogelijkheid had een stage te doen in het buitengewoon onderwijs. *'Het was een vrije keuze die je maakte maar die mogelijkheid was er om een stage te doen, een week, binnen het buitengewoon onderwijs'* (R2). Enkele CLB-medewerkers haalden aan dat je veel leert over buitengewoon onderwijs en doorverwijzingen op de werkvloer en dat je tijdens je job de mogelijkheid hebt om je bij te scholen over bijvoorbeeld kansenbevordering.

Sociale vorming bij leerkrachten

We zochten uit of sociale en pedagogische vorming van leerkrachten invloed hebben op het doorverwijsproces.

Ongeveer de helft van de respondenten vindt dat jonge leerkrachten niet genoeg geoefend zijn in het houden van gesprekken met ouders. *'Wa da ik vooral merk en waar da ze vooral veel meer aandacht aan moeten besteden is communicatietechnieken, gesprekstechnieken euhm ja, moest moest dat op een goei manier worden aangeboden, ja, ik denk dat da hemelsbreed verschil geeft'* (R11). De meeste respondenten die vinden dat er vanuit de opleiding te weinig kennis is van gesprekstechnieken zeggen dat ervaren leerkrachten dan het meest geschikt zijn om van te leren. *'Ja, maar dan denk ik nog altijd dat ge als beginnende leerkracht vooral euh moet afgaan op uwe zorgcoördinator en da ge heel goed moet luisteren naar de zorgleerkrachten en naar de oudere collega's om heel veel op te steken'* (R14). Een kleine minderheid vindt het belangrijk dat er aandacht is voor sociale vorming in de opleiding, maar dat je het toch het beste leert in de praktijk. Een kleine minderheid zei geen voeling te hebben met het lessenpakket van de lerarenopleiding en dus niet te weten welke sociale vorming toekomstige leraren krijgen. Enkele onderwijsactoren merkten op dat een aantal jonge leerkrachten meer gevoelig zijn voor het sociaal-emotionele. Volgens R9 is oog hebben voor het sociale individueel bepaald. *'De ene doet dat al veel meer dan den andere. Dat hangt ook een beetje, denk ik, af van het soort school waarin je staat, welk publiek je in je klas hebt'* (R9).

Sociale achtergrond linken aan leerproblemen en gedrag

Enkele respondenten vinden het nuttig om in je opleiding te leren over de link tussen sociale achtergrond en gedrag. *'Het feit dat je het weet, ga je ook veel sneller die wetenschap gebruiken'* (R7); *'Hoe meer dat je ervan weet, hoe meer aandacht je er voor een stuk ook wel gaat, waarschijnlijk voor gaat hebben'* (R9). Een kleine groep respondenten zei dat je dit ook leert uit ervaring. R1 vindt dat zijn school de laatste jaren stappen heeft gezet in het leren kijken naar

gedrag en dit niet vereenzelvigen met het kind. R7 vindt het handelen, nadat je weet wat er aan de hand is, niet evident, je moet daar feedback op krijgen. Alleen R16 zei dat leerkrachten op dit moment sociale achtergrond al goed kunnen linken aan gedrag en leermoeilijkheden. *'Da kunnen die nu al. Omdat die dat gewoon ook zeggen van dat kind gedraagt zich zo en zo in de klas euh, volgens mij is er thuis iets mis. En als ge dan al dan ni hun CLB dossier maar al openslaagt van wat dat er al voorheen van onderzoeken is gebeurd, is dat negen op tien juist'* (R16).

Onderwijssysteem

Een kleine groep respondenten heeft het over het leezorgkader. Dit wil zeggen dat men de typering in het BO gaat herzien (R16). Volgens R2 wil dit zorgen voor inclusie om dan een doorverwijzing te vermijden. Ook R3 heeft het hier over en zegt dat dit leezorgkader al vrij concreet is uitgewerkt maar dat het probleem de financiering is. R16 vindt het een beter systeem omdat er genuanceerd zal worden, een combinatie van factoren zal uitmaken in welke klas je terecht komt. Het nadeel zal, volgens R16, zijn dat er niet veel klassen van elk type zullen zijn. R12 vindt het leezorgkader op zich een goed idee maar stelt zich vragen bij de haalbaarheid en uitwerking ervan. Zo moeten CLB's gaan bepalen welke scholen middelen krijgen en welke niet. R12 zegt ook dat er bij leerkrachten veel angst over is. *'We gaan da ni kunnen, wij kennen daar niks van, wij hebben nu al zoveel vragen (...). Het sociale en het verzwaren gewoon van hun opdracht en heel veel problematieken waarvoor ze niet opgeleid zijn'* (R12).

R9 is dan weer een voorstander van het zogenoemde rugzakprincipe. *'Ja, dat centen gekoppeld worden aan euh aan leerlingen en problemen die leerlingen hebben en niet aan aan leerlingenaantallen en euh. (...) Omdat ze dan meer middelen krijgen gaan een aantal scholen misschien meer geneigd zijn om ook wa kinderen waar waar, laat ons zeggen meer werk aan is van die ook wel op te vangen (R9)'*.

R12 zegt tot slot dat er grote verschillen zijn tussen kinderen in klassen en vraagt zich af of we het jaarklassensysteem moeten afschaffen. *'Ik weet da ni, durf da ni zeggen. Heel moeilijk om me daar een beeld van te vormen'* (R12).

Studietoelagen en werkingsmiddelen

We gingen na wat scholen vinden van studietoelagen en werkingsmiddelen en of dit invloed heeft op kansarme gezinnen.

Studietoelagen

Alle respondenten evalueren studietoelagen positief. Enkele onderwijsactoren geven aan dit bekend te maken bij de ouders en te helpen met de aanvraag. Een kleine minderheid zegt dat ook de school subsidies krijgt wanneer ouders een toelage krijgen. *'Wij vragen da nog eens speciaal aan de mensen want wij krijgen ook subsidies voor al de mensen die studietoelagen aangevraagd hebben (...)'* (R5). Een respondent geeft aan de bedeling niet goed te vinden. *'Ik denk bij mijn eigen ook geef dat aan de school, de school zal da wel voor uw kinderen spenderen'* (R7). Een andere respondent vindt dat de middelen te algemeen verspreid zijn. *'(...) Beter meer aan minder zou geven he, want nu zitten er een aantal zo aan die grens da ge denkt, ja, zonder die 90 euro redde die het ook wel'* (R10). Een zeer kleine minderheid van de respondenten zegt dat ouders de

studietoelage niet altijd aan de school spenderen. *'Nee, maar da komt toe en allez als ouders al al minder minder mogelijkheden hebben financieel en der komt een andere rekening, wordt die betaald'* (R12). R14 zou willen dat de school verwittigd werd als ouders de toelage krijgen zodat ze mensen kunnen zeggen hun rekeningen te betalen. Volgens R16 is de aanvraag van een studietoelage voor sommige kansarme ouders moeilijk, ze stelt daarom voor dit te koppelen aan de belastingsbrief en mensen die er recht op hebben automatisch een toelage uit te keren.

Werkingsmiddelen

Meerdere respondenten zeggen dat de werkingmiddelen voor scholen te weinig zijn. Als de onderwijsactoren meer geld ter beschikking hadden, zouden ze dat vooral aan een smartbord en de uitbreiding van ICT geven, met de bedoeling leerkrachten tijd te geven om kinderen individueler te begeleiden. R1 wil een softwarepakket voor dyslexie aankopen en op school ter beschikking stellen van kansarme kinderen. *'Een methode kurzweil daar betaal je al gauw 800 tot 1000 euro voor alle voor 1 kind he. Dus voor ouders is da ook, allez, als ge begrijpt da hier mensen overleven, die middelen kunne die nooit kopen'* (R1). Een logopedist wil R1 niet betalen met werkingmiddelen. *'Nee maar dan wor 'k een bijzonder onderwijs. Die mensen hebben die middelen'* (R1). Een klein aantal respondenten zegt dat er extra werkingmiddelen zouden kunnen zijn voor hun school op basis van gelijke onderwijs kansen (GOK). Maar, dat hun school nu eenmaal geen GOK-leerlingen heeft en dus minder middelen krijgt. *'(...) Wij hebben geen GOK-leerlingen euh en dan impliceert dat hier, wij zijn een school zonder problemen en dat is natuurlijk een vals probleem en euhm ja daar hebben we het soms wel wa moeilijk mee'* (R3); *'(...) Wij krijgen beduidend minder werkingstoelage en dan denk ik van mijn boeken kosten toch evenveel als de boeken waar wel GOK kinderen zitten'* (R15). R4 zou graag meer middelen voor GOK en zorg willen. R5 zou met meer werkingmiddelen meer uren zorg willen organiseren. *'Nu is het vaak zo dat wij door gebrek aan uren kinderen moeten doorverwijzen naar buitenschoolse hulpverlening en da zou eigenlijk ni mogen zijn maar het is gewoon doordat wij te weinig uren aan leerkracht of aan zorg hebben dat die doorverwijzingen gebeuren want je zie of je stelt vast als school da een kind moet geholpen worden en effectief gaan remediëren da's heel moeilijk'* (R5).

Brede maatschappelijke context

Hier werden de antwoorden opgedeeld in drie groepen. Sommigen onderwijsactoren hadden het over maatschappelijke dienstverlening in de school, andere over het betrekken van verenigingen en de buurt en tot slot gaven respondenten hun mening over de samenwerking van gewone scholen met het buitengewoon onderwijs.

Maatschappelijke dienstverlening

De meeste respondenten zouden het goed vinden moest er in de school een samenwerking zijn met sociale organisaties. *'Euhm, weete, school is meer dan alleen maar die kinderen en die leerkrachten he en, ik vind da absoluut geen probleem'* (R1); *'Omdat daar een samenwerkingsverband is tussen verschillende organisaties waar da gezinnen mee in aanraking komen kan drempelverlagend werken euh, enerzijds naar de diensten, anderzijds ook naar de school, den afstand nar de school verkleinen, maar bied ook kansen om een aantal activiteiten*

vanuit de school te organiseren die in de buurt liggen die anders, da ge veel verder voor moet gaan' (R12). R4 vindt dit een goed idee maar maakt de opmerking dat het soms laagdreveliger kan zijn om naar de mensen thuis te gaan. R10 ziet een effect op doorverwijzing. '*(...) In dee zin als ouders binnen een school ondersteuning vinden voor contacten met OCMW, contacten met nen verhuurder en dee stress valt weg van het alleen te moeten doen, komt er meer tijd vrij voor de kinderen, misschien, en zou daar op ondersteuningsvlak wat meer mogelijkheden zijn misschien he'* (R10). R16 is de enige die zegt niet te weten of het een verschil zou geven als je de sociale wereld buiten de school dichterbij de school zou brengen.

Verenigingen en de buurt

Een grote groep respondenten staat open voor contacten met verenigingen uit de buurt. '*Omdat die mensen nood hebben aan lokalen en aan ja het contact met de groep, met de school zal ook een meerwaarde zijn denk ik'* (R15). Men is het idee genegen maar er moeten middelen zijn om dit te verwezenlijken en een win-win situatie voor beide partijen is enorm belangrijk. '*Ik sta honderd procent achter dat concept maar men moet dan ook de middelen geven om dat te kunnen realiseren (...)'* (R3); '*Wel voor ouders want de kinderen komen, blijven hier voor de tekenschool blijven hier voor naschools turnen en zo maar als school heb je daar nadelen van. Je moet da helpen organiseren, der loopt al is iets mis en dan moet je dat ook weer'* (R5).

Samenwerking met buitengewoon onderwijs

Voor meerdere respondenten lijkt een samenwerking verrijkend. Men denkt vooral aan het overbrengen van expertise vanuit BO. Enkele respondenten lijkt het goed om ouders en kinderen te laten kennismaken met een BO school. Volgens R12 zal de vrees voor buitengewoon onderwijs dan minder worden. R13 vindt dat onbekend onbemand is. '*(...) Ge zou daar een project mee doen dat ge bijvoorbeeld euh, regelmatig is uitwisseling doet dat die kindjes is is iets samen doen met andere kinderen he, dat er is iemand komt praten enzovoort dan denk ik da kan bevorderen (R13)'*. Onderwijsactoren die een samenwerking niet direct zien zitten wijten dit voornamelijk aan een andere manier van werken, infrastructuur die niet op elkaar is afgesteld en de afstand ten opzichte van een school voor BO. '*(...) Wij zitten zo ver af van bijzonder onderwijs dat ik dat ni goe zie'* (R15).

5 Discussie en conclusie

5.1 Bespreking

In deze bespreking willen we de onderzoeksresultaten kaderen binnen onze onderzoeksdoelstelling, de visie van onderwijsactoren op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs. We geven een antwoord op de onderzoeksvragen aan de hand van de resultaten van ons onderzoek en een terugkoppeling naar de literatuurstudie.

1. Wat valt er voor de onderwijsactoren in het bijzonder op bij de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs?

Bij de kinderen die worden doorverwezen vallen twee groepen op. Kinderen die het opgeven en kinderen die beginnen opvallen. Leerkrachten laten zich voor deze uitspraken leiden door indrukken. Wat door hen gezien wordt als opgeven en gelatenheid kan evengoed komen door stress of onevenwichtige voeding (De Rick & Nicaise, 2004). Slechts enkele respondenten gaven aan dat gedragsmoeilijkheden door de thuissituatie of omgevingsfactoren kunnen veroorzaakt worden. Onderwijsactoren besteden hier te weinig aandacht aan en interpreteren het gedrag dan vaak ten onrechte als een tekort aan intelligentie (Thys et al., 2004).

De respondenten gaven aan dat de meeste kinderen naar de kleuterschool gaan, dit in tegenstelling tot wat we in de literatuur vonden (Koning Boudewijnstichting et al., 1995). Kinderen uit kansarme gezinnen zouden volgens de respondenten wel onregelmatig naar school gaan. Redenen hiervoor zijn volgens respondenten ouders die geen zin hebben om hun kind te brengen of zich verslapen. Slechts een respondent wees erop dat kinderen uit kansarme gezinnen vaker ziek worden. Dit lasen we ook bij Nicaise (1995) en Hendrick (1991). Kansarme kinderen hebben meer kans op spijsverteringsstoornissen en aandoeningen aan de luchtwegen. De taaltest die kinderen moeten afleggen wanneer ze geen 220 halve dagen naar de derde kleuterklas zijn geweest wordt als slecht ervaren omdat hij niet cultuurvrij is en de woorden niet in de leefwereld van kinderen zitten. Vanuit de literatuur kunnen we hier aanvullen dat kansarme kinderen op jonge leeftijd een veel kleinere woordenschat hebben (Nicaise, 2001).

Voor een doorverwijzing BO blijven de meeste kinderen zitten. 64% van de kinderen in armoede blijft minstens een jaar zitten (Nicaise, 2001). Een respondent wees erop dat niet-kansarme kinderen meer gestimuleerd worden van thuis uit. Kansarme kinderen starten dus met een achterstand (zie ook Nicaise, 2001). De hulp die in het BO sowieso aanwezig is wordt volgens sommige respondenten gezien als een troef om kansarme ouders de overstap te laten maken. Ook in onze literatuurstudie lasen we dat de gratis diensten in het buitengewoon onderwijs zeker een factor zijn bij de doorverwijzing. Het wordt volgens sommige onderwijsactoren gezien als een goed alternatief wanneer ouders niet kunnen voldoen aan buitenschoolse hulp. Dergelijke gratis diensten in het gewoon onderwijs maken voor de meeste mensen in armoede deel uit van de randvoorwaarden om er te kunnen blijven schoollopen (Agbenyega & Jiggetts, 1999; Hibel et al., 2010; Nicaise, 2001; Verhaeghe, 1994 in Van Heddeghem & Douterlungne, 2002).

Het doorverwijsproces is een lang proces, ouders moeten het aanvaarden en dat is niet gemakkelijk. Ouders willen dat hun kinderen een betere toekomst hebben dan zij gehad hebben (Driessens & Van Regenmortel, 2006). Een respondent gaf aan dat ouders in de verdediging gaan omdat ze het ervaren alsof het hun schuld is. Ouders proberen de doorverwijzing zo lang mogelijk uit te stellen omdat ze het zien als een uitstoting en het bewijs dat men minderwaardig is (Koning Boudewijnstichting et al., 1994).

Slechts twee van de zestien respondenten zeggen dat het belangrijk is om aan ouders en kinderen ook een positieve boodschap te geven en niet alleen te zeggen wat er niet goed loopt. Ook Driessens en Van Regenmortel (2006) zeiden al dat kansarme kinderen veel meer te maken krijgen met afwijzende en controlerende houdingen dan met positieve stimulansen.

Een respondent gaf aan dat het voor mensen in armoede zeer bedreigend is dat wie naar BO gaat bijna nooit terugkeert naar het reguliere onderwijs. Enkele andere respondenten zeiden dat het voor de ouders een gemakkelijke overstap is wanneer er al kinderen van hen naar het BO gaan. In de literatuur zagen we een tegenstelling tussen wie de overstap positief ervaart en ouders die liever geen doorverwijzing willen. Wie de overstap positief ervaart, ziet buitengewoon onderwijs als een rustpunt, zijn of haar kind wordt er gewaardeerd en ervaart er minder stress. Ouders voelen zich er beter begrepen en er is opnieuw aandacht voor hun kind. Ouders die liever geen doorverwijzing willen, ervaren het als een uitstoting en bewijs dat men minderwaardig is (Koning Boudewijstichting et al., 1994).

Het IQ van kansarme kinderen is getekend door een groot deel effecten van de sociaal ongelijke ontwikkelingskansen tijdens de kinderjaren (Nicaise, 2001). Een kleine minderheid van de CLB-medewerkers onder de respondenten probeert dit via faire diagnostiek uit te sluiten.

Volgens en aantal respondenten is school geen prioriteit bij kansarme gezinnen omdat ze andere dingen aan hun hoofd hebben. In de literatuur lazen we echter dat men gedemotiveerd raakt door pesterijen van medeleerlingen of de schijnbare onverschilligheid van leerkrachten die het gevoel geven opgegeven te zijn, of men kan niet mee in het schoolsysteem (Driessens & Van Regenmortel, 2006; Hibel et al., 2010).

Tot slot merkten bijna alle respondenten op dat wanneer er sprake is van een doorverwijzing niet veel later kansarme ouders van school veranderen. Soms verhuizen mensen zelfs. Volgens de respondenten gebeurt dit omdat mensen zich bedreigd voelen en niet willen horen dat er met hun kind iets aan de hand is. Er is bij mensen die leven in armoede de voortdurende angst om weer te falen, een reactie hierop kan vluchten zijn. In dit geval weg van school en eventueel weg van huis. Het negatieve etiket dat men echter al heeft, wordt hierdoor nog versterkt. (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

1.1 Hoe ziet de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs er concreet uit?

Volgens de onderwijsactoren worden kansarme kinderen voornamelijk doorverwezen naar type 1 en 8. Dit stemt ongeveer overeen met wat er in het Algemeen Verslag over de Armoede (Koning

Boudewijnstichting et al., 1994) staat, kinderen uit kansarme gezinnen zijn oververtegenwoordigd in type 3, 8 en 1.

2. In welke mate heeft de thuissituatie invloed op de doorverwijzing van kansarme kinderen naar het buitengewoon onderwijs?

Het grootste verschil dat onderwijsactoren zien in de gezinssituaties van mensen in armoede is het grote aantal kinderen van verschillende partners. Het grote aantal wisselende partners van moeder of vader zorgt ervoor dat er geen basisvertrouwen is en veel wantrouwen (Driessen & Van Regenmortel, 2006). Volgens de respondenten vinden de kinderen thuis geen structuur, stabiliteit en rust. Ze zouden ook meer ondersteuning van thuis nodig hebben om tot leren te komen. Ook volgens Driessens en Van Regenmortel (2006) is de situatie van mensen in armoede erg chaotisch, de kinderen krijgen zeer weinig positieve stimulansen.

2.1 Hoe verloopt de communicatie met de ouders?

Communicatie en contact met ouders wordt niet gemakkelijk bevonden. Er zijn informele contacten aan de schoolpoort en naar oudercontacten komen de meeste ouders wel, maar daar geldt dat voor wie het echt nodig is niet komt. Volgens Nicaise (2001) is een betere communicatie het startpunt van een meer gelijke behandeling tussen het thuismilieu en de school en dit in twee richtingen. Formele, klassieke instrumenten als oudercontacten of oudercomités zijn niet de beste kanalen om ouders die in armoede leven te bereiken. Er is naast persoonlijk contact aan de schoolpoort of huisbezoeken ook nood aan de verdere uitbouw van het schoolopbouwwerk.

De rode draad doorheen het proces van doorverwijzing is de negatieve houding naar de ouders toe. Zij worden benaderd met een heleboel negatieve vooroordelen en verwachtingen (Verhaeghe, 1994 in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad in Van Heddeghem & Douterlungne, 2002). Aan de hand van de interviews merkten we dat enkele onderwijsactoren verwachtingen en vooroordelen hebben ten opzichte van kansarme gezinnen, ze kijken vanuit hun eigen achtergrond en leefwereld naar de gezinnen.

3. Werd er in de opleiding van de onderwijsactoren aandacht geschonken aan problematiek van doorverwijzing?

Bij de grote meerderheid van de respondenten werd er geen aandacht geschonken aan de problematiek van doorverwijzing. Bij slechts een respondent werd tijdens de opleiding gezegd dat we vanuit de eigen achtergrond naar mensen in armoede kijken. Er is dus een kloof tussen de voor onderwijsactoren vertrouwde wereld van de school en de onbekende wereld van het gezin in armoede. Dit geldt ook omgekeerd. Als deze kloof te groot wordt zal het kind terechtkomen in het BO (Koning Boudewijnstichting et al., 1995).

3.1 In welke mate is de huidige opleiding van leerkrachten voldoende afgestemd op de problematiek van doorverwijzing?

In de opleiding wordt volgens de helft van de respondenten te weinig aandacht geschonken aan gesprekstechnieken. Er is een communicatiekloof tussen kansarme ouders en de school. Deze kan leiden tot uit de hand lopende conflicten, wederzijds onbegrip, schoolmoeheid van leerlingen en

leerlingmoeheid van scholen. (De Rick & Nicaise, 2004; Nicaise, 2001). Het zou volgens enkelen nuttig zijn om te leren over de link tussen sociale achtergrond en gedrag. Dit in de opleiding brengen kan vooroordelen en discriminatie voorkomen. Daarnaast zou er ook kennis moeten zijn van onderwijsvernieuwingen in binnen- en buitenland die bijdragen aan de bestrijding van sociale achterstelling (Agbenyega & Jiggetts, 1999; Nicaise, 2001). Anderzijds is er een kleine groep respondenten die zegt dat je dit het beste leert in de praktijk.

4. Wat is positief of negatief in het onderwijssysteem met betrekking tot doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs?

Het leerzorgkader, waar men het leerniveau opdeelt in een matrix lijkt de respondenten een goed initiatief. Men heeft wel nog vragen bij de concrete uitwerking. Een respondent is voorstander van het rugzakprincipe, dan zijn middelen gekoppeld aan leerlingen, niet aan scholen. Dit doet denken aan een aspect van het Succes for All-programma (Slavin et al., 1989). Een andere respondent stelt het jaarklassensysteem in vraag. Geen enkele van de respondenten heeft het over randvoorwaarden om gelijk te kunnen starten of over een strategie voor gelijke uitkomsten (Nicaise, 2001).

4.1 Hoe evalueren respondenten studietoelagen en werkingsmiddelen?

Alle onderwijsactoren vinden studietoelagen positief. Volgens Campaert (2008) is het beperken van de kosten een van de belangrijkste aandachtspunten in het onderwijsbeleid. Het zorgt er echter niet voor dat maatschappelijke ongelijkheid geneutraliseerd wordt (Nicaise, 2001). Over de bedeling lopen de mening wel uiteen en ook of ouders het geld wel aan schoolkosten besteden wordt in vraag gesteld.

De respondenten vinden de werkingsmiddelen te weinig. Als men meer middelen zou hebben zal dit gespendeerd worden aan lesmateriaal zodat er meer tijd vrij komt om kinderen individueel te begeleiden. Scholen zonder GOK-uren voelen zich benadeeld ten opzichte van scholen met, omdat deze scholen meer middelen krijgen, middelen die zij ook kunnen gebruiken. Kansarme leerlingen verschuiven tussen scholen, het zou dus goed zijn om projectmiddelen te geven, deze kunnen de kinderen volgen. Zo komt een school niet onterecht zonder middelen te zitten (Nicaise, 2001; Vandevort & Verlot, 2000).

4.2 Hoe evalueren respondenten een brede school?

Volgens Nicaise (2001) hebben kinderen nood aan een bredere, multidisciplinaire dienstverlening tijdens hun schoolloopbaan. Dit houdt zowel gezondheidzorg, gezinsondersteuning, jeugdwelzijnswerk als cultuurprojecten en sport in. De meeste respondenten vinden dit verrijkend. Een respondent denkt dat door maatschappelijke dienstverlening naar de school te brengen stress kan wegvallen bij ouders en zo tijd kan vrijkomen om hun kinderen meer te ondersteunen. Als onderwijsactoren zelf ervaring hebben met brede school bestaat dit vooral uit contact met verenigingen uit de buurt. Dit is ook waar men het meest voor open staat. Het wordt echter zeer belangrijk bevonden dat dit voor beide partijen een win-win situatie is. Wat de samenwerking met BO betreft binnen een brede school, dan denken de onderwijsactoren vooral aan het overbrengen van expertise vanuit het buitengewoon onderwijs. Het is nodig de school te betrekken bij de

breder maatschappelijke context willen we schoolfalen bij kansarme kinderen voorkomen. Een brede school wil door samenwerking tussen verschillende actoren werken aan maximale ontwikkelingskansen. (Joos et al., 2010; Nicaise, 2001; Slavin et al., 1989; Vandevort & Verlot, 2000)

5.2 Beperkingen eigen onderzoek

In de loop van dit onderzoeksproces merkten we enkele beperkingen.

We hebben een aantal keer gemerkt dat we beginnend onderzoeker zijn. Zo merkten we tijdens het uittypen van de interviews dat we op bepaalde momenten meer hadden moeten doorvragen of ingaan op onderwerpen die de respondenten aanhaalden.

Bij de respondenten was slechts een leerkracht, de verdeling van de subgroepen ([zorg]leerkrachten, directeurs, CLB-medewerkers) binnen de onderwijsactoren had beter gekund. Wanneer het onderzoek groter was, hadden we ons kunnen toespitsen op een subgroep van de onderwijsactoren en meer doorvragen over hun ervaringen ten opzichte van het onderwerp.

Dit onderzoek werd gevoerd in samenwerking met het Vlaams Netwerk, het is daardoor mogelijk dat respondenten sociaal wenselijk geantwoord hebben tijdens de interviews.

5.3 Aanbevelingen verder onderzoek

Tijdens dit onderzoek zagen we een aantal mogelijkheden voor verder onderzoek.

Het zou interessant zijn om een subgroep van onderwijsactoren, bij voorkeur leerkrachten, te bevragen. Dit omdat zij de eersten zijn die een probleem detecteren. Zo krijgen we een nog beter beeld van wat maakt dat leerkrachten kiezen voor een doorverwijzing.

De meeste onderwijsactoren horen na een doorverwijzing niets meer van de kinderen. Het kan interessant zijn te onderzoeken hoe het met deze kinderen gaat, of het inderdaad zoals vele respondenten zeggen, een correcte doorverwijzing was.

Uit de literatuur haalden we dat kennis over de leefwereld van mensen in armoede invloed heeft op de doorverwijzing. Hoe kleiner de kloof tussen leerkrachten en leerlingen hoe minder doorverwijzingen. Het lijkt ons daarom zinvol om na te gaan hoe het gesteld is met de kennis over armoede bij leerkrachten.

Tot slot zouden we kunnen onderzoeken of er een onderscheid wordt gemaakt bij de doorverwijzing van autochtone en allochtone kansarme kinderen. Voornamelijk in een grote stad werd er veel gepraat over de relatie kansarm en allochtone afkomst.

5.4 Praktische en beleidsaanbevelingen

In de loop van dit onderzoek merkten we een aantal zaken die praktische en beleidsaanbevelingen vragen.

Zo valt ons op dat onderwijsactoren, CLB-medewerkers in mindere mate, weinig kennis hebben over armoede en dus niet altijd gepast kunnen reageren. Het lijkt ons hierdoor beter om meer

aandacht te schenken in de opleiding aan die kennis en voldoende sociale en pedagogische vorming aan te bieden. De onderwijsactoren gaven zelf aan dat gesprekstechnieken in contacten met ouders beter kunnen.

De respondenten staan voor vele initiatieven open maar wijzen steeds op het haalbare in de praktijk en het budget, daarom kan veel niet doorgaan volgens hen. Het is dus belangrijk initiatieven zo uit te werken en uit te leggen dat het voor onderwijsactoren realistisch is.

5.5 Conclusie

Uit onze literatuurstudie bleek dat kennis over de leefwereld van mensen in armoede belangrijk is. Onderwijsactoren kijken naar mensen in armoede vanuit hun eigen achtergrond. Er is dus veel kans dat kinderen daardoor sneller doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs.

Ook uit de interviews kunnen we concluderen dat de meeste onderwijsactoren kijken vanuit een middenklassenachtergrond. Hun antwoorden geven blijk van een gebrek aan kennis over het leven in armoede. Vele respondenten herkennen wel zaken van een leven in armoede maar beseffen niet genoeg hoe verweven de problematiek is. De kloof tussen de school en de kansarme gezinnen wordt daardoor zeer groot. De kans dat men hierdoor op een verkeerde basis gaat doorverwijzen is reëel.

Het is echter opvallende dat vele onderwijsactoren er zelf van overtuigd zijn dat ze niet doorverwijzen op basis van de sociale achtergrond van de kinderen. De CLB-medewerkers onder de respondenten zijn over het algemeen genuanceerder, zij hebben meer informatie gehad in hun opleiding en volgen meer bijscholingen over kansenbevordering.

Alle respondenten doen heel erg hun best kinderen te helpen door bijvoorbeeld aangepaste leerprogramma's aan te bieden, maar de meeste respondenten zien ofwel niet vanwaar de leerproblemen bij een kind komen of ze erkennen wel dat er een moeilijke thuissituatie is maar wanneer ze overgaan tot een doorverwijzing linken ze die gezinssituatie zelden aan de prestaties van de kinderen.

6 Bibliografie

- Agbenyega, S., & Jiggetts, J. (1999). *Minority children & their over-representation in special education*. New York: The City College New York.
- Armoede in zicht. (z.d.). *De kringloop van armoede*. Opgeroepen op december 2, 2010, van Armoede in zicht: www.armoede-in-zicht.be/zoeken/zoekresultaten_detail.asp?ID_materiaal=14
- Baarda, B., de Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Bind-Kracht. (z.d.). *Missie van Bind-Kracht*. Opgeroepen op februari 1, 2011, van Bind-Kracht: <http://www.bindkracht.be/showcontent.aspx?menuId=1>
- Campaert, G. (2008). Ongelijke kansen in het onderwijs. In J. Vranken, G. Campaert, K. De Boyser, C. Dewilde, & D. Dierckx, *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2008* (pp. 89-99). Leuven: Acco.
- De Rick, K., & Nicaise, I. (2004). De leerplicht tot achttien als armoedepreventie: een balans na twintig jaar. In *Jaarboek OASeS 2004*.
- De Vrolijke Kring. (2007). *Registratie en analyse van de schoolloopbaan van kinderen uit kwetsbare gezinnen op basis van onze jarenlange groepswerking rond school*. Ronse.
- Driessens, K. &. (2006). *Bind-kracht in armoede, Leefwereld en hulpverlening*. Leuven: Lannoo.
- Eurostat persdienst: Wullt, J. (2010, januari 18). *Eurostat news release*. Opgeroepen op december 18, 2010, van EUROPA Press releases: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/10/10&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- Hellinckx, W. &. (1990). *Voorzieningen voor jongeren met psychosociale problemen. Onderzoek naar residentiële voorzieningen, diensten voor begeleid zelfstandig wonen en dagcentra*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Hendrick, p. (1991). *Preadvies armoede en gezondheid in Interdepartementale Commissie voor de Armoedebestrijding, Aanbevelingen voor het armoedebestrijdingsbeleid 1990-1991*. Brussel: Staatssecretariaat Leefmilieu en Maatschappelijke Emancipatie.
- Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of education* .
- Interuniversitaire groep onderzoek & armoede (IGOA). (2008, juli). *Kinderen in armoede*. Opgeroepen op december 18, 2010, van HIVA: <http://www.hiva.be/resources/pdf/publicaties/R1241a.pdf>
- Joos, A., Ernalsteen, V., & Engels, M. (2010). *Wat is een brede school*. Opgeroepen op maart 11, 2010, van Brede School in Vlaanderen en Brussel: http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie/visietekst_2010.htm
- kabinet Vlaams minister van Onderwijs, jeugd, Gelijke kansen en Brussel. (2010, december 7). *Nieuws onderwijs en vorming*. Opgeroepen op juli 25, 2012, van Onderwijs Vlaanderen: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/1207-PISA.htm>
- Koning Boudewijnstichting, A. V. (1994). *Algemeen verslag over de armoede*. Eeklo: Pauwels.

- Koning Boudewijnstichting, A. V. (1995). *Algemeen verslag over de armoede: synthese*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding, op zoek naar een nieuwe adem. In J. Vranken, D. Geldof, G. Van Menxel, & J. Van Ouytsel, *Jaarboek armoede en sociale uitsluiting* (pp. 223-242). Leuven/Leusden: Acco.
- Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. In J. Vranken, D. Geldof, G. Van Menxel, & J. Van Ouytsel, *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001* (p. 496). Leuven/Leusden: Acco.
- Nicaise, I., & De Wilde, C. (1995). *Het zwaard van Damocles. Arme gezinnen over de bijzondere jeugdzorg*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- OASeS. (2011, oktober). *Basisgegevens armoede en sociale uitsluiting*. Opgeroepen op oktober 25, 2011, van OASeS: http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=21965
- Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A. B., Feggins-Azziz, L. R., & Chung, C.-G. (2005, maart). Can poverty explain ethnic disproportionality in special education? *The journal of special education*. Indiana, USA: Center for evaluation and education policy, Indiana University.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thys, R. D. (2004). *Bruggen over Woelig Water Is het mogelijk om uit de generatie-armoede te geraken?* Leuven: Acco Leuven/Voorburg.
- Van Heddegem, I., & Douterlungne, M. (2002). Kansarmen: op de wip tussen gewoon en buitengewoon onderwijs? In J. Vranken, K. De Boyser, D. Geldof, & G. Van Menxel, *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2002* (pp. 189-198). Leuven/Leusden: Acco.
- Van Heddegem, I., Douterlungne, M., & Ghesquière, P. (2001). *Zorgverbreding in relatie tot het buitengewoon onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Van Regenmorgel, T. (2002). *Empowerment en Maatzorg. Een krachtgericht psychologische kijk op armoede*. Leuven/Leusden: Acco.
- Vandeputte, S. (2010). *Startvergadering masterproef*.
- Vandevoort, L., & Verlot, M. (2000). Onderwijsbeleid en armoedebestrijding in Vlaanderen. Tussen continuïteit en vernieuwing. In J. Vranken, D. Geldof, & G. V. Van Menxel, *Armoede en Sociale Uitsluiting* (pp. 179-191). Leuven/Leusden: Acco.
- Verté, D., & Buffel, T. (2011, maart 4). Thesisseminarie: Data-Analyse kwalitatief onderzoek.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Buitengewoon basisonderwijs*. Opgeroepen op december 23, 2010, van [Onderwijs.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be): <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/buo/>
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (sd). *Onderwijsaanbod*. Opgeroepen op maart 2011, van [onderwijs.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be): <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijt.asp?hs=211&prov=1&fusie=F&p=1&app=20&pnaam=antwerpen>
- Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen. (z.d.). Een verbrede kijk creëert ruimte!
- Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord nemen. (z.d.). powerpoint: een verbrede kijk creëert ruimte.

Vranken, J. (1995). Armoede, wat is dat? In J. Vranken, D. Geldof, & G. Van Menxel, *Jaarboek armoede en sociale uitsluiting* (p. 30). Leuven/Amersfoort: Acco.

Vranken, J. (2001). Geen samenleving zonder sociale uitstluiting? In J. G. Vranken, *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001* (pp. 41-50). Leuven/Leusden: Acco.

7 Bijlagen

7.1 Bijlage 1: interviewschema

Interviewschema

Kan u iets meer vertellen over uzelf?
geslacht, geboortejaar, opleiding, huidige job

Wat zijn uw ervaringen in verband met doorverwijzingen van lagere school kinderen naar het buitengewoon onderwijs? Kan u dus iets meer vertellen over de kinderen, wat u opmerkte, het verloop van een standaardprocedure, of deze procedure bij alle kinderen op dezelfde manier verloopt en wat uw rol hierin is als directeur/CLB-medewerker.

Kinderen:

Hoe verliep de schoolloopbaan van de kinderen?
Zaten de kinderen voor de doorverwijzing op deze school of waren ze al eens veranderd van school?
Volgden de kinderen kleuteronderwijs? (hoe verliep dat/waarom niet)
Zijn de kinderen ooit blijven zitten?

Naar welk type BLO werden de kinderen doorverwezen?

Gedrag v/d kinderen in de klas:

Wat waren signalen in het gedrag van de kinderen die deden denken aan een doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs?
Wat merkte je op, welk gedrag uitte zich?

Hoe was de relatie van de doorverwezen kinderen met de andere kinderen van de klas?

Communicatie met de ouders:

Hoe verliep over het algemeen het contact met de ouders?
Was er communicatie?
Op welke manier? (telefoon, brief,...)
Wat was over het algemeen de reactie van ouders wanneer u contact opnam?
Werd er gereageerd als er een brief werd meegegeven?
Werd er gereageerd als er een notitie in de agenda werd geschreven?
Namen de ouders soms zelf contact met u op bijvoorbeeld door u aan te spreken, een briefje mee te geven of nog iets anders?
Hoe voelde u zich bij dat contact?

Kwamen de ouders naar een oudercontact?

Ja: hoe verliep dat oudercontact dan?

Nee: weet u waarom ze niet kwamen

Hoe verliepen informele contacten met de ouders in de school of aan de schoolpoort?

Waarover sprak u dan met hen?

Thuisituatie:

Wat weet u over de thuisituatie van de kinderen?

Hoe was de gezinssamenstelling?

Wat was over het algemeen uw indruk van de financiële situatie van de gezinnen?

Wat deden de ouders als de kinderen huistaken moesten maken?

Wat is het opleidingsniveau van de ouders?

Opleiding:

Werd er in uw opleiding aandacht geschonken voor de problematiek van doorverwijzing?

Wat is uw mening over de verhouding pedagogische en sociale vorming versus vakkennis in de lerarenopleiding?

Wat vindt u van de stelling dat indien leerkrachten meer sociale vorming zouden krijgen tijdens hun opleiding de manier waarop ze naar leerlingen kijken veranderd?

Wat vindt u ervan als toekomstige leerkrachten meer pedagogische en sociale vorming zouden krijgen om bijvoorbeeld sociale achtergrond te kunnen linken aan leermoeilijkheden en gedrag van leerlingen?

Onderwijssysteem:

Hebt u de indruk dat de meeste kinderen kleuteronderwijs gevolgd hebben?

Wat vindt u van de studietoelage die ouders kunnen aanvragen en van de manier waarop deze wordt toebedeeld?

Wat is uw mening over de werkingsmiddelen die de school krijgt? En omtrent de besteding hiervan binnen de school? (bv. ivm detectie van problemen)

Kent u het concept brede school?

Nee: wat denkt u dat dit is; uitleggen: verschillende actoren zijn betrokken; wat vindt u daarvan?

Ja: wat vindt u daarvan?

In welke mate kan brede school volgens u een antwoord bieden op de relatie lager onderwijs – buitengewoon lager onderwijs?

Eigen gevoelens doorverwijzing:

Wat vindt u van het proces van de doorverwijzingen zoals ze over het algemeen verloopt? Met wie waren er allemaal contacten en hoe verliepen deze?

Hoe voelt u zich tijdens de doorverwijsprocedures?

Hoe voelt u zich hier nadien bij?

Hebt u nog contact met de kinderen of hun ouders?

Hebt u contact met de nieuwe school of leerkracht?

Vindt u het goed dat de kinderen nu in het buitengewoon onderwijs zitten?

7.2 Bijlage 2: voorbeeld interview

Interview R1 – directeur (man) - vrij onderwijs - grote stad

Kan je eerst iets meer vertellen over uzelf?

Ja, euh ik ben R1 ik ben nu directeur sinds drie jaar. Ik ben twintig jaar actief op deze school. Ik heb euh altijd als leerkracht in 't vierde leerjaar gestaan tot een jaar of negen geleden. Dan ben ik parttime leerkracht van 't vierde leerjaar geweest en ik ben parttime beleidsondersteuner geweest. En dan sinds drie jaar is mijne voorganger opgestapt hiere en dan benne kik er eigenlijk ingerold.

Ja

Alé ik weet ni of da voldoende is?

Je geboortjaar had ik nog graag gehad.

1966

Wat zijn uw ervaringen in verband met de doorverwijzing van lagere school kinderen naar het buitengewoon onderwijs dus kan je iets meer vertellen over die kinderen, wat je hebt opgemerkt. Het verloop van een standaardprocedure naar het buitengewoon onderwijs en of dat dat altijd op dezelfde manier verloopt en hoe u rol daarin is als directeur. Een hele uitgebreide vraag...

Uhu, euhm... doorverwijzingen die gebeuren...meestal eerst, alé meestal wordt er eerst een zorg geuit door de klasleerkracht, die ziet dat er met het kind iets aan de hand is enzovoort, onze zorgjuf euhm gaat erop inspelen. Die gaat kijken waar kunnen we helpen enzovoort enzovoort. Dat komt ook op de MDO

De M...?

MDO, multidisciplinair overleg. Waarbij we, dat doen we euhm drie keer per jaar. We doen dat eind oktober we doen dat januari februari en op het einde van het schooljaar en dan volgen we alle kinderen op. En in het bijzonder die probleemkinderen natuurlijk, die zorgkinderen, geen probleemkinderen, sorry. Euhm... wij proberen dan eerst binnen de school zelf naar oplossingen te zoeken tot we merken dat er natuurlijk meer aan de hand is en dan euh gaan we proberen euhm de ouders te adviseren samen met, in overleg met het CLB om eventueel is onderzoek te laten doen. Dat hangt alé, in allerlei richtingen. Euhm is er een leerstoornis, is er... is er beperkte intelligentie dat kan ook, is er iets anders aan de hand, dus eigenlijk wat zoeken naar, wat is er eigenlijk aan de hand, wat staat er dat kind in de weg om toch te kunnen leren op school, toch te kunnen functioneren op school. Als dat al vastgesteld is en da's ook een heel proces want je moet dat euhm aan ouders melden. Die moeten dat ook eerst inzien vaak hebben die dat niet direct door of zij zijn hun kind zo gewoon thuis dat ze dat eigenlijk zelf al compenseren of hun kind compenseert dat zelf al thuis en, maar op school kan dat niet waardoor je dan eigenlijk die ouders toch wel echt moet overtuigen van oei da lukt hier ni, da lukt hier ni. Vaak zeggen ze ook ja maar mijn kind is niet vervelend of het is niet ambetant of het is niet dit of dat. Maar daar draait het niet om, het draait er om dat het niet kan presteren. Er staat iets zijn leren of haar leren in de weg. En dat is vaak moeilijk om ouders daarvan te overtuigen. Dat heeft ook een heel proces, daar ga soms jaren over. Euhm, wat is nog een ander probleem daarin, dat is dat heel veel van euh van die disfuncties dyslectie, dyscalculie enzovoort kan men pas vaststellen nadat kinderen twee jaar onderwijs hebben gehad en ook intensief begeleid zijn. Dus pas eind tweede leerjaar kunnen we al zeggen van oei er is iets mis. Als die ouders dan snel ingrijpen kunnen die zeggen ah ja we gaan logopedie volgen enzovoort enzovoort en dan zit dat kind ondertussen al in 't derde voor we eigenlijk kunnen zeggen, ja, het heeft dyslectie, het heeft dyscalculie. Als we dat dan in de school

kunnen oplossen, wat we vaak doen want we hebben voor al die kinderen die dyslectie of een disfunctie of ADHD of weete kik veel wat hebben, een leerstoornis hebben op eender welk gebied proberen we een protocol op te stellen zodanig dat die kinderen met compenserende, dispenserende maatregelen euhm toch te laten functioneren in een school en als we echt merken dat dat niet lukt dan beginnen we te spreken over een doorverwijzing. Nu van de moment van die doorverwijzing, den eerste moment dat we dat eigenlijk bespreken en in contact komen met de ouders daar gaat makkelijk één tot anderhalf jaar school over voor dat ouders overtuigd zijn van dit gebeuren. En dat maakt dat bijvoorbeeld euhm, alé ge hebt gij daarstraks gevraagd om algemeen te blijven maar we hebben een kind in 't vijfde leerjaar. Dat was in de kleuterschool in een autiklas geweest maar is bij ons terug in 't eerste ingestapt, we hebben gezegd we gaan kijken hoelang we dat kunnen dragen en wij als school kunnen het nog dragen maar het kind zelf nu ook nimeer. En da's 't probleem nu euhm het kind lijdt er onder en 't staat zijn leren nu ook in de weg. En, op deze manier denken wij dat dat dat kind zijn getuigschrift niet gaat halen op 't einde van 't zesde leerjaar en dan is 't sprake van hoe verstandig is het dan om dat kind hier bij ons te houden. Is 't dan niet beter af in een autiklas enzovoort. Euhm het probleem dat zich dan stelt dat is natuurlijk euhm ten eerste de ouders overtuigen en ten tweede gepast onderwijs voor hem zoeken

Ja, da's moeilijk voor auti's waarschijnlijk?

Ja, voor auti's is da heel bijzonder moeilijk maar langs den andere kant is, is... maar voor heel veel euh stoornissen is dat wel moeilijk ze om, om. Je moet er vroeg bij zijn. We zijn nu nog bezig met een aantal ouders te overtuigen van een bepaalde overstap naar het bijzonder onderwijs. Die mensen zijn in de voorbije weken bereid gevonden om toch die stap te zetten en nu moeten we een school zoeken, en da's een probleem. En wij begeleiden ouders daarin, CLB begeleid ze samen met ons, begeleiden wij de ouders daarin. Maar, we merken toch dat dat dan vol zit en we zijn eigenlijk dan ook al bezig ondertussen met een plan te maken om in september terug met dat kind van start te kunnen gaan hier. Omdat we merken dat, oké de ouders zijn nu overtuigd, maar als ge geen plaats vindt, wat dan met dat kind he. Ja en dan is het veilig om dat bij ons te houden. Omdat dat dat voor dat kind vertrouwt is, omdat het voor de ouders vertrouwt is, omdat wij die problemen ondertussen al kennen. We hebben waarschijnlijk ook al een protocol opgesteld ondertussen. Misschien moeten we dat is efkes bekijken en efkes aanpassen naar een volgend leerjaar toe. Maar dan kan dat kind hier bij ons wel blijven. Nu, daar gaat heel veel tijd over. Euhm Ouders moeten dat aanvaarden. Euhm ouders moeten ook inzien euhm wat het probleem is. Euhm en die overtuiging daarom is ni gemakkelijk. En dan kom ik efkes naar euhm, mensen met nen taalachterstand bij ons. We hebben ook veel mensen van vreemde nationaliteiten. Om dat goed te kunnen uitleggen is niet gemakkelijk, dan zoeken we via 't CLB dan nen tolk om dat toch te kunnen uitleggen. Want die, alé, die Marokkaanse of Turkse mama's ofzoiets die willen wel een vriendin meebrengen die goed Nederlands kan maar da's natuurlijk de vraag naar objectiviteit daarin. Vandaar dat we dan nen tolk zoeken van euh via het CLB maar dat is ni gemakkelijk op die manier te communiceren. Als kik da hier probeer uit te leggen aan u en gij moet da dan vertalen in een andere taal naar die mama, ja, da's altijd via nen tweede communiceren en da vin 'k altijd heel erg moeilijk. Maar... maar soms moet het zo, er is geen andere oplossing. Nu, als we het dan over kansarmen hebben

Ja

Dan euhm staan heel wat dingen euhm in de weg. En dan bedoel 'k gewoon, we hebben heel wat mensen hier bij ons op school en die zitten in het stramien van overleven. En dan bedoel 'k letterlijk vandaag nadenken over hoe ik morgen mijn leven verder in de hand heb en hoe da 'k morgen brood op de plank heb enzovoort. En dan zijn die zorg rond die kinderen, op school, zijn dan eigenlijk ni hun eerste prioriteit. En, op, op die manier werkt da heel frustrerend voor onze collega's want die stellen een aantal dingen vast. Die doen een beroep op ouders voor een oudercontact, die proberen afspraken met die mensen te maken enzovoort maar voor die groep, voor die mensen is dat hun prioriteit niet, die ligt ergens anders, ja. Euhm, die zeggen als da kind ma braaf is op 't school is 't al lang goe want dan hebben ze er geene last mee bij wijze van

spreke. Maar ze zien da echt ni in dat er, dat er meer aan de hand is. Euhm da's een eerste punt. Een tweede punt is, voor we zo'n kind eigenlijk gaan doorverwijzen zoeken we naar externe hulp. Logopedische hulp, euhm, kinesithherapie of weete kik veel wa allemaal. Da zijn ook dingen waarin die mensen ni, ons ni in kunnen tegemoet komen. Die kunne hun kind ni naar logopedie sturen omdat het allemaal teveel geld kost. Da's het grote probleem.

Wordt die hulp dan naar school gebracht of verwijs je kinderen vooral door?

Ja wij hebben op school zelf geen logopediste op school.

Dus je raad dat aan om dat eerst te doen?

Ja, alé ja, in overleg met het CLB en in overleg met de ouders enzo. Misschien zou die of die hulp, aangepaste hulp, ja, alé, hem, hem of haar, uw kind wel kunnen helpen. Euhm want die mensen kunnen dat gewoon ni betalen en dan zitte al met een probleem. Ja, euhm voor zo'n mensen is het ook vaak, is dat vaak ook den troef om ze te overhalen om toch naar het buitengewoon onderwijs te gaan. Als een kind echt da nodig heeft. Omdat we daar zeggen van euhm als die of die problematiek zich stelt, als we ze naar 't buitengewoon onderwijs laten gaan daar is logopedie in de school, daar is kinesithherapie in de school. Al die therapieën en behandelingen die zijn daar wel aanwezig. En da's soms nen troef om kansarmere mensen sneller te overhalen. Ja?

Ja

En dan bedoel ik dat zeker niet verkeerd dat we al die mensen naar daar moeten krijgen, ja, maar als 't echt een noodzaak is van doorverwijzing is dat soms nen troef om. Terwijl andere mensen dan zeggen van we oh ja maar we zullen wel ne kinesist betalen of we zullen wel ne logopedist betalen enzovoort enzovoort. Maar die willen dan toch hun kind in het gewoon onderwijs houden. Buitengewoon onderwijs heeft nog altijd, euhm, is nog altijd iets eng voor mensen.

Ja

Ja, euhm... wat wij ook proberen, euhm ik heb collega's zelf die kinderen hebben in 't buitengewoon onderwijs die schakelen we ook in om mensen te overtuigen van kijk het hoeft niet altijd zo te zijn. Soms hoorde, de meeste mensen horen negatieve ervaringen en die blijven hangen bij de mensen

Ja

En ik heb een aantal mensen hier in de school die ook kinderen hebben met, in 't buitengewoon onderwijs of met een bepaalde problematiek en die schakelen we natuurlijk ook in om positieve. En ik, ook mensen van, die wij vroeger doorverwezen hebben, ouders van kinderen, gebruiken we ook al is mee. Alé, gebruiken we ook wel is om mensen mee te overtuigen om te laten kijken van, kijk dat is wel goed gegaan met dat kind en die heeft die hulp wel. We hebben ook kinderen die terug ingestroomd zijn. We hebben kinderen gehad die in 't tweede leerjaar door zo nen erge vorm van dyslectie aangepast onderwijs nodig hadden. Die zijn naar 't buitengewoon onderwijs gegaan en in 't vijfde of 't zesde zijn die terug bij ons gekomen en dat zijn troeven die je kan uitspelen als je inderdaad mensen moet overtuigen. Maar, da's altijd heel moeilijk

Ja

Ik weet niet of dat dat voldoende...

Ja ja, ik heb gewoon nog een paar algemene bijvragen.

Ja tuurlijk, tuurlijk ja ja.

Specifiek over de kinderen, hoe algemeen de schoolloopbaan verloopt. Zijn ze blijven zitten, hebben ze kleuterschool gedaan. Van die zaken.

Ja, tegenwoordig is 't zo dat de kleuters euhm, ze moeten sowieso derde kleuterklas gedaan hebben.

Voor ze hier naar de lagere school gaan?

Nee, da's

Ah ja, da's nu ja ja da's waar.

Da's wettelijk bepaald sinds vorig jaar. Ze moeten dus een aantal uren in een lagere school hebben gezeten, in een Nederlandstalige lagere school hebben gezeten voor dat ze inderdaad in 't eerste kunnen instappen.

Ja.

Maar de meeste kinderen komen vanaf twee en half, ten laatste vanaf drie jaar naar school. Dat is ook zo euhm dus dat is geen punt. Euhm wij merken wel is dat sommige van die kinderen inderdaad nog ni schoolrijp zijn euh of da we merken dat er nog iets mis is op da moment al in de derde kleuterklas, en dan zijn er wel is een aantal kinderen die daar een, een jaarke overdoen. Mijn ideaal scenario is, maar ik heb geen ruimte op 't moment, dat we daar een tussen klaske organiseren. Dus dat

Tussen de derde kleuterklas en het eerste?

Tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar. Een soort van speelleerklaske of zoiets daartussen. Euhm da ligt ook uitgewerkt, ik heb met mijn zorgjuf en de mensen van de derde kleuterklas en 't eerste leerjaar.

Om dat je eigenlijk een heel aantal kinderen hebt die dat...

Ja, ja ik merk bijvoorbeeld dat euhm. We hebben ongeveer vijftig kinderen in de derde kleuterklas het zijn twee klassen. Euhm en wij merken daarin dat er zeven tot tien kinderen door eender welke problematiek, soms is dat een taalachterstand soms is dat iets anders euhm niet klaar zijn om naar 't eerste te gaan. Van die tien zal ik maar zeggen dubbelen er misschien vijf, die ander vijf gaan over maar dan merken we al gauw dat er van die vijf blijven er vier of vijf in 't eerste leerjaar toch hangen. Dus die, deen achterstand komt er toch ergens, alé achterstand, die overlapping moet er toch ergens komen. Dus hebben we zoiets van, het probleem is bij die kinderen ook, we laten die naar 't eerste gaan dan op die moment omdat de ouders daar eigenlijk zeggenschap hebben in dien overgang. Euhm en dan merken we, die kinderen, de eerste maanden lukt dat nog, tege kerstmis merke die dat er een probleem is, hake die af, tweeden helft van 't jaar zijn die ni meer bij de les want dan is 't te moeilijk, da's boven hun petje werken die eigenlijk storend in de klas. Komen die terug in 't eerste te zitten want die dubbelen dan en het probleem is eersten helft van 't jaar die dingen die kennen ze nog van vorig jaar en daar leren ze ni meer. Ze zijn ni meer gemotiveerd, ze letten ni meer op. En tegen dat ze dan eigenlijk in januari februari de aandacht moeten bij hebben om die stappen te maken zijn ze eigenlijk al afgevloed en zijn ze eigenlijk al weg. En, en da's het probleem. En vandaar da 'k eigenlijk da al op punt heb gezet, als we binne een paar jaar me onze verbouwingen klaar zijn dat we daar toch een ruimte voor creëren da inderdaad daar een overstapklasje is eigenlijk. Een overstapklasje wilt ni zegge dat daar tien van die kinderen gaan zitten. Ik wil die integreren in een eerste leerjaar waarbij die eigenlijk.

(De bel gaat)

De ruimte zou dan hier komen of in de kleuterschool?

(De bel gaat weer)

Nee, het is zo, wij hebben twee vestigingen. Wij zijn, over 12 jaar zijn wij gefusioneerd. Dit was de jongensschool en dan hier 150 meter vandaan was de meisjesschool.

Ja, ik heb ze gezien.

Ja, dus euh wij zijn gefusioneerd en wij hebbe in den tijd besloten om het eerste leerjaar en de kleuterschool daar onder te brengen en twee, drie, vier, vijf en zes zat hier, of zit hier. Ja, nu op 't moment is 't zo dat we daar moeten verbouwen dus 'k heb daar een heel schoolgebouw moeten leegmaken waar dat dan zes klassen in waren. Da maakt dat het eerste leerjaar momenteel hier bij ons zit. Wij huren hier een paar gebouwen van de parochie waar dat dan de kinderen van het eerste leerjaar zitten. Maar met den tijd zouden die kinderen dus naar daar moeten, euhm... en dat klasje moet dan daar komen omdat ze het dan daar gewoon zijn en den overgang van de kleuterschool naar 't eerste leerjaar daar verloopt. Euhm... nu verder die kinderen, wa merken we, voor dat we iemand laten dubbelen stellen we ons altijd de vraag welke meerwaarde heeft dat? Ja, welke meerwaarde heeft dat...

(er komt iemand iets in het lokaal zetten)

Welke meerwaarde heeft dubbelen? Als we er echt in geloven dat... euhm een kind door de rust dat het krijgt om een jaar te dubbelen euhm daar een meerwaarde aan heeft dan zeggen we oké laat maar dubbelen, anders nemen we da mee. Dat leidt soms tot frustraties bij de leerkracht van het volgende leerjaar dat die zegt ja wat komt dat kind bij mij doen als het dat of dat allemaal nog niet kan maar ja, wat heeft het zin om ze toch te laten zitten dan. Dan stellen we meestal een protocol op en meestal is dan het volgende stapke inderdaad een doorverwijzing enzovoort, dat we echt zeggen van hier kunnen we niet verder mee op weg.

Zijn er ook veel kinderen die doorverwezen zijn die al veel veranderd waren van school? Gebeurt dat?

Ja, ja, ja ge merkt dat heel veel. Ge merkt heel veel dat euhm op de moment dat we met 't CLB contact opnemen met ouders om te zeggen van kijk er is meer aan de hand we denken dat er specifieke hulp nodig is, we moeten is zien of we moeten een testing doen of weete kik veel wat dan haken die ouders al af en dan zie je heel vaak dat ze zich bedreigd voelen enzovoort en 't jaar daarop zijn ze weg, ze zijn weg. Alé, nu gaat het vooral euhm overstap in in, alé, tussen twee schooljaren in maar vroeger stapten die gewoon op da moment zelfs op he. Maar nu door het acute probleem van, het plaatsgebrek hier euhm gaan ze tussendoor opstappen, tussen twee schooljaren in.

Maar u weet niet specifiek hoe dit zou komen? Is het enkel die bedreiging of is er iets anders?

Ja, die mensen voelen zicht bedreigd, die willen da eigenlijk ni horen. Ik denk da er geenen eenen ouder wilt horen dat er met z'n kind iets aan de hand is. Eh? Van die dingen gaan wij ook uit. Niemand, geen enkele ouder wilt horen dat er met zijn kind iets aan de hand is maar wij vinden het wel ons taak om wel duidelijk te zijn daarin. Alé ja, wij doen da ni voor ons, ja, sommige ouders verwijten ons dat wel is van 'gelle wilt er van af', maar da's ni ons ding. Wij denken euhm da kind moet geholpen worden, da kind moet verder want da kind zit me een probleem. En da probleem stelt zich nu in de basisschool maar da kind zal er in 't secundair ook nog hinder van ondervinden, op een gegeven moment gaat da uit 't onderwijs uitstappen... en wat dan, 't is meer dan dat he, het is, is, is wij bepalen eigenlijk aan de basis hier welke traject dat da kind verder gaat afleggen, en dat is toch alé dat is wel belangrijk denk ik, wij zijn met de toekomst van da kind bezig. Maar 't is natuurlijk die ouders hun belangrijkste goed waar da wij me werken en als ge daar

natuurlijk iets moet over vertellen dat ni in orde is of dat ni goed is enzovoort is dat toch wel heel bedreigend. Nu wij merken, er is heel veel verloop in een school in Antwerpen, ja, als ik zie dat er in 't zesde leerjaar bij ons, de jongens en de meisjes die dit jaar afstuderen dat daar de helft van die kinderen en dat zijn er 2 of 43 op 't moment, den helft van die kinderen is ni bij ons in 't eerste begonnen. Dus er is ontzettend veel verloop. Euhm je merkt inderdaad, je merkt ook, die kinderen, in 't derde of 't vierde komen die bij ons binnen en als dat dan ni door ne verhuis is, als die mensen hier in de buurt wonen enzovoort waar komen die dan vandaan? Dan komen die uit scholen uit de omtrek en dan is er, dan gaat er meestal een belleke rinkelen bij ons. Soms kan 't zijn dat er een conflict geweest is, dat kan. Maar heel vaak merken we dat ook in die andere school al een bepaald traject is afgelegd enzovoort waar dat die mensen zich ni kunnen mee vereenzelvigen waar dat die zich niet in kunnen vinden en ja, twee drie maanden later stellen wij hetzelfde vast. Onze zorgjuf neemt meestal contact op met die vorige school dan als we iets merken en dan zeggen die ja we hebben da en da en da al gezegd en we hebben da en da en da al vooropgesteld en 't zijn eigenlijk die dingen waarvan wij zeggen eigenlijk zien we hetzelfde, eigenlijk moeten wij dat ook gaan melden, en ja... ook dan zijn de ouders nog niet bereid dat te willen horen en dan stappen die toch weer over naar een andere school. Ge merkt soms bij zo'n kinderen he, als die bij ons in in in vanaf 't vierde, vijf, zes als die dan binnenkomen en 't is geene verhuis dan merkte dat die euhm soms al twee, drie, vier scholen hebben gedaan voor die bij u komen en dan weete dat er iets aan de hand is. Heel vaak is er dan gewoon iets aan de hand waarvan je zegt van ja de ouders willen dat niet horen of willen dat niet zien of. En da's wel een probleem want dan vechte echt wel tegen de bierkaai.

Als ze worden doorverwezen zijn ze dan meestal al is een keer blijven zitten of nog niet?

Da hoeft ni, da hoeft ni, vaak wel, vaak wel omdat we merken, ik zeg het daarstraks he, voor dat, leerstoornis als dyslectie, dyscalculie enzovoort voor dat die eigenlijk aan 't daglicht komen moeten ze eigenlijk al twee jaar onderwijs gehad hebben dus ja, dat zou wel is kunnen dat er ondertussen al ergens een dubbeljaar geweest is voor dat we eigenlijk kunnen zeggen van dat is het specifieke probleem der gaat daar tijd over ja, euhm, nu dat specifieke probleem da kunde alleen maar vaststellen als er onderzoek gebeurd, en als er, bij die disfuncties heeft dat te maken me intelligentie onderzoek enzovoort en ook mensen zijn daar erg schuw van euhm en dan gaat er tijd over en deen tijd, in deen tijd gaan kinderen ni altijd maar gewoon door, in deen tijd, die problemen zitten hun in de weg, ze kunnen ergens iets ni of ze haken ergens af enzovoort en en dat is vaak het euh moment dat ze gaan dubbelen want da kunne we ni voor zijn, da kunne we ni voor zijn. Er zijn natuurlijk een aantal zaken die we wel kunnen voor zijn, alé, als dat echt om kenmerken van autisme gaat, euh als dat om een andere, als dat om gedragsmoeilijkheden gaat enzo dan stelde dat vast in de kleuterschool en dan kunde daar sneller op inspelen natuurlijk maar als dat echt specifiek een leerstoornis is is dat moeilijker.

Wordt er in de kleuterschool al veel doorverwezen of nog niet?

Euh veel nee, maar wij melden wel heel vaak al signalen en die melden we ook aan ouders en en da's helemaal moeilijk want da's maar een kleuterke he waar da ge over spreekt. Maar nee, ja, euhm 't is ook moeilijk voor die ouders om dat te zien. Ja, wij merken wel dat ons kind wat anders is dan andere kinderen maar dat is zo. Sommige ouders hebben ook zo, ik was ook zo. Eh?

Da's zijn karakter ofzo?

Ja da's zijn karakter, dat is, oh dat zit in de familie of ik ben ook zo hij heeft den aard naar z'n mama of heeft den naar z'n papa of... Maar wij merken heel vaak, euhm echt kinderen waar da we zeggen van oei daar zitten specifieke dingen rond autisme bijvoorbeeld of rond andere dingen dan zeggen we daar moeten we op letten. Die maakt geen oogcontact, die heeft geen contact met andere kinderen, euhm, als er afwijkende klasorganisatie is dan panikeren die. Zo'n dingen, alé 't zijn zo echt heel typische voorbeelden, euhm ja als ge da ga melden dan zeggen ouders oh wij ervaren da ni om da ze natuurlijk ook hun kind zo hebben leren kennen, ze zijn er samen mee opgegroeid. Ze hebben, die dingen nemen ze juist weg. Waarschijnlijk is er bij hun thuis een vast dagstramien en ze hebben ook gemerkt als dat er niet is, oei, dan is er reactie bij hun kind dus

gaan ze dat nimmer doen, dus houden ze dat veilig. Ze creëren een veilige omgeving thuis voor hun kinderen zodanig dat ze dat gedrag eigenlijk niet meer ervaren maar wij ervaren dat dan op school wel natuurlijk. En natuurlijk school is veel complexer, daar hebde gij al die andere kinderen nog, euh ja da's een groepsgebeuren je hebt de klassen en de kinderen daar maar je hebt ook de speelplaats. Er zijn kleuters die op de speelplaats komen en die ergens in een hoekske gaan zitten, ja, dan valt da op en dan moeten wij der iets mee gaan doen, dan moeten wij gaan zoeken van waar dat da komt. Dat gedrag melden we ook en dan zeggen ze ja maar bij ons thuis zit em ook altijd maar ja, hij is maar alleen, ja dan zit em alleen. Dat zijn dingen die zij ni merken. Maar vanaf dan beginnen we dat toch al mee te geven met ouders. Wij willen dat vooral omdat we dan denken van als ze dan bij ons naar de lagere school gaan en dat probleem blijft zich stellen en dat gaat zijn leren of weet kik veel wat in de weg staan dan is dat niet den eerste keer dat ze daarmee geconfronteerd worden. Dan hebben ze eigenlijk al een signaal gehad van oei, er zijn dingen die mislopen. En daarom is 't goed dat we sinds vorig jaar een zorgjuf hebben die eigenlijk kleuters vanaf twee en half tot twaalf, die voor heel de school onze kleuter euh onze zorgjuf die die allemaal opvolgt. Vroeger was dat in twee delen dan hadden we een zorgjuf voor de kleuterschool en een zorgjuf voor de lagerschool en nu is dat één zorgjuf en dat is wel...

Dat als ze blijft ze ook kan zien hoe het evolueert?

Ja, ja, en da's een stukje mijne rol ook, ik probeer bij alle MDO's bij te zijn dat lukt niet altijd met de nodige werkdruk die er is maar ik denk dat ik die kinderen wel mee kan opvolgen als er een protocol bespreking is, de mevrouw die je hier daarstraks hebt zien weggaan daar hebben we een protocol bespreking gehad mee daarstraks euhm ik probeer daar ook bij te zijn. Alé...Ouders weten dat...

Een protocol bespreking dat is als er aan de mama wordt uitgelegd welke stappen je gaat ondernemen?

Ja, het is zo een protocol dat doen wij, euhm dat heeft vooral te maken met dispenserende, compenserende maatregelen waar da we zeggen van oei er staat dat kind een aantal dingen in de weg om goed te studeren of goed te leren in de klas of functioneren in de klas we kunnen proberen van dat op die manier aan te pakken. Dat wordt vanuit de zorgjuf in overleg met de klasleerkracht, in overleg met het kind, wordt dat besproken en we kijken wat voor de twee partijen haalbaar is. Dan stellen we zo iets op en we doen een aantal voorstellen, we stellen iets op en daarna wordt dat met de ouders besproken en daar probeer ik ook altijd bij te zijn dat de ouders goed weten dat er opvolging is. Ouders moeten weten dat ze welkom zijn da's een eerste punt euh en moeten weten dat wij met z'n alle erbij betrokken zijn, ja?

Ja

Het is niet dat dat van de juf, van de klasjuf alleen met de ouders is. Dat is een team dat daar rond werkt. Als wij een protocol afleveren aan mensen dan heeft de zorgjuf dat getekend, heb ik dat getekend, heeft de klasjuf dat getekend, mensen van het CLB hebben dat getekend en de ouders en het kind zelf ook want het kind heeft dat eigenlijk mee opgesteld. En ik zie dat meer en meer groeien en ik ben ook blij dat ik dat ook in 't secundair onderwijs zie ontstaan. Ik had er wat schrik voor dat wij, alé, een paar jaar terug was dat zo, als wij die maatregelen hier in onze school deden dan merkte ouders die derna wel is terug kwamen die hun kind naar het secundair onderwijs was die zeggen ja da's allemaal goe da gelle da gedaan hebt en nu valt alles weg. Maar ondertussen merk ik dat ook in het secundair...

Dat ze daar bijvoorbeeld geen extra ondersteuning krijgen die hier in dat protocol wel was afgesproken?

Ja, alé, euhm ik geef een heel eenvoudig voorbeeld, een kind met ADHD in de, in de, in de klas dee heeft vooral een aantal tics en dinge, dee kan ni stil zitten enzovoort. We hebben bijvoorbeeld afgesproken met die mama we bezorgen da kind ne stressbal en dat dee daarmee bezig is in de klas, da kan, da kan. Wat is er nog nen tip voor die mensen van als hij merkt bij zelfstandig werk

enzo, dat ie zich laat afleiden, hij is zich ervan bewust, op het moment dat hij merkt oei er is teveel afleiding enzovoort zet hij voor zichzelf een koptelefoon op. Dat ie eigenlijk de geluiden die hij hoort dat die weg zijn. We gaan proberen ook een bank voor hem apart te zetten, we maken een hoekje met twee kasten of zoiets dat hij voor zichzelf daar eigenlijk een rustmoment vindt tijdens een toets of tijdens zelfstandig werk of zoiets. Dat ie eigenlijk zelf kan bepalen van oei, 't is nodig, ik ga daar zitten desnoods met de koptelefoon op enzovoort om alle prikkels die hem storen weg te nemen. Da's in overleg met dat kind en dat wordt met de ouders ook besproken.

En als hij dan naar het secundair gaat en hij begint met zijn stressbal te spelen dan zeggen ze daar doe dat eens weg?

Ja, op die manier, ja ik weet dat er ook minder ruimte is, dat weet ik ook maar euhm ik merk toch dat naar disfuncties en dan zie ik naar dyscalculie of dyslectie of dysorthografie, 't is eender watter dan euhm zie je in 't secundair onderwijs ook wel een aantal dingen. Iemand met dysorthografie of met dyslectie dat die gebruik mag maken van een computer of van een softwarepakket die er zijn voor die mensen dat ze dat toch wat kunnen hanteren. Of dat ze euhm... Ik weet bijvoorbeeld bij mijne zoon op school als daar kinderen met een disfunctie zijn, tijdens de examens zitten die ni in die ellelange grote refter, die hebbe een apart lokaal waar ze naartoe kunnen.

(Iemand komt langs om een sleutel te vragen)

Da's de logopediste waar we mee samenwerken, dat meisje waar ze nu mee gaat werken dat zit met een ongelofelijke dyscalculie. Jammer genoeg zit die ondertussen al in 't zesde voor dat we de ouders overtuigd hadden, we zijn er van in 't tweede mee bezig. We hebben ni zoiets van dat kind moet doorverwezen worden, maar het moet wel geholpen worden. Sinds vorig jaar is de logopedie opgestart gelukkig. En sinds dit jaar mag dat ook terug op school tijdens de schooluren.

Dan is de logopediste zoals een zorgjuf...

Ja, wij hebben die ni in dienst, die werkt als, die heeft een zelfstandige praktijk maar ze komt wel in de klas, alé tijdens de uren. Anders moeten de mensen 's avonds dat nog georganiseerd krijgen om naar daar te gaan. Nu kan dat terug tijdens de uren, da's nen tijd ni gemogen.

Maar de ouders betalen dat dan wel?

Ja, ja de ouders betalen dat. En dan zoeken wij natuurlijk in overleg met de logopediste, zoeken wij ne moment uit wat voor hen het beste past, alé voor de klas het beste past.

En dat is dan tijdens een les dat ze...

Euhm Ja, dat hangt er een beetje van af. Da gebeurt in overleg met de klasleerkacht. Da's meestal twee keer een half uurke per week en dat is euhm da kan meestal... Alé heel vaak wordt dan bijvoorbeeld een stukske knutselles ofzo opgegeven om niet teveel te missen natuurlijk.

U hebt er al een paar keer naar verwezen dat het CLB wordt betrokken maar vanaf wanneer worden die juist ingeschakeld?

Me elk MDO, eh, multidisciplinair overleg zijn die mensen erbij van het CLB. Dus die volgen de kinderen ook mee op en op de moment da we zeggen van euhm we moeten naar testing toe of zovoort, da we zeggen dit is echt een probleem dat wij als school niet meer kunnen aanpakken dan worden die mensen ingeschakeld want je die testing die kunne mensen door externe mensen laten doen of die kunde ook via 't CLB laten doen. En de meeste dingen, testingen gebeuren via 't CLB omdat het gratis is natuurlijk.

Dus de zorgjuf volgt eerst op en als zei denkt er moet een test gebeuren dan wordt het CLB erbij betrokken?

Ja, eigenlijk zitten die er al van in 't begin in. Ik wil zeggen als wij zo'n protocol opstarten euh opstellen dan weten die mensen ook al wel welke weg da wij afgelegd hebben. Want die volgen ook de kleuters. Vanaf de kleuterschool tot het zesde leerjaar volgen die da mee op he

Maar enkel tijdens het MDO, minder intensief dan de zorg?

Ja, minder intensief als een zorgjuf. Nu, onze zorgjuf heeft ook zoiets als ik echt euhm ni weet waaraan en waaraf dan neemt ze contact op met de mensen van het CLB. Dat zijn vooral dan specialisten en euhm die mensen hebben ook hun connecties enzovoort en op die manier proberen we die er wel wat in te betrekken. Maar het CLB heeft ook een slechte naam.

Bij ouders of binnen de school?

Ja, bij ouders. Vanaf da je, als wij dan bijvoorbeeld zeggen we hebben het probleem aangekaart enzovoort enzovoort en zeggen voila kijk we hebben het met het CLB overlegt dan worden er heel wat, dan worden er heel wat muren opgetrokken op dat moment. Het CLB is iets, als je spreekt over CLB spreek je ook over bijzonder onderwijs voor veel mensen, wat niet altijd het geval is. Wij willen vaak een aantal dingen uitsluiten. Als een kind een disfunctie heeft moet da ni naar 't bijzonder onderwijs altijd, Ja? Maar dan willen wij dat wel weten om een aantal maatregelen te kunnen nemen. Maar dan moet je het wel eerst weten. Wat staat dat kind in de weg? Ja? Euhm is dat alleen maar een leerstoornis dan kunnen wij dat wel een stukje op weg helpen, is dat een beperkte intelligentie, ja dan hebben wij, alé dan kunnen wij er ook ni verder mee, dan moet da inderdaad doorverwezen worden. Maar daar moet een testing voor gebeuren en dat is het probleem vanaf dat mensen horen CLB en als ze horen testing is dat er automatisch aan gekoppeld.

En moeten ouders altijd toestemming geven voor zo'n test?

Ja, ja ja. Nu, vroeger gingen daar soms zes, zeven, acht, negen maanden over voor dat dat in orde kwam. Ik heb dit jaar met het CLB afgesproken dat over de moment dat wij zeggen van we zouden graag een testing hebben, tussen dit en het resultaat ervan drie maanden.

En hoe komt dat?

Euhm wij willen er eigenlijk euhm wa spoed in hebben, ten eerst voor leerkrachten omdat die met dat kind blijven zitten. Ten tweede alé in de eerste plaats voor da kind, ten tweede voor leerkrachten. In de eerste plaats voor da kind want da kind blijft daar zitten, da geraakt ni geholpen. Wij kunnen dat niet helpen want we weten ni juist wat er aan de hand is dan enzovoort. Ja? En sommige ouders hebben ook wel zoiets van dat duurt wel heel lang, ja. En we hebben afgesproken we moeten, echt een timing is moeilijk want die mensen moeten toestemming geven, de mensen van het CLB moeten dat kunnen inplannen, die moeten gesprekken hebben met die ouders, met da kind, met de leerkrachten enzovoort enzovoort. We hebben geprobeerd om daar toch een timing op te zetten, we trachten binnen de drie maanden daar resultaat van te hebben. Als ouders daar in mee gaan. Als ouders afhaken dan stopt het weer he.

Als ouders afhaken dan stopt het?

Goh nee dan stopt het, nee, soms wel, ik geef dat eerlijk toe, soms stopt het dan. Omdat we echt zoiets hebben van euhm hier kunnen wij niet mee verder, ja? Ik heb nu een kind in 't eerste leerjaar bijvoorbeeld, da doe voor den tweede keer 't eerste leerjaar. Dat is rond kerstmis dan terug afgehaakt. Euhm er is een testing gebeurd ondertussen, euhm de intelligentie was euh zwak gemiddeld, dus ni iets waar wij ons zorgen over maken maar hij heeft dyspraxie, hij kan het gewoon allemaal niet geordend krijgen. Dat hebben ze, door een speciale arts hebben ze dat laten testen de ouders en deen arts heeft een lijst gegeven van drie bladzijden lang wat wij als school allemaal kunnen doen om dat kind te helpen, ik zeg ook da's goe als ge een kind hebt in een klas met twaalf kinderen en aangepast onderwijs en da's doorverwijzing en daar haken mensen af. En dan hebbe wij op dees moment ook zoiets van ja, wij weten eigenlijk nu op dees moment ni wat

we met dat kind moeten doen. Het probleem zal zijn dat dat kind naar 't tweede leerjaar zal moeten zonder dat hij de basis van 't eerste heeft en dat ligt niet aan hem dat ligt aan 't feit dat die dyspraxie hem in de weg staat om alles op een rijtje te krijgen. Waarschijnlijk gaat hij dubbelen in 't tweede, maar dan heeft hem twee keer gedubbeld en dan moet hij daarna gewoon mee. Dan gaat hem naar 't derde, naar 't vierde

Je kan geen drie keer?

Den derde keer 't eerste doen?

Omdat het niets uithaalt dan?

Dat heeft geen zin. Eigenlijk moeten we ook zien dat we, ze moeten in 't zesde gezeten hebben, alé, acht jaar mag maar meer ook ni. Door omstandigheden mag het wel maar dan moeten we speciale formulieren aanvragen, alé, een aanvraag indienen om dat toch te laten doorgaan, da gebeurd nu ni zo dikwijls, het CLB moet dan ook weer ingeschakeld worden. Maar in principe acht jaar voor de basisschool, alé voor de lagere school pardon ni de basisschool da's het maximum. Dan is natuurlijk de vraag wat gaan we er mee doen he hij heeft de basis nog ni van 't eerste, hij gaat naar 't tweede, hij gaat ni kunne volgen dus wa gaan we doen, gaan we hem daar nog is laten zitten, gaan we hem meenemen. Da's een hele moeilijke oefening voor ons ook. Dan kijken we in de eerste plaats naar de frustratie van dat kind want da kind zit met een frustratie, hoe dat je het ook draait of keert. En een tweede ding is van ja, als leerkracht wat doe je er nog mee op da moment, ja? We zitten er ni om de kinderen bezigheidstherapie te geven he want da krijgde dan precies na nen tijd. En wat voort met dat kind. We kunne hem na 't vierde naar een B jaar sturen want da gebeurd meestal met die kinderen dan. Euhm ook ni met de volle goesting van de ouders, want ja dan heeft em geen getuigschrift, nee, maar het B jaar is er speciaal om toch dat getuigschrift proberen te halen enzovoort enzovoort. Maar 't is frustrerend soms voor collega's. Dat die echt wel zeggen van, alles is duidelijk, 't staat op papier, artsen hebben dat onderzocht enzovoort enzovoort en toch willen ouders er niks aan doen... en dat werkt heel frustrerend. Nu als wij blijven aan die mensen hun vel zitten, als wij blijven, dan zijn da mensen die vertrekken, want dan denken die, we vertrekken, we komen op een nieuwe school of dat em daar dubbelt of ni zitten die niks mee in. Maar voor ze dat daar hebben vast gesteld gaat er weer een tijdje over.

Weet je naar welk type de meeste kinderen worden doorverwezen en is dat opvallend altijd hetzelfde type?

Euhm 1, 3, 7 en 8 die komen bij ons het meeste voor. Andere types da's specifiek ook he. Maar euhm 1, 3, 7 en 8 daar denk ik dat we de laatste jaren mensen naar doorverwezen hebben. Er is bijvoorbeeld ook een probleem met autisme, daar is heel weinig plaats in, er zijn ook heel veel bijzonder onderwijs die dat dan koppelen die dan wel auti werking hebben maar vanuit een type en dat is, dat is, soms is er geen plaatsen en dan moeten we daar toch voor kiezen, voor zo'n optie kiezen. Los van dit heb je bijvoorbeeld ook nog GON begeleiding, ik weet niet dat je daar mee vertrouwd bent? GON begeleiding dat is eigenlijk kinderen die, die vanuit het bijzonder onderwijs terug naar ons komen die krijgen dan begeleiding, die krijgen twee keer een uurke per week of zoiets krijgen die begeleiding vanuit het bijzonder onderwijs om ze eigenlijk mee op weg te zetten hier bij ons. Nu ik kan ook GON begeleiding aanvragen op de moment dat kinderen eigenlijk doorverwezen moeten worden maar er geen plaats is. Da's ook iets waar wij beroep op doen, kinderen die we, alé, we hebben iets vastgesteld, we zeggen van da moet een doorverwijzing worden, ouders zijn ook overtuigd enzovoort maar er is geen plaats. Wat doen we dan, we roepen die GON begeleiding in da's voor maximum twee jaar ook maar dan proberen we via die GON begeleider ook da kind ook nog een stukje mee op weg te helpen. De GON begeleider heeft vooral een taak, alé, op 't moment heeft die bij ons vooral een taak om kinderen bewust te maken van wat er eigenlijk, waar da ze mee zitten. Wat voor soort probleem hebben ze, waar ondervinden ze hinder van en hoe kunnen ze er mee omgaan.

Kan het ook gebruikt worden als voorbereiding op het buitengewoon onderwijs, dat ouders merken dat het met die extra aangepast hulp beter gaat?

Nee, da's 't gevaar dat er in zit op 't moment. We hebben een kindje in 't derde waar da we al in 't tweede mee bezig waren en waar we echt wel zeggen hier is autisme spectrum aan de hand. Dat kind zit er nu, 't was moeilijk die ouders te overtuigen daarin. Nu zijn die zover die ouders, nee vorig jaar eind schooljaar derde leerjaar waren die zover dat ze zegden van ja, oké, het moet voor hem, we zien da, 't is nodig. Maar er was geen plaats meer. Dus hij ging naar 't vierde bij ons want qua leerstof lukte dat tot dan nog wel. In overleg met het CLB hebben we dan gezegd zou GON begeleiding voor hem ni in orde zijn ter compensatie van volgend schooljaar om dan te proberen van 't jaar der op hem in 't bijzonder onderwijs te krijgen. Da's ne valkuil natuurlijk want wat zeggen die ouders, oh onze macheert veel beter nu dat dee twee ure begeleiding krijgt, nu is bijzonder onderwijs nimeer nodig. En da's 't gevaar dat er in zit. En, da's een discussie, alé nee, da's geen discussie, da's een gesprek da'k overlaats met onze GON begeleider heb gehad dee bij ons op school werkt, hij moet juist een meerwaarde zijn voor ons, hij moet een troef zijn voor ons die wij kunne uitspelen naar de ouders van kijk, met die begeleiding lukt het maar die kunnen wij eigenlijk op school niet geven. Wij hebben daar geen mensen voor, das specialisten werk, wij hebben daar geen mensen voor, wij hebben daar geen uren voor, we hebbe daar geen mogelijkheden voor, da's 't probleem zo'n beetje. Da's eigenlijk de grote ergernis van een aantal collega's. Die ouders zien vaak hun kind en da's hun kind met zijn of haar problemen. Maar wij hebben kinderen euh, klassen van twee, drie, maximum 25 kinderen maar daar zit een anderstalige in, zit een kind met ADHD in, daar zit een kind met een echtscheidingen, da's nu geen leerproblemen maar dat brengt ook problemen met zich mee, daar zit iemand met autisme in. Daar zitten vijf, zes kinderen met problemen in. Allemaal met hun specifieke problemen en als ge daar alleen sta dan lukt da gewoon ni.

Wat zijn eigenlijk signalen in het gedrag van die kinderen die deden denken aan een doorverwijzing, gedragingen in de klas?

Ja, euh... Kinderen voelen aan wanneer ze iets niet, ineens ni mee kunnen, die voelen dat aan. Sommige kinderen proberen dat te compenseren door allerlei truckskes enzovoort, daar zijn ze heel sterk in. Euhm maar na nen tijd werkt da natuurlijk ook ni meer. En, we merken vooral kinderen die het opgeven. Op ne gegeve moment geven kinderen op. Die zeggen we kunnen dat niet meer compenseren, het lukt ni enzovoort en die geven op. En dat stelt zich in allerlei gedrag, ge hebt gelatenheid, waar da kinderen zeggen pff ik kan het ni en die blijven eigenlijk bij de pakken zitten en die vullen ook geene werkschrift ni meer in enzovoort. Dus ja da wekt, lokt natuurlijk ook reactie op van, van de leerkracht die zegt eej gij hebt da werk ni gemaakt, dit, dat, alé ja, enzovoort. Euhm da's een ding. Andere gaan dan juist op die manier om weer op te vallen, stellen negatief gedrag in de klas, eisen alle aandacht op op dee moment enzovoort. Dus, 't hangt eigenlijk een beetje van kind tot kind af, het hangt ook een beetje af van welk probleem dat zich stelt natuurlijk maar dat zijn twee dingen waarvan we zeggen op dat moment moeten we aandacht hebben want als dat kind het op geeft, eigenlijk zegt dat kind help.

Ja

Ja. Euhm voor sommige ouders is dat ook niet duidelijk want die zeggen gewoon ja hij wilt gewoon zijn best ni doen of hij is ni gemotiveerd of hij is dit of dat. Nee dat kind geeft op omdat hem voelt dat em een probleem heeft en dat is ja... Nu er zijn ook kinderen die gewoon lastig kunnen zijn, die hebde ook. Dat is natuurlijk de grens, als leerkracht moette heel goe bewust zijn van oei wa zien ik, wa merk ik. Nu, 't is ni een leerkracht die da vast stelt he, onze zorgjuf volgt da op, die volgt die gedragingen heel nauw op zodanig dat die juffen echt wel... Klasleerkrachten gaan op da moment ook wel onze zorgjuf aanspreken omdat die de kinderen ook al lang begeleid.

Zodat zij mee kan bepalen hij is lastig of hij is lastig omdat hij een probleem heeft?

Ja, nee, ja. We hebben ook kinderen waar dat ouders al jaren in een vechtscheiding zitten, die vertonen ook een bepaald gedrag. Maar dat is geen leerstoornis of iet, dat is een bepaald gedrag, dat heeft thuis zijn oorzaak.

Hoe achterhalen jullie dat?

Wablief?

Hoe achterhalen jullie dat , dat je weet dat hij nu moeilijk doet komt doordat ze thuis aan het scheiden zijn. Ik kan me voorstellen dat dat niet altijd geweten is?

Euhm, da weten wij redelijk snel. Meestal komen de ouders zelf er wel iets over zeggen, anders kinderen flappen dat er toch uit.

Dan leg je zo de link?

Ja, en dan is 't de taak van ons zorgjuf om der is nen babbel mee te hebben. Kinderen geven soms aan van ons mama en ons papa maken altijd ruzie. Goe, dan is 't aan ons zorgjuf, maar als die der ni is wil kik da ook doen me die manne van euhm waarom zegde gij da, waar hebde gij last van, wa brengt da mee voor u, waar maakte gij u zorgen om. Want voor hen is da ook heel moeilijk, want wa gaat er met hen gebeuren he enzovoort. Euhm, nu, wij mogen ook ni te bemoederend zijn en dan bedoele kik, ik heb gisteren een kind gehad hier op school euhm zit in 't vijfde, heeft wel een jaartje gedubbeld omdat ze vanuit Nederland naar hier komen verhuizen is, deen overgang is ook altijd moeilijk dus. Maar die belde gisteren een van de vriendjes hier op school om te zeggen ik ben met ruzie thuis doorgedaan, ik ben opweg naar mijn zus, die was thuis ook al weggelopen, ik ben op weg naar mijn zus haar school, dan ga ik samen met mijn zus het het CLB praten en dan gaan we naar de politie.

Hmm

Ja dat is niks, alé dat is voor ons niks zo bijzonder.

Dat de kinderen dat zelf zeggen?

Ja, ik heb nu in 't vijfde een kind dat gewoon zegt directeur ik weet dat ik lastig ben maar euh da komt door thuis. Want mama en papa zijn ook gescheiden, hij woont bij de mama en gaat om de 14 dagen naar de papa. Hij zegt ons mama moet eigenlijk voor mij zorgen maar die kan nog ni voor haar eige zorgen. Maar als een kind van 11 jaar dat zegt dan is er iets aan de hand

Ja da's waar dan weet je...

Ja, dan weet ge een aantal dingen. En dan is 't aan ons om daar iets mee te doen. En... wat ook ni altijd gemakkelijk is. We hebben ook situaties gehad waar da kinderen aangeven dat ze zich ni veilig voelen thuis. En dan is het moeilijk om andere instanties daarvan te overtuigen. Ik heb ooit geweten dat er sprake alé sprake nee, vermoeden was van dat de nieuwe vriend van de mama de meisjes niet gerust liet thuis, seksuele intimidatie enzovoort enzovoort. Als ik dat meld aan de jeugdbrigade in de Maréestraat hier in Antwerpen dan zeggen die ja meneer als gij vindt dat het kind niet veilig is thuis dan brengde het maar naar hier. En daar stude dan als school, ge merkt iets ge wilt dat in de hand nemen, ge wilt daar iets aan doen en eigenlijk loopte tegen ne muur.

Als de instanties niet willen meewerken...

Ja, ik zeg ni dat die ni willen meewerken maar da's een bepaalde gelatenheid. En ik verstaan ook, die zullen ook wel overstelpt worden door 't werk maar als ge zoiets meld... Ik meld da ni zomaar denk ik dan. Er zijn een aantal signalen geweest dat ge zegt hier moet iets gebeuren.

Ja...

Ja `k zen efkes aan 't afwijken he van u...van u...

Hoe was de relatie van de kinderen die zijn doorverwezen met de andere kinderen van de klas?

Euhm dat hoeft ni altijd een probleem te zijn maar het hangt ook weer van de specifieke dingen af. Ik wil zeggen als ge een kind met autismspectrum verwijst ja, die hebben al moeilijke contacten,

eh, ja da is, da is al moeilijk. Ook de reactie van zo'n kinderen zijn heel uiteenlopend. Ge hebt kinderen met autisme spectrum die heel angstig zijn en zich heel hard, enorm afzonderen, ge hebt er ook die zich niet begrepen voelen of als ze in een situatie komen waar dat ze onvertrouwd zijn of zich ongemakkelijk mee voelen dat ze bijna woest over de speelplaats razen en eigenlijk dan een spoor van vernieling achterlaten bij wijze van spreke. Dus dat hangt er een beetje vanaf. Euhm ja, dubbelaars da's altijd wa lastig want dubbelaars die komen dan in een groep terecht bij kinderen die een jaareke jonger zijn en naargelang op welke leeftijd scheelt dat wel wat. Euhm, een kind van 't eerste leerjaar dat dubbeld en eigenlijk naar 't tweede zou moeten gaan daar komen kleuters bij in de klas he. En dus die die, dien afstand is groot. Een kind dat in 't vierde of 't vijfde dubbelt dat is minder. Euhm alles hangt ook af van van hoe da 't aangepakt wordt. En dan kom ik weer terug naar onze zorgjuf. Dubbelaars, mensen met een protocol, mensen met een disfunctie en weete kik allemaal wat. Onze juf, onze zorgjuf gaat da eerst bespreken met die kinderen in kwestie zelf en gaat dat ook in de klas toelichten aan de andere kinderen. Het wordt heel open gespeeld. Meestal voelt die individu daar zelf zich ook beter bij want dan weten die tenminste als kik dat of dat gedrag vertoon dan weten de andere kinderen ook hoe dat da komt en dan gaan ze da meer accepteren, gaan ze er beter mee omgaan en dan kunnen ze soms ook dat een plaatske geven. Ja, en dan merk je dat wanneer kinderen, ik zal maar zeggen iemand met dyscalculie en 't is hoofdrekennen en die pakt weer z'n rekenmachien, der is niemand die daar nog iets over zegt. Want ze weten ah die jongen of da meisje heeft problemen me rekenen. We weten dat als we rekenen die altijd zijn rekenmachien mag gebruiken terwijl wij nu aan 't hoofdrekennen zijn. Maar, je speelt daar nen belangrijke rol in en da's een openheid die je moet creëren binnen u klassen en ja kinderen zijn daar ondertussen wel mee vertrouwd omdat we dat vanaf 't eerste ook doen, vanaf 't eerste leerjaar ook doen en kinderen zijn daar ook mee vertrouwd. En er zijn hier klassen waar dat er, ik zeg het daarstraks, waar dat er drie, vier, vijf kinderen met een protocol zitten of met een disfunctie of weete kik veel wat. Ja dat is accepteren van elkaar. En natuurlijk zijn er wel eens kinderen die zich daar niet goed bij voelen en zeker in 't begin. In 't begin heeft dat voor die kinderen ook zelf met aanvaarden te maken, ja? Zelf aanvaarden dat er met hen iets anders is. De meeste van die kinderen zeggen laat mij maar gewoon doen, laat mij maar gewoon gerust. Behandel, eigenlijk vragen ze behandel mij maar als een gewoon kind. En da's een belangrijke stap die wij ook moeten zetten om dat kind te overtuigen dat hen niets in de weg staat. Ik heb daarjuist protocol bespreking gehad met een mama en dat kind heeft ADHD en dat ADHD staat zijn leren in de weg en hij weet dat voor zichzelf wel. Nee, hij ondervindt de gevolgen daarvan, maar hij kan nog niet toegeven dat als hij een rapport heeft waar dat hij 75% op heeft dat hij dan wel heel erg goed gewerkt heeft. Maar hij verlangt van zichzelf dat hij bijvoorbeeld 85% heeft maar dat kan hij ni realiseren doordat die ADHD hem in de weg zit. En dan mogen wij nog zeggen oh dat is knap en ge hebt wel goe gewerkt en dit en dat maar zolang dat het kind dat niet geaccepteerd heeft blijft dat er mee zitten. En ook later, ik spreek efkes, dan gaanek efes gewoon, mijn, mijne zoon dee, dee heeft in 't tweede leerjaar hebbe ze dyslectie vastgesteld, dee zit nu in de eerste Latijnse dus er zijn wel mogelijkheden maar deen heeft het er nog lastig mee. 't Feit dat hij examens moet gaan doen in een lokaal apart da maakt hem een buitenbeentje tegenover de rest. En dat is euh voor kinderen wel heel vervelend, want kinderen willen geen buitenbeentje zijn.

Hoe verloopt het contact met de ouders over het algemeen, als je een brief mee geeft of telefoneert wordt daar op gereageerd?

Euhm, ik denk dat de meeste ouders bij ons op school wel weten dat de deur opensta, dat den drempel zo laag mogelijk is euhm... Ik zeg het, ik heb daarstraks da verhaal gedaan van die mensen die overleven. Dus daar is school iets, hun kind is veilig daar, als da ni te stout is en da doe z'n best dan is 't goe. En die mensen zie je ook weinig. School is geen prioriteit, zo simpel is 't. Als wij die mensen uitnodigen krijgen we meestal wel respons daar van. Het is ook zo dat wij als wij echt ni kunnen doordringen tot die mensen, als wij ze echt ni kunnen bereiken via de telefoon of weete kik veel wa, da we wel is op huisbezoek gaan.

Laten ze u dan binnen?

Soms, soms gebeurt dat van ni maar meestal denk ik wel da wij, da wij, alé soms moete wel meer keere aandringen maar meestal bereiken we ze wel. Natuurlijk, alé ja, ge probeert dan op die manier in hun omgeving te komen waar zij zich veilig in voelen zodanig dat da ni te bedreigend is. En meestal kun je wel tot hen doordringen dan.

Maar wel door een aantal keer te proberen en persoonlijk aan te spreken en niet door een brief?

Ja, tuurlijk. En meestal nodigen we mensen uit via nen brief euhm maar da's dan de sterkte van onze zorgjuf ook, dat zij, wij geven nen brief mee met de kinderen en ondertussen neemt zij telefonisch nog is contact met die mensen op.

Da's dan met bepaalde ouders?

Ja met bepaalde ouders he, ik wil zeggen als we echt zegge van kijk we stellen een probleem vast enzovoort enzovoort. Zo'n telefoongesprek is als iets persoonlijker dan nen brief. En dienen brief da blijft ook heel algemeen. We hebbe nu wel, euhm laatst hebben wij een navorming gevolgd rond handelingsgericht werken en Noelle Pameijer, ik weet ni of da ge die kent da is de specialist ter zake in Nederland rond handelingsgericht werken en die zei ons ook bijvoorbeeld als ge nen brief mee geeft zet daar heel duidelijk in waarover je wilt spreken en wie dat er me hen zal spreken. Gaane kik da als directie zijn, gaat onze zorgjuf da zijn, gaat dat de klasleerkracht zijn, gaan da meerdere van die mensen zijn en, en da werkt. We hebbe gezien, we hebben geprobeerd om da aan te passen onze brieven daarin en da werkt ook. Dan weten de mensen heel duidelijk waarvoor ze gaan komen, wie ze gaan spreken enzovoort. Vroeger en ik weet da wij hetzelfde ook deden he en ik merk dat da in ander scholen ook nog zo is. We nodigen de ouders uit voor een gesprek maar ze weten ni me wie, ze weten ni waarover dat het gaat. En dan werkt da natuurlijk ook wel...dat is zo. Dan komen ze hier aan zonder dat ze iets weten eigenlijk he. Maar ik denk dat de meeste mensen wel te bereiken zijn. Nu, ik blijf wel zeggen er zijn nog wel mensen van vreemde afkomst waar da ge dan toch moeilijkheden mee hebt en dan bedoele kik echt wel heel traditionele Marokkaanse of Turkse gezinnen. En ik spreek nu een paar keere over Marokkaanse of Turkse gezinnen maar wij hebben 17 nationaliteiten in onze school dus 't ga ni alleen over die mensen maar da we daar toch wel euhm ja de mama tot hier krijgen maar de papa ni. Maar de papa heeft het wel voor 't zeggen. Dus wij hebben nu een kind waar da we zegge van er is echt wel hulp nodig. Mama begrijpt dat wel, mama gaat da thuis vertellen komt 's anderendags terug, papa zegt nee. Ja dan loopt het af, dan botste daar elke keer op. Elke keer terug op nieuw en dan proberen wij echt de papa ook uit te nodigen maar... 't is ni altijd gemakkelijk.

Hoe voel je je daar dan bij bij dat contact als er iemand niet komt opdagen of je probeert maar, hoe voel je je dan zelf?

Als een verloren kans, een verloren kans voor hun kind. Want en da's 't geen wa'k daarstraks ook zeg als dat vaker voor valt en we kunnen echt ni voort met dat kind dat zit die collega ook met z'n handen in z'n haar. En op een gegeven moment zegt dee... den tijd en energie da'k daar in steek kan ik eigenlijk beter in iets anders of in een ander kind steken. En dan hebbe soms dat sommige collega's het opgeven, 't is verkeerd he, maar dat ze het soms opgeven voor dat specifiek kind omdat ze zeggen ja, ouders geven er ook geen gehoor aan. Ouders willen hun kind, wat voor hun het belangrijkste moet zijn, willen ze ni helpen. Ja... ale, we zeggen dan wel we moeten dat kind wel blijven opvangen, we moeten dat een veilig klimaat geven, we moeten zorgen dat het zich goed voelt enzovoort en we zullen wel een aantal maatregelen treffen maar daar blijft het dan ook bij, ge kunt ni verder doen.

Wat leidt er toe dat ze zeggen de ouders willen het kind niet helpen?

Als wij zeggen van der is specifieke hulp nodig, als we echt merken van kijk hier is externe begeleiding nodig, zo noemt da dan in 't algemeen, externe begeleiding nodig enzovoort. Ouders zeggen tegen ons oh ja ja oké oké maar er gebeurt toch niks mee en dat, da ga soms over jaren he. Wij melden iets in 't tweede leerjaar, da kind zit ondertussen in 't vierde of in 't vijfde leerjaar

en er is nog altijd geene logopedie opgestart. Is da moedwil van die ouders, ik denk da ni, alé, ik geloof da ni maar da is wel drie jaar da ge daar aan aan 't werken zijn. Leerkrachten lezen ook het LV systeem, leerlingvolgsysteem waar da ze zien oh in 't tweede is al gevraagd van logopedie op te starten, die ouders zijn daar nog ni me vertrokken, ja wa moeten wij onzen tijd er nog in steken. Het klopt ni helemaal da verhaal natuurlijk. Ik blijf altijd wel zegge en onze zorgjuf ook van, oké we gaan da en da toch proberen maar de bereidheid om dan nog iets extra te gaan doen die geraakt dan soms zoek. Da vinnek ook iets heel logisch zonder da'k er akkoord mee ben zenne maar...

Komen ouders naar een oudercontact?

Ja, ik blijf wel zeggen dat wij, euhm ik denk dat 70% van de ouders euhm als 't oudercontact is naar hier komt. Ik bedoel wij hebben, we hebben oudercontact de eerste week van september hebben we een algemeen oudercontact waar da eigenlijk de werking van de school wordt uitgelegd, de werking binnen de klas. Nu mensen die al langer kinderen op school hebben of broers en zussen op school die hebben zoiets van we hebben het al wel gehoord, ja als ze dan echt geenen tijd hebben dan komen ze ni. Maar meestal is daar een goeie opkomst. Euhm en dan eind oktober het eerste rapport, euh juist voor de kerstvakantie het tweede rapport, dan hebben we twee keere individueel oudercontact en daar moete kik zegge dat 70 of 75% van de mensen wel naar toe komt. Naar gelang hun mogelijkheden. Wij breidden dat ook uit in dee zin dat we dat in principe, ik zal zeggen, donderdag avond plannen maar voor ouders die het moeilijk hebben op deen donderdagavond die mogen eventueel op ne woensdagmiddag komen of op nen dinsdag om acht ure, wij passen ons daar aan aan.

Het wordt dan meegedeeld dat je op een ander tijdstip ook kan komen?

Nee, maar die zeggen bijvoorbeeld wij zijn belet. Maar we willen die absoluut spreken. Dan via den agenda schrijven we een briefke van oh als ge een ander moment hebt om te komen of ouders vragen ook zelf he, kunnen we ni op een ander moment komen enzovoort. Dus da we dat euhm dan moeten we da regelen. De leerkracht in kwestie moet dan zien wanneer het voor hem of voor haar uitkomt en voor die ouder uitkomt om dan toch ergens een gesprek te plannen. Niet tijdens de uren natuurlijk want dan moeten we die klasvrij maken maar... Als 't echt ni anders kan proberen we het ook wel op te lossen maar dan echt wel uitzonderlijk.

En wordt er contact opgenomen met ouders die niet komen?

Euh, als er, als we ons geen zorgen maken om die kinderen ni direct. Als die goe gepresteerd hebben, da loopt enzovoort, dan moeten we ons, dan maken we ons daar geen zorgen om en dan moeten we geen gesprek hebben. Euhm wat doen we wel, eind februari, begin maart hebben we het volgende rapport dan en dan kijken we al in functie van 't volgend schooljaar, alé dan beginnen we al te denken richting overgang of ni. Dan hebben we ook het tweede MDO gehad en dan doen we op uitnodiging, dan nodigen we ouders uit. Dan is 't geen oudercontact voor iedereen, dan nodigen we ouders specifiek uit voor problemen of da we dan al is melden van kijk, oei, het loopt ni zo goed, we gaan da en da nog proberen of jullie kunnen da of da nog proberen om toch te zien dat hij of zij overgaat maar het zal misschien moeilijk worden. Dus dat die mensen al gehoord hebben, dat die ni in juni geconfronteerd worden met oei mijn kind blijft zitten, want dan is 't paniek of dan is 't enzovoort.

En informele contacten aan de schoolpoort bijvoorbeeld, of als je ouders tegenkomt op straat in de buurt, hoe verloopt dat?

Ja, euhm... Da hangt een beetje van de collega af, 't hangt een beetje van de collega af. Euhm... nu de meeste mensen die in de buurt van 't school aangesproken worden die maken wel efkes tijd. Nu, ik versta ook als jij op weg bent naar huis of weete kik veel wa of ge moet zelf u kinderen van 't school afhaken ergens of weet kik da ge zegt van oh da's ne slechte moment ma dan hebbeek zoiets van maakt dan een afspraak op da moment. Zegt 't kijk, 't lukt nu ni ma misschien kan je morges vroeg komen of misschien moeten we volgende week om vier uur daar afspreken. Sommige

ouders hebben ook het gevoel dat wij ten allen tijde ter beschikking staan van hen. Die zouwe zegge van als kik den directeur om acht uur bel dan moet dee naar hier komen. Maar zo werkt het natuurlijk ni. Alhoewel, er zijn wel een, we hebben een situatie gehad waarbij der een grootouder haar kind opvoed. Mama is gestorven, papa is nooit in 't spel geweest dus de grootmoeder voedt het kind op. Der zijn ondertussen problemen ontstaan en dan hebbe twee van mijn collega's der bijna dag en nacht mee bezig geweest omdat daar toch crisissituaties waren en wij toch een invloed hadde op da kind en die woonden in de buurt. Nu er zijn een aantal collega's van mij die hier in de buurt wonen en da's iets gemakkelijker maar ook dat is, die moeten van mij hun grenzen ook stellen. Alé ja, 't is voor ons ook weekend. Die moeten ni de zondagmorgen komen bellen van seg meester kunde gij is efkes me ons dinge praten want da en da is weer ni goe of ze maakt haar huiswerk ni. Ge moet u grenzen ook stellen. Euhm een aantal van mijn collega's wonen ook echt bewust heel erg buiten uit. Sommige gewoon door omstandigheden. 'k Heb hier een drie, vier mensen in dienst uit de Limburg euhm, ja die zeggen ook ik wil 's avond wel om kwart na vier hier doorrijen want anders dan zittek in de file en dan zennek een uur later thuis, als ik om half vijf vertrek zenk een uur later thuis, zennek geen kwartier later thuis he. Dus maar die moeten ook afspraken maken, die moeten op een gegeven moment wel kunnen zeggen van oké ja hier moetek nu wel tijd voor nemen. Maar da's een beetje persoonlijk en da's ook een beetje naar gelang de situatie. Maar die gesprekken, in de kleuterschool merk je die wel meer die informele gesprekjes omdat ouders hun kinderen naar de klas brengen, ook aan de klas komen afhalen en dan krijg je natuurlijk, die informele gesprekjes zijn wat gemakkelijker. Daarom hebben wij dit jaar bijvoorbeeld beslist om, we hebben in principe hebben we in maart een oudercontact voor alle kleuters. Dit jaar hebben we gezegd we gaan alleen de zorgkleuters uitnodigen, de ouders van de zorgkleuters uitnodigen om da gesprek te hebben. Nu zeggen we andere dingen die worden gewoon dagelijks besproken eigenlijk. Nu krijg ik toch reactie via ouders, die hebben dan naar 't oudercomité gebeld. 't Oudercomité zegt in de laatste vergadering van kijk, waarom hebde ni iedereen uitgenodigd want die mensen willen ook wel is komen om te horen hoe het met hun kind gaat enzovoort. Terwijl eigenlijk da al dagelijks besproken wordt hebben die er toch nood aan.

Ah, zo formeel, nu is het oudercontact

Ja, ja, ja. Ze hebben er nood aan ze, ouders, ja. Dus we gaan da volgend jaar terug organiseren en we zoeken nen andere moment om. Ik wil maar zeggen als ge gewoon oudercontact doet 's avond dan zijde van vier tot zeven, van vier tot acht ben je bezig, da's vier uur aan een stuk. Als ge daar 10 minuten per kind pakt of een kwartierke per kind dan zijde heel die tijd vol, ja? Nu 10 minuten per kind, als da echt een zorgkind is dan komde nergens ni. Dus dan hadden we gezegd van deen tijd van 4 tot 8 als kik echt vijf of zes zorgkinderen in mijn klas heb besteed ik daar elke keer een half uur aan en dan is mijnen tijd ook vol. Vandaar dat we die keuze gemaakt hadden maar we gaan 't volgend jaar moeten koppelen denk ik. Bijvoorbeeld op dinsdag gewoon de oudercontacten algemeen zo wat en dan donderdag de specifieke contacten.

Wat weet je over de thuissituatie van de kinderen die zijn doorverwezen, qua gezinssamenstelling, zijn dat twee oudergezinnen, gescheiden, problemen thuis...

Da varieert, da varieert. Ik wil zegge wanneer gade een kind doorverwijzen, 't kind kan gedragsmoeilijk zijn en dan merk je wel is da da inderdaad kan te maken hebbe me echtscheidingen enzovoort. Want da gedrag moet ergens vandaan komen, da kind wordt er ni me geboren meestal. Dus daar zitte wel in, als ge in dee sector zit dan zitte dikwijls wel me ontwrichte gezinnen of gezinnen waar da er, ja tienermoeders die echt zelf nog kind zijn eigenlijk en hun kind moeten opvoeden dus da's moeilijk. Euhm maar eigenlijk naar de andere dingen, als ge zegt naar autismespectrum of een disfunctie of echt een ander leerstoornis dan is da heel gevarieerd. 'k Wil zegge da kunne best, da kunne modelgezinnen zijn maar da kind zit er mee, da heeft niks me de situatie te maken. Euhm, natuurlijk hoe dat da kind opgevangen wordt da speelt natuurlijk ook een rol natuurlijk he en da speelt ook ne rol in hoe snel het ook euhm geholpen wordt of ni. Euhm... of ouders gestudeerd hebben of ni speelt ook geene rol als ge ze moet overtuigen dat hun kind iets, dat er iets mee is. Er zijn echt wel mensen die, die een hoger onderwijsdiploma hebben of zelfs een universitair diploma hebben die het ook moeilijk hebben, dan zeker, want hun kind heeft een

leerstoornis en wij zijn allebei bollebozen want wij hebben allebei een universitair diploma, hoe kan ons kind dan een leerstoornis hebben, he, maja, da's ook. Sommige mensen zien dat ook als hun schuld he, maar da's een andere problematiek die ge hebt, als kinderen een leerstoornis hebben zien zij zichzelf als de schuld daarvan. Maar ja, ge wordt ermee geboren he, met zo'n leerstoornis wordt ge geboren. Da heeft niks me u of, alé met de mama of de papa te maken, da heeft niks te maken met hoe da ze hun kind hebben opgevoed. Da kind zit daarmee en ge moet er iet mee doen. Maar echt zo specifiek zeggen van, van doorverwijzing om dat die, alé, vanwege de gezinssituatie of, da heb kik ni, da kan kik ni... Alé ik kan da ook ni zo echt staven zenne, ik heb daar echt ni geen dinge van dak zeg van da houwek zo bij.

Maar het is u nog niet opgevallen

Nee, 't is me nog ni opgevallen

En wat is uw indruk over de financiële situatie van de mensen?

Ook da varieert. Nu, ik zit hier in een buurt, in een buurt waar, een sociaal armere buurt. En als kik daarstraks zeg dat er mensen zijn die echt moeten overleven... Ja der zijn echt mensen als ge zegt van da kost vijf euro, die kunnen da ni betalen dus da's echt wel een probleem. Euhm maar die mensen zijn ook niet geneigd om naar logopedie ofzo te stappen enzovoort enzovoort. Ge gaat die ni rapper doorverwijzen, dat is ni. 'k Zeg het daarstraks, het is nen troef om die kinderen wel gemakkelijker door te verwijzen, eh, omda die specifieke noden, er niet tegemoet aan kunnen komen en in 't buitengewoon onderwijs krijgde die automatisch. Maar echt daarin, financiële nood bepaalt ni of jij een leerprobleem hebt, nee.

Maar 't is u nog niet opgevallen dat er bij mensen die het thuis financieel moeilijker hebben, dat je bij die gezinnen al meer doorverwijzingen hebt gedaan als bij andere?

Nee, nee.

En ook geen verschillen in de omgang met mensen?

Ja, da hangt er, maar da's ook weer persoonlijk he denk ik. Sommige mensen schamen zich dan heel erg en 't is moeilijk om daar tot door te dringen. En die schermen zich af op allerlei manieren. Ja, da zijn ook de mensen die verdwijnen, en die komen ook niks zeggen he. Die... morgen is da kind ni meer op school en overmorgen krijgde gij een schoolverandering in u fax of in u bus dat da kind op een andere school zit.

Van de andere school dan?

Ja, andere scholen verwittigen u he.

Ouders hebben nooit zelf komen zeggen we gaan...

Nee, en dan vroeger deden we al is moeite van te horen van wat is er aan de hand, dit of dat of zus of zo maar da's eigenlijk verloren moeite. Da kind is in een andere school, die mensen hebben die stap gezet en...

Die gaan niet meer terugkomen...

Die komen toch nimeer terug. 't Moet ook geen zottekeskot worden ook ni he. Nee, want da hebbek ook al gehad, da mensen hier vertrekken, dat die op een andere school eigenlijk hetzelfde horen als dat die hier horen en dat die dan daarna willen terug komen.

Dus de andere school vertelt hetzelfde

Verhaal

En dan kiezen ze toch maar terug voor deze school.

Ja want da was hun eerste keus in principe en dan komen ze toch maar terug.

Heb je daar dan een gesprek mee?

Jawel, ik heb, jawel. Op de moment dat mensen, als mensen vertrekken soms is dat bijna met slaande ruzie zal'k maar zeggen soms is dat ook heel heel stillekes, floep en ze zijn weg. Euhm maar als mensen zo vertrekken met slaande deuren dat hier niks goe is en dat ze, dat wij hun kind ni willen en dat dit en dat. Als die mensen terug komen dan heb 'k wel zoiets van waarom komde terug want alé ja, wij gaan nu niks anders vertellen dan da we twee jaar geleden verteld hebben ofzoiets. En dan heb ik zoiets van, dan wil 'k echt wel een gesprek met hen voor da'k hen inschrijf om da'k zoiets heb van ja, alé ja, ge weet wa da we hier gaan zeggen he.

En verandert er dan iets bij die ouders of niet?

Gewoonlijk zijn die wel tot bewustzijn gekomen. Nu de laatste jaren met het aanmeldingsregister heb ik daar ook geene zeg in.

Ah met die broers en zussen...

Nee, mensen melden aan via een centraal aanmeldingsregister en de computer, een groot computersysteem bepaalt of een kind mag komen inschrijven of ni. Dus daar heb ik eigenlijk nog weinig in te zeggen want opeens staan die hier en die mogen komen inschrijven. Maar zelfs op da moment wille ik met zo'n mensen die vertrokken zijn toch wel efkes nen babbel want anders...alé ja.

Weet u wat ouders deden als de kinderen huistaken moeten maken? Hielen ze, hielpen ze niet...

Ook dit is weer afhankelijk van situaties he. Euhm ik heb nog steeds van die traditionele Marokkaanse of Turkse gezinnen waar dat de mama tot 14 jaar naar school is geweest he. Ik begrijp het ni in den tijd van tegenwoordig want ik denk dat wij veel langer naar 't school moeten gaan op deze moment maar die zijn tot hun 14 jaar. Sommige van die mensen spreken nog altijd geen Nederlands ook ni, dus die kunnen hun kind ni helpen. Nu in 't eerste leerjaar hebben wij daar speciaal huiswerk begeleiding bij. De leerkrachten maken, naast het huiswerk staat er een kolommeke van hoe ouders hun kind kunnen begeleiden bij dat huiswerk. Ja, we hebben ondervonden dat daar nood aan is.

En hoe is dat dan? Bijvoorbeeld met een tip?

Ja, nen tip hoe dat ze dat kunnen aanpakken he. Da hangt een beetje van 't onderwerp af natuurlijk. Maar euhm, eigenlijk van alé, doe get ni voor maar door een bepaalde vraagstelling probeer je u kind toch die stapkes te laten maken, da's nu heel complex gezegd natuurlijk. Maar euhm... maar die mensen, ja, sommige begeleiden hun kinderen, sommige ni dat is zo en da hangt ook weer van die prioriteiten af he. Ja, euhm die traditionele gezinnen, ja, daar moet de mama in de potten roeren en de papa die doe soms twee jobs dus die kan ook ni helpen. Nu, als daar al een grote broer of een zus is die gewoon begaafd is enzovoort of die het wel allemaal kan merk je daar wel is dingen. Verder, als die frustratie bij die ouders, nee als die frustratie bij het kind oploopt als ze thuis huiswerk hebben dan vragen wij ook aan de ouders van daar niet meer op in te gaan. Dan vragen wij aan de ouders van dat te noteren in de agenda van kijk het lukte ni meer, ik kan ze ni helpen, dus het lukte ni meer ze is dan of dan of hij is dan of dan gestopt. Dat wij als leerkracht ook weten er is iets aan de hand ik moet gaan kijken, ik moet dat met die kleine bespreken op da moment enzovoort.

En ouders doen dat? Ze schrijven dat op?

Ja sommige wel ja. Nu da is ni, we willen da ni veralgemenen natuurlijk he. Nu, voor vijf en zes hebben wij studiebegeleiding, dan kunnen eigenlijk de kinderen hun huiswerk hier op school

maken. Er zijn twee leerkrachten die zich engageren om dan van vier uur tot kwart voor vijf hier de kinderen te helpen bij hun huiswerk.

Weet u het opleidingsniveau van de ouders?

Als ik u zeg dat wij, in de lagere school 76 GOK uren hebben, in de kleuterschool in de 60 GOK uren hebben dan kunt u wel rekenen. Nee, ja, nee. Het opleidingsniveau in onze buurt hier, ook dat is wisselend. 'k Heb gisteren nog een kind ingeschreven, mama huisarts, papa ingenieur, dus hier ook op school. Maar 'k heb ook mama's die tot hun 14 jaar naar 't school zijn geweest, die nog geen Nederlands klappe en waar de papa arbeider is omdat er ook geen diploma heeft. Dus, dat's heel wisselend, dat's heel divers. Euhm... ja, dat typeert ook wel onze buurt. Want euhm vroeger hadde zigeuners en die hadde woonwagens he, ge zie ze nimmer maar ze zijn er nog alleen hebben ze geen wiele nimmer. Ze huren dees jaar een appartement hier en volgend jaar huren ze een appartement daar. En 'k zeg het, verloop in een school is heel groot. In- en uitstroom dat is constant en 'k zeg het 50% van de kinderen die in 't zesde hier buitengaans is nu in 't eerste begonnen dus dan zie je wat voor een verloop dat er is he.

Iets helemaal anders nu, werd er in uw opleiding aandacht geschonken aan de problematiek van doorverwijzing?

Aan de problematiek van de doorverwijzing nu, ik weet dat wij... Maar ik zat in een overgangsjaar, ik ben begonnen aan mijn opleiding als het nog twee jaar was de opleiding en 't jaar daarop werd het drie jaar dus ik zat daar met een overgangsjaar en dat derde jaar was nog nu helemaal ingevuld enzovoort. Nu, wij hebben daar wel al die types besproken maar we hebben nooit gesproken over hoe pakken we dat aan naar de ouders toe enzovoort. Nu, tegenwoordig heb ik daar heel veel navormingen rond, ge hebt daar euh verschillende organisaties, euhm het begeleiden van euh, nee, houden van moeilijke oudergesprekken, dat's heel interessant als ge die dingen moet gaan aanpakken, begeleiden van ouders van kinderen met leerproblemen, maar 't blijft ook maar theorie he.

En leerkrachten gaan dat dan volgen?

Voor mijn zorgjuf gaat dat volgen. Euh, leerkrachten ja, sommige, dat staat zo ook in hun, in hun functiebeschrijving. In de functiebeschrijving is er een heel algemeen deel over wat is uw taak enzovoort enzovoort maar er zijn ook een aantal specifieke delen in en er zijn ook een aantal zwaktes in waar dat ge zegt van daar moet ik sterker in worden. Als dat bijvoorbeeld communicatie is met de ouders dan zoeken wij binnen dit en drie jaar naar een navorming ofzoiets dat ge daar rond kunt volgen. Dat hoeft nu altijd navorming te zijn, jij kan ook als leerkracht bij iemand anders gaan zitten van de leerkrachten om te kijken hoe die zo'n gesprek aanpakken enzovoort. Ja, ik denk dat wij van elkaar heel wat kunnen leren, dat hoeft nu altijd van externen te zijn.

En dat gebeurt?

Ja dat zijn dingen die gebeuren, dat is nu, dat is nu, euhm... dat is nu, alé dat gebeurt nu alle dagen natuurlijk he maar zo'n dingen gebeuren, absoluut. Ik wil zeggen de expertise die sommige collega's hier opgebouwd hebben doorheen de jaren euhm die moeten we aan elkaar overdragen. Ik denk dat wij da in 't onderwijs nog veel te weinig doen, dat's onze expertise delen met anderen. Daar is niks verkeerd mee denk en daar wordt de school alleen maar beter van. Ik denk als elke leerkracht sterker wordt wordt de school ook sterker.

En wat vindt u nu van de verhouding in de lerarenopleiding tussen vakkennis, het leren lesgeven en de pedagogische en sociale vorming die ze krijgen in de opleiding?

Dat, nee... In de opleiding is men bezig met hoe men euhm leerstof moet aanbrengen en met welk resultaat, daar is men mee bezig in de opleiding. Al 't geen dat er bij komt, rond welk contact heb ik met een kind, hoe spreek ik dat aan, hoe euhm spreek ik ouders aan enzovoort dat moet men al doende leren. Dat moet men al doende leren, alé dat gevoel heb ik toch en ik spreek dan ook wel

uit men eigen ervaring. Euhm en da's ook het probleem zo'n beetje met mensen die juist afstuderen, die komen hier aan, alé sommigen toch, die komen hier aan, die zijn juist afgestudeerd, die zijn vol goeie moed want die willen er aan beginnen want ze hebben toch drie jaar gestudeerd en ze willen er aan beginnen en da's hun roeping want eh, onderwijs blijft een roeping en die vliegen er me ontzettend veel dinge in want ze gaan kennis overdragen en dan worde geconfronteerd me, me, me dat ze in hun klas ook moeilijke kinderen hebben, da ze gesprekken moeten voeren me hun kinderen. Kringgesprekken, die technieken enzo hebben ze geleerd natuurlijk in de hogeschool maar echt een gesprek met een individueel kind over zijn of haar gedrag, da's ni zo simpel. Euhm, ouders, een oudercontact enzovoort enzovoort, wij moeten die jonge leerkrachten daar in begeleiden. Nu, bij ons op school zijn er heel wat ervaren leerkrachten die zich ontfermen over die mensen. Als ik zie dat er op onze school op 't moment 7 of 8 leerkrachten zijn die geen drie jaar les, aan 't werk zijn, die mensen moeten begeleid worden, da kan ik ni alleen, da's spijtig maar da kan ik ni alleen dus da zijn ervaren leerkrachten die da op zich nemen om te kijken naar hoe werkt het in de klas maar ook hoe gaan ze bijvoorbeeld differentiëren naar een bepaald kind enzovoort. Maar ook in die gesprekken moeten die begeleid worden.

Dus als ik het goed begrijp zou je het beter vinden moest er in de opleiding meer aandacht naar gaan.

Ja maar er moet in de opleiding nog veel meer aandacht naar heel veel ander dingen gaan.

In grote lijnen, zoals?

Euhm... Een school is meer dan een klas en leerkrachten worden nog altijd opgeleid om in hun klas te functioneren. Ikke me mijne groep kinderen en ikke met mijn leerstof overbrengen op mijn kinderen. En, en in den tijd van tegenwoordig gaat er geen dag voorbij of, of iemand komt in u klas wel helpen of ondersteunen of jullie doen samen iets enzovoort. Da's althans de bedoeling van GOK denk ik, dat die mensen ook in u klas komen een stuk, dat die ni alleen maar kinderen eruit halen zo was 't vroeger he, de taakklas. Maar dat die mensen bij u in de klas komen, dat die mensen u me nieuwe projecten, mee helpen opstarten, da jullie samen iets uitwerken enzovoort. Jonge leerkrachten zien dat wel in omdat ze er bij ons vertrouwd mee raken in eene keer. Voor sommige ervaren leerkrachten, ik gaan ni ouwe zeggen want dan ben ik er ook bij, voor sommige ervaren leerkrachten blijft da nog altijd een probleem voor die mensen binnen te laten want da's, weete, als ge binnen komt bij ne leerkracht dan komt ge op zijn of haar terrein. Ge dringt, ik ben nen indringer, ik ben nen indringer. Euhm nu in de tijd van tegenwoordig zou da nimeer mogen zijn maar jammer genoeg hebde da toch nog hier en daar da ge da vaststelt. Maar ik denk, vooral dat en dan ook de sociale omgang. Ik denk da'k in mijn opleiding nooit geconfronteerd ben me oudergesprekken, maar da's wel realiteit, da's wel realiteit. En school is meer dan alleen u klaske, als ge zie welke projecten er hier op school lopen. Leerjaar overstijgend of graad overstijgend of gewoon me heel de school, da moet ook allemaal georganiseerd worden. En in 't beginnen laten wij die jonge leerkrachten daar wel wa gerust in. Die stappe wel mee in ne werkgroep en die, we laten die wel iets uitwerken maar die moeten de organisatie ni op zich pakken. Maar die, die moeten da leren en die krijgen daar ook tijd voor. Ze moeten natuurlijk wel initiatief tonen enzovoort maar de meeste van die mensen die, die, ja die zijn gebrand om da te kunnen he. Dus... ge moet die wa stimuleren, ge moet die wa meepakke, ge moet die wa, die moete wa begeleiden daarin, da's logisch denk ik.

Denk je dat sociale vorming kan bijdragen naar hoe leerkrachten kijken naar hun leerlingen?

Absoluut, absoluut. Nu nog, en dan bedoele kik zelfs mensen die 6, 7, 10, 12 jaar in 't onderwijs staan ook die mensen kunnen wij nog anders leren kijken. Ik denk dat die navorming laatst over handelingsgericht werken dat die bij heel veel van mijn collega's iets teweeg gebracht heeft. En da gaat over eenvoudige dingen he. Ik kan u zeggen, ge hebt een probleem, ge toont storend gedrag en ik kan u der altijd op wijzen. Da kind ervaart da als heel negatief want in heel die klas wordt da er constant op gewezen. Terwijl als da kind iets goe doe wordt da weinig gezegd. Da was ons heel

duidelijk gemaakt. Zet dat in de verf, da goe gedrag, ook al is da maar prutserij he maar zet dat in de verf die prutserij en als 't negatief gedrag vertoont, gaat er langs, gaat er langs, zegt ee makker we hadde afgesproken da ge da ni gingen doen. 't Blijft onder elle, hij heeft dezelfde boodschap gekregen, alleen in nen andere context. En ook ervaren leerkrachten die moete daar, die kunne daar blijve stappen in maken. Ik heb vorige week ook nog ne spreker gehoord, Ludo Heylen van de Universiteit Leuven en die euh, dee zegt voila, eh, men spreekt altijd over die, die, die leerstof die overgebracht moet worden, nu heeft men het over het welbevinden van een kind enzovoort, een kind moet zich goed voelen enzovoort maar er is nu onderzoek geweest da die zeggen van het contact tussen de leerkracht en dat kind is de grootste basis omdat het kind zich goed zou voelen en dat het goed zou presteren. Dus, onderwijs zit ni stil, ik zit daar 20 jaar in en ik heb nog nooit stil gezeten. Ik denk iemand die in 't onderwijs wil gaan stil zitten, da's, da lukt ni.

(de bel gaat)

Wat denk je dan als toekomstige leerkrachten door bijvoorbeeld die navorming dus meer pedagogische of sociale vorming zouden krijgen om sociale achtergrond te linken aan leerproblemen en gedrag van kinderen, zou dat gebeuren door zo'n vorming?

Mijn vraag, is da nodig.

Is dat nodig om sociale achtergrond en gedrag te linken?

Ja... Is daar nood aan?

Euhm... Uit de literatuur komt van wel

Hmm, alé, ik ervaar dat ni zo.

In de literatuur staat eigenlijk dat leerkrachten te weinig kennis hebben, door hun opleiding te weinig kennis mee krijgen van als ze dat gedrag stellen dan wilt dat dit zeggen. Maar leerkrachten gaan dat soms anders interpreteren. Om die vaardigheden aan te leren. Als je luidruchtig bent is dat niet altijd om de les te storen maar je kan ook luidruchtig zijn om die en die reden.

Oké, dan begrijp ik u vraag beter. Ik had zoiets, sociale achtergrond en het gedrag in de klas daar hoeft geene link te zijn, da hoeft ni. Maar ik versta wel wat u nu zegt, inderdaad, gedrag waar komt dat vandaan. Waarom vertoont een kind storend gedrag, vaak is dat een hulpkreet. Dus dat is een belangrijk iets. En dat is iets waar da we als leerkrachten voorzichtig mee moeten zijn. Dat is niet altijd nen ambetanterik, hij vertoont ambetant gedrag maar da's ni altijd nen ambetanterik. Da's een groot verschil. We moeten gedrag interpreteren en ni het kind.

Denk je dat dat veel gebeurt?

Ik denk dat wij daar, ik spreek alleen efkes over ons school. Ik denk dat wij de laatste jaren daar wel stappen in gezet hebben. Dat wij eigenlijk leren kijken naar het gedrag en dat gedrag niet vereenzelvigen met dat kind. Als ik euh... ik ben gewoon aan 't denken hoe da'k da beter kan uitleggen. Kinderen tonen inderdaad gedrag, of vertonen een bepaald gedrag maar da kan inderdaad allerlei oorzaken hebben en daar moete wij meer naar peilen omda gedrag te kunnen aanpakke. Dus da's een stukje de taak van de zorgjuf dan die dan met het kind in gesprek gaat om te horen van, hoe komt da, waarom doede da. Nu, vaak weten kinderen da zelf ook ni ze waarom ze da doen. En dan is't moeilijk om da uit te zoeken maar stillekes aan komde wel tot iets en misschien ni altijd in eene keer en nu kinderen weten soms wel heel goe waarom ze da doen. Nu vaak ook ni, da zeg'k he, er zijn echt wel uitersten maar ik denk dat de meeste kinderen zich wel bewust zijn van wa da ze aan 't doen zijn. En we denken dan ze zijn nog zo klein maar sommige van die kinderen die zijn al heel gauw bezig met allerlei dingen naar hun hand te zetten. Die kunnen echt wel, zelf al kinderen in 't tweede leerjaar kunne een aantal zaken naar hun hand zetten, hoe klein da ze ook zijn, dingen in hun voordeel laten uitdraaien of weete kik veel wa.

Of onbewust misschien, gebeurt dat ook, dat je al hebt gemerkt dat een kind gedrag stelt, niet bewust maar doordat het dat zo heeft meegekregen van thuis.

Ja, dan is 't kopiëren he, dan is 't kopieergedrag he. Ja, da merkte ook natuurlijk, dat da inderdaad kopieergedrag is. Dat er dingen die thuis voorgelegd of voorgedaan worden dat zij die gewoon kopiëren en in de klas ook gaan toepassen in een andere context weliswaar dan en dikwijls niet gepast. Maar da 's natuurlijk moeilijk te achterhalen. Sommige kinderen zeggen dan maar ons mama of onze papa doet da ook zo. Meestal is 't pas na een gesprek met de ouders da zij zeggen maar wij doen dat thuis ook zo. Maar da 's natuurlijk ook moeilijk want als dat storend gedrag is dan is da natuurlijk iets, dan geven ze zichzelf ook weer een stukske bloot he, dus da's altijd wel moeilijk. Maar ik denk ni dat ge het zomaar altijd kunt achterhalen. Ik denk heel veel gedragingen hebbe heel veel, alé, 1 gedrag kan heel veel verschillende oorzaken hebben denk ik. En 't is moeilijk om te zeggen oh als een kind da gedrag vertoont dan zal 't wel da zijn of dan zal 't wel da zijn. Ik zou da toch ni zo gemakkelijk durve zegge. Alé de literatuur spreekt mij misschien tegen maar ik ervaar da zo ni, 'k zalt zo zegge.

Wat vindt je van, ouders kunnen een studietoelage aanvragen

Uhu

Maar wat vindt je daarvan en van de manier waarop dat dat wordt toebedeeld?

Ik heb geen idee van op welke manier dat toebedeeld wordt.

Ik bedoel daar bijvoorbeeld mee ouders vragen een studietoelage aan en ze krijgen dat niet onmiddellijk, ze moeten het voorschieten. En ze krijgen dan enkele maanden later hun centen.

Ah ja oké...Goh... Ik heb heel veel kinderen, alé, ik heb heel veel gezinnen met financiële moeilijkheden. Euhm... Ik geef die allemaal de folder mee in 't begin van 't jaar, ik geef ze allemaal mee. Als ze 't ni begrippe moge ze hier komen, dan vulle we 't samen in enzovoort. Ik weet dat heel veel van mijn mensen studietoelage krijgen. Wanneer dat ze die juist krijgen dat weet ik eigenlijk ni, daar ben ik me ni van bewust. Ik wist zelfs ni dat ze een aantal dingen eerst voor moesten schieten of zoiets. Nu, elke kind moet, alé, elken ouder moet hier betalen he, dus zij moeten dat ook betalen. Nu als kinderen, als ouders echt financiële nood hebben en hebben zoiets op dat moment van die dingen van de school kan ik op 't moment niet betalen dan spreek ik met hen af dat ze dat op een ander moment komen betalen of stel ik met hen een afbetalingsplanneke op. Kinderen waar het echt heel lastig is of financieel heel moeilijk, mensen die hier illegaal zijn, die geen inkomen hebben, ook geen OCMW of weete kik veel wat, die euh, dan doen wij beroep op 't sociaal fonds, 't sociaal fonds van de stad Antwerpen en die leggen, alé, die geven een bepaald bedrag voor sommige uitstappen enzovoort en daar doen wij dan een beroep op. Mijn zorgjuf die kijkt da dan na, wie heeft da nodig euhm waar hebben we echt problemen en die richt dan een schrijven aan de stad Antwerpen. En da wordt dan ineens naar ons gestort. Ik laat de mensen dat dan ni betalen omda 'k weet dat da erna teruggestort wordt. Alleen het verschil, ik geloof dat zij 50% betalen ofzoiets, die 50% laat ik hen dan betalen, desnoods in stapkes ofzovoort. Maar meestal gaat dat over niet zo'n grote bedragen. Alleen als we spreken over bos- of zeeklassen dan wordt da misschien wel is een bedrag van 100 of 150 euro maar dan regel ik met die mensen een afbetalingsplan.

Ze komen dat zeggen of heb je ook ouders die er niet over spreken en waar je dan moet merken, ze betalen niet, hoe zou dat komen?

't Is heel wisselend. Er zijn mensen die er echt heel open over zijn. Die komen langs, zeggen jama directeur, alé ik zal maar zegge, 75 euro dees week voor de zeeklassen volgende week da lukt ni. Dan stel ik een afbetalingsplanneke op of ik stel voor wa kan er dan wel en we zoeken samen naar een oplossing. Sommige mensen betalen inderdaad ni, betalen hun rekeningen ni. Dan moet je daar achter zitten. Euhm sommige van mijn collega's die neme externen in dienst, ne curator ofzo,

om dat toch op te eisen dat geld. Ik doe da voorlopig ni, omda 'k voorlopig ni zoiets heb van het wordt onoverkomelijk voor de school. Het sociaal fonds past een stukje bij en ik denk dat wij vanuit, alé 't is verkeerd da 'k het zo zeg natuurlijk, dan moete efkes piepen sebiet, maar nee wij hebbe werkingstoelage en soms moet ge daar een stukske in tegemoet komen denk ik. Alé ik denk dan bijvoorbeeld, de maximumfactuur is gesteld een paar jaar terug. 20 euro voor de kleuterschool, 60 euro voor een kind voor de lagere school. 60 euro voor een kind in de lagere school, als ge u uitstappen een beetje uitkiest dan lukt da euhm maar 't vervoer is altijd heel kostelijk. Nu, voor de kleuterschool doen wij twee uitstappen. Eene keer naar de kinderboerderij en eene keer naar ne grote speeltuin als afsluiter van 't jaar dan kom 'k er ni me mijn 20 euro dan moet kik ook bijleggen dus dan leg kik da wel bij. En da zie kik ni als specifiek naar 1 kind dan hebbe kik zoiets van ja da's in 't geheel van heel de school natuurlijk.

Maar als ouders dus niet betalen dan ga je niet...

Soms, jawel, soms wel. Ik wil maar zegge... Als, mama en papa komen hier aan me ne chiquen BMW, hebben allebei hunne GSM 3 keere nodig in een oudergesprek omda ze zodanig aan 't belle zijn en aan 't doen en betalen dan geen rekeningen dan worre kik ook wel wa vervelend. Dan hebbe kik zoiets van als ge da allemaal kunt dan moete ook wel efkes kijke da ge die rekeningen van de school ook betaalt want dan, ja. En soms heeft dat te maken met geld beheer, da mensen ni goe weten hoe ze daar moeten mee omgaan. Maar die mensen moete kunne overtuigen, ik heb daar meestal niet zo'n probleem mee. Hier en daar zijn er wel is mensen die verdwijnen ook als ge ze teveel aan hun vel zit. Maar da's 't zelfde als da ge me hun kind naar doorverwijzing werkt ofzoiets maar nu ook als ge zegt van, oei ge hebt hier nog, ik zal maar zeggen over drie jaar tijd hebde gij hier nog 200 euro open staan want er is geenen tijd da wij da. En natuurlijk, na nen tijd zeggen wij ook van ja, als we op uitstap gaan, ge gaat da voor u kind contant betalen of u kind kan ni mee gaan. Maar ge straft het kind weeral he. Dus daar wachten we zolang mogelijk mee maar euhm, die krijgen ook vooral, die krijgen absoluut geen tijdschrift. Sommige van die mensen schrijven dan in voor een tijdschrift zonnestraal, zonneland, ne paasboek, weete kik allemaal wa dat er allemaal is. Die schrijven daar ook voor in maar dan zeg kik gewoon nee, da hou kik gewoon tegen.

Dus als ze hun rekening niet betalen en ze schrijven in voor zo een boekje dan zeg je...

Ja, dan haal kik da er uit. Die krijgen dat niet van mij.

En reclameren ze dan?

Ja soms wel. Maar dan heb 'k zoiets van ja oké, ge hebt geen reden om te reclameren. Da's 't zelfde me schoolfoto's he. Wij doen maar om de twee jaar schoolfoto's, een stukje om dat te drukken. Alleen voor de kleuterkes die doen we elk jaar omdat die te snel veranderen en ja da wordt ook nog meer gedaan bij die kindjes. De lagere school doen we pas om de twee jaar. Elk jaar wel klasfoto's maar individuele foto's om de twee jaar. En mensen die echt nog absoluut schulden hebben bij ons die krijgen dat niet mee naar huis. Dan moet de mama maar efkes naar de klas komen om te kijken naar de foto en als ze hem goed vindt betalen. Anders dan, alé, dan maken we onze schuldenlast zelf wel groot he.

Wat is uw mening over de werkingsmiddelen die de school krijgt en de besteding daarvan binnen de school, naar wat gaat er vooral aandacht?

De werkingsmiddelen, de laatste jaren is dat wel erg opgewaardeerd. Ik weet da mijne voorganger dee moest elken euro goe bekijken voor em deen uitgaf. Ik zeg ni da kik daar roekeloos mee ben maar euhm ik denk dat wij op het moment over voldoende middelen beschikken om onze kinderen degelijk onderwijs te geven. En dan bedoele kik wij moeten ook alle middelen voorzien voor hen, wij moeten blaadjes en pennen en weete kik veel wa voor hen voorzien en dat is geen probleem. Maar ook een handleiding moet vervangen worden, is achterhaald, weete kik allemaal wat. Ik heb 500 kinderen op school, als ge voor 500 kinderen een handleiding moet kopen kost da veel geld. Dus euhm, maar, ik denk dat dit op 't moment kan en dan bedoele kik mijne voorganger moest

misschien drie of vier jaar wachten voor em zei van oei nu gaan we met een nieuwe handleiding kunne beginnen. Omdat em dan een stukske moest sparen bij wijze van spreke. Ik heb nu zoiets als we morgen beslissen van we starten in september met een nieuwe handleiding voor wiskunde, dan doen we da ook nog voorzichtig. Da's ineens ni voor heel 't school, da's een ingroeien en uitgroeien want ja, ge moet kinderen die gewoon zijn me een bepaalde handleiding te werken moete ni ineens zegge morge beginne we me een ander handleiding. Dus da's een in- en uitgroeien maar dat is ni zo'n probleem. Ik ben vorig jaar gestart met een nieuwe handleiding voor Frans omdat da nieuwe leerplannen zijn enzovoort. Dus da is nu in 't vijfde ingevoerd, volgend jaar 't zesde. 't Jaar daarop wil ik graag me een nieuwe wiskunde methode beginnen. Maar ik zal ook voor beginnend lezen, we hebben sierlijk en vlot, euh sierlijk en vlot, wa zeg ik, we hebbe veilig leren lezen bij ons in 't eerste leerjaar voor te leren lezen maar da kan ik nog maar voor 1 jaar bestellen, de oude methode. Dus ik moet ook daar de nieuwe methode of anders een andere leesmethode aankopen. Maar dat is eigenlijk, daar maak ik me geen zorgen over eigenlijk voor de moment.

En wordt er bijvoorbeeld gedacht in functie van probleemdetectie, om terug op die doorverwijzing te komen, van we zetten daar grote middelen op in, bijvoorbeeld met een zorgjuf.

Nu een zorgjuf, voor u zorgkinderen krijg je ook uren he, dus een zorgjuf is een apart dinge, een apart dinge dat je van 't ministerie krijgt, een apart pakket dat je van 't ministerie krijgt. Voor ons is da, ze werkt 33 uren bij ons, dus ne 36 is ne full-time, ik heb maar 33 uren maar zij is daar mee akkoord. Van mijn eigen werkingstoelagen moet ik daar niks op inzetten, dus da's ni nodig. Waar da wij wel over denken is bijvoorbeeld, ge hebt bijvoorbeeld de software voor euhm mensen met dyscalculie, pardon met dyslectie. Om bijvoorbeeld daarop in te zetten. Een methode kurzweil daar betaal je al gauw 800 tot 1000 euro voor alé voor 1 kind he. Dus voor ouders is da ook, alé, als ge begrijpt da hier mensen overleven, die middelen kunne die nooit kopen. Nu, we denken er wel over om dat in de toekomst aan te schaffen om dat in de school bruikbaar te maken voor die kinderen. Niet voor die kinderen zelf maar om het bruikbaar te maken voor die kinderen. Euhm op die manier wel maar andere specifieke zaken me kinderen. Het is ni zo da kik me mijn werkingstoelage een logopediste in dienst ga nemen.

Omdat het te duur is of om een andere reden?

Nee maar dan wor'k een bijzonder onderwijs. Die mensen hebben die middelen. En dat is goed he, ik ben daar absoluut voorstander van he. Euhm, ik ben ook heel erg, alé, ik ben nog altijd heel erg bang. Onze vorige minister wou graag integratie terug he. Van de mensen van het buitengewoon onderwijs terug bij ons, hij moet inzien dat da niet kan. Of ik moet ook over die middelen beschikken of ik moet ook over het lestijdenpakket beschikken van die mensen. Want ik stop mijn klassen vol met 25 kinderen uit noodzaak. Ik heb voor mijne voorganger in den tijd berekend als ik er overal 3 kinderen uit laat in onze school, met 22 als maximum dan verlies ik een fulltime job. Dus dan moet ik een klas minder maken, waar ga ik die klas dan steken, in die ander klas, dus dan zit ik terug met 25. Dus daar draait alles maar om. Maar daar moet ik van men eige, alé van onze werkingmiddelen moet ik daar eigenlijk weinig insteken. Nu, ge moet ook weten dat, onze school staat hier nu 30 jaar, als hier morgen een nieuw dak op moet ik dat ook bekostigen. En natuurlijk krijg je daar ook subsidies voor maar je moet ook een stukje voor zelf, dus wij moeten, alé van onze werkingstoelage wordt ook een stukje altijd opzij gezet op een bouwspaarrekening zoals we dat dan noemen. Ik ben met verbouwingen bezig, ik moet daar ook een stuk investeren. Dat zal mij 900000 euro gaan kosten (zucht) Ja...

Veel geld

Twee derde wordt gesubsidieerd, een derde moet ik zelf ophoesten. Maar 300000 euro, ik heb da thuis ni op mijn spaarrekening staan, gij waarschijnlijk ook ni.

Nee

Wij als school ook ni denk. Maar dus een deel van da budget, da's ook een afspraak met 't schoolbestuur, dat wij allemaal, alle scholen van het katholiek onderwijs X wij zetten dat opzij, een budget dat we opzij zetten omdat, we daar, ja we moeten dat voorzien he. Als morgen 't dak lekt of en er moet een nieuw dak op dan moete wel wat centen hebbe.

Iets anders, niet meer over geld, ken je brede school, het concept brede school?

Euhm... Ja dee naam zegt mij iets maar ik kan 't ni plaatsen.

Dat is een school waar allerlei actoren samenwerken, meestal ook op 1 plaats. Welzijnswerk of zorg, het kan ook ruimer, gezinsbegeleiding, heel veel op 1 plaats. Wat vindt je daarvan, dat dat geïntegreerd wordt bij een school? Dat je gemakkelijker met andere organisaties kan samenwerken?

Die mogen van mij morgen hier starten. Als kik zie op, op welke instanties wij allemaal beroep doen als school. Als ge weet dat 1 op de 5 kinderen bij ons extern behandeld wordt, dan mogen ze dat morgen bij mij direct starten. De vraag is natuurlijk wie gaat da weeral bekostigen.

Ja, ja, maar moest het lukken dan vindt je dat een goed concept?

Van mij mag hier morgen een sociaal assistente zijn, van mij mag hier morgen een logopediste zijn, een kinesitherapeut, weet kik allemaal wa. Een kinderpsychiater zelfs, want die mensen hebben wij gewoon allemaal nodig. Nu, een aantal van die mensen, euhm, wij hebben natuurlijk ons connecties en ik zegget ook, wij hebben een logopediste die, die in de school haar werk doet, maar da's haar werk, da's zelfstandig. Als hier morgen een kinesist is die dat wil komen doen dan heb ik daar ook geene last mee. Euhm, weete, school is meer dan alleen maar die kinderen en die leerkrachten he en, ik vind da absoluut geen probleem.

En in welke mate zou dat een antwoord kunnen bieden op de relatie tussen het reguliere onderwijs en het buitengewoon lager onderwijs? Zou dat bijvoorbeeld een effect hebben op het aantal doorverwijzingen?

Euhm... Ik denk dat, alé, als we dat echt gaan doen en als we echt die, die hulp in de school gaan krijgen enzovoort dan, dan zie ik, dan leunen wij daar bijna bij aan, bij het buitengewoon onderwijs. Da's een eerste punt. En ik denk dat dat dan een zekere rem ga zijn voor de ouders. En dan bedoel ik als een ouder, als wij zeggen bijvoorbeeld een kind heeft dat of dat probleem en zou specifieke hulp nodig hebben eh dan verwijzen wij ze door naar een kinesist of een logopedist of enzovoort enzovoort. Als ze dat op school gaan hebben natuurlijk wordt dat eens zo gemakkelijk, hebben ze dat op school enzovoort. En dan zeggen ze oh kijk, wij bieden toch die hulp enzovoort. En ik denk da als ge dan zegt maar er is meer en dit en om ze toch naar 't bijzonder onderwijs te krijgen. Da's een beetje 't zelfde verhaal als die GON-begeleider daarstraks he, die dan eigenlijk zegt van oh maar ziede met die hulp gaget wel. Nu, 't ga ni, alleen krijgt ie extra hulp die wij eigenlijk ni kunne biede, die ze in 't bijzonder onderwijs wel biede.

Dus dan denkt u eigenlijk dat het teveel op een buitengewoon onderwijsschool zou lijken?

Ja, alé... Ik denk dat we daar hoe langer hoe meer naar toe neigen, ja. Ik denk dat, ik ga nu efkes heel individueel klappe maar, ik ben absoluut voorstander van, als ge mij laat doen schaf ik morgen het jaarklassysteem af. Het jaarklassensysteem schaf ik morgen af. Nu, da vraagt een organisatie tot en met. Ge moet u leerkrachten mee hebbe want da is ni iets da ge op een, twee, drie doe. Maar dan krijgt ge echt trajecten voor kinderen. Dan krijgt ge echt handelingsgericht werken, dan krijgt ge echt, ja, specifieke noden die er zijn. En wat doet een bijzonder onderwijs, die doen niks anders als da. Met natuurlijk de mogelijkheden, de financiële mogelijkheden. De mogelijkheden om over nen orthopedagoog te beschikken, over, over specifieke hulp te beschikken enzovoort, die wij ni hebbe.

Tot slot nog een paar vragen over uw eigen gevoel daarbij. Wat vindt je persoonlijk van hoe dat proces van doorverwijzing over het algemeen verloopt, met wie waren er contacten, hoe verlopen deze en hoe voel je je daarbij?

Euhm... Het, het, het mag me ni persoonlijk raken. Ik kan 't heel goed afzetten, gelukkig. Da's ook een reden waarom da'k dees job doen. Maar euhm, 'k blijf wel er mee inzitten met da kind maar ik neem het ni mee naar huis, ik zal 't zo zeggen. Hoe verloopt, goh, da's altijd moeizaam en ge moet eigenlijk begrip hebbe voor die mensen maar toch sterk genoeg zijn om door te zetten. Want ge doet het ni voor hen, ge doet het voor da kind. Ja? Ik denk dat wij op onze school hier nog nooit een doorverwijzing hebben gedaan voor ons gemak. We hebben een doorverwijzing altijd gedaan in functie van een kind, want daar draait toch altijd alles maar om. Da kind moet geholpen worden, daar gaat het om. Da kind heeft specifieke noden waar wij als school niet tegemoet aan komen dus moeten we doorverwijzing doen. En dat is, dan zijn er heel veel gesprekken nodig en dat, soms heel confronterend voor ouders, soms heel emotioneel voor ouders. We hebben al meerdere keren gehad, die doos me zakdoeken staat hier ni voor niks. We hebben heel veel van die oudergesprekken die op tranen, zeker als, die op tranen uitvloeien enzovoort. Ook al ruzies. Sommige mensen die echt wel verwijtend zijn naar ons dat wij hun kind hier weg willen enzovoort enzovoort. Euhm, maar daar moete tijd en energie blijven insteken. Da moet, da kan ni anders. Euhm, da's ons verantwoordelijkheid en da's ons job, 'k zal 't zo zegge.

Heb je nadien nog contact met die kinderen en hoe voel je je achteraf als de kinderen zijn doorverwezen en zijn terecht gekomen in het buitengewoon lager onderwijs?

Eigenlijk hebben wij wel weinig contact dan, da's waar. Die mensen hebben die stap gezet, euhm die gaan naar die school, en daar hoorde vaak heel weinig van. Nu er zijn een aantal dingen zoals, wij hebben hier bij ons bijvoorbeeld nen x kermis, da's in de parochie gekend en als da mensen uit de buurt hier zijn dan komen die nog wel is binnen. En dan komen die nog wel is vertellen hoe dat nu eigenlijk me hun kind ga. Da wel. En meestal krijgde wel positieve reacties. Omda ze dan ook ervaren onzen eh, onze zoon of dochter, ja da's na toch wel veele beter. Nu gaat het voor hem, nu lukt het voor hem enzovoort. Euhm maar dat die echt zo verder specifiek. Sommige van die kinderen komen nog wel is langs als ze hun rapport hebben gekregen ofzoiets. Nu, heel veel kinderen uit het zesde leerjaar die komen nog jaren terug. 'k Heb nu kinderen die hier op school hebbe gezete die in de universiteit zitte, die kome vertellen hoe het nu me hun ga. Maar ook die kinderen. Maar 't hangt allemaal een beetje af van 't proces dat er geweest is. Als die mensen hier me een slecht gevoel uiteindelijk doorgaan, daar gade nog weinig van terug krijgen. Als die vol begrip zijn doorgegaan en da hebbe ingezien dan kome die ook wel terug om is te zeggen hoe da 't is enzovoort. Maar da's ook een stukje, da moete ook weer een stukje kunne loslaten. Er is een stap gezet in een traject, we hebben ons ding gedaan euhm, we zijn blij dat we dee stap gemaakt hebben. In eerste instantie voor da kind. In tweede instantie ook voor sommige van mijn collega's, voor de belasting die ze hebben en ook voor de kinderen die er mee in de klas zitten. Want da's ook daar een belasting. Maar langs den andere kant zijn we dan wel blij dat dee stap gezet is en dan hopen wij eigenlijk een stukje dat da verder goe komt he.

Vind je het altijd goed als de kinderen dan terecht zijn gekomen in het buitengewoon onderwijs of denk je soms achteraf dat er nog een andere mogelijkheid was?

Die vraag stelde vooraf, en dan hebde nog altijd geen garantie he, da weetek ook. Nu, voor mij is 't heel eenvoudig. Ik neem een beslissing, alé, ik neem die nooit alleen natuurlijk in dees geval he, maar voor mij is 't heel eenvoudig. Ik neem een beslissing en dan hebde consequenties dervan. Ik denk dat wij dat zo moete aanpakken. Waarom hebbe wij die beslissing genomen, omda wij zeggen van aan die noden kunne wij als school ni voldoen. Dus moet er ne volgende stap gezet worden, en als dee stap dan gezet is dan is 't te hope dat da goe komt.

(kind komt even iets vragen)

Euhm, en komt da goe met die kinderen, hopelijk, maar ge weet da ni, ge weet da ni hoe dat da ga lopen euhm, voor mij is 't bijzonder onderwijs ook ni heiligmakend he. Die mensen die zijn keihard

aan 't werken, die doen ongelofelijk veel inspanningen om die kinderen op een goei, alé, op een goei manier te begeleiden maar ook zij zullen wel is falen he. Der zijn waarschijnlijk wel kinderen waar da we echt geene vat op krijgen of waar da we echt ni zegge van daar kunne we verder mee. Een kind met een IQ van 54, ja wa gaan we da bijbrengen. Alé ja, da klinkt na, ma goe we moete zorge da. Ik hoop da die kinderen allemaal op een zelfde, alé, ten eerste proberen van hun getuigschrift te hale of een bepaald traject af te leggen dat die ergens in ne sector terecht komen da die kunne werken, op een zelfstandig manier kunne leve enzovoort. Maja, da's dan wel al nen heel lange weg da ge volgt natuurlijk he.

Dat waren mijn vragen, heb je zelf nog iets over het thema waarvan je zegt, dat heb ik niet gezegd en wil ik nog toevoegen?

Nee, euhm... Nee, ik wil, ik wil alleen nog zeggen da'k euhm, ik heb dit jaar, wij werken met de scholengemeenschap Katholiek onderwijs X, dat zijn de negen katholieke scholen van X en wij zijn aan 't zoeken naar samenwerkingsverbanden met buitengewoon onderwijs en 'k heb dit jaar, ik ben mee in de werkgroep gestapt, want wij werken met verschillende werkgroepen met directies, ik ben in ne werkgroep gestapt rond het buitengewoon onderwijs. Ik heb nu heel wa buitengewoon onderwijsscholen bezocht. Enige ding waar mij nog, waar da kik nog een hiaat zien is dat, dat we eindelijk onze netten is moeten afschaffen.

De netten

Da's zo verschrikkelijk he. Ik ben bijvoorbeeld, bij het, in 't katholiek onderwijs heb ik in bepaalde scholen geweest, heb ik gesprekken gehad enzovoort, hoe da zij werken, waar da mogelijkheden zitten om samen te werken enzovoort. In 't stedelijk onderwijs ben ik ook geweest, nee gemeenschapsonderwijs ben 'k ook geweest maar die, al die katholieke scholen in, nee, al die bijzonder onderwijsscholen van 't gemeenschapsonderwijs hier in Antwerpen hebben zich verenigd in een scholengemeenschap en dan hebben ze zoveel mogelijkheden dat ik daar, alé, als directeur wil ik daar graag komen. Als ik een vraag heb en ik stuur die naar die overkoepelende directeur, die kent zijn mensen, die kent zijn specifieke mensen die daar een antwoord op kunnen geven en da's een luxe. Ja? Jammer genoeg is da ni en voor de ouders is da ook een heel belangrijk gegeven. Nu, eens da we overstappen naar 't bijzonder onderwijs zien ouders ni meer zo naar netten. Da merk ik wel, ja? Vaak heeft dat te maken met 't feit dat ge, voor de dichtstbijzijnde school krijgde dinges, subsidies voort 't vervoer he. Er wordt busvervoer ingelegd. Nu da gaat over de verschillende netten. Maar, je kan dus euh kiezen voor bijzonder onderwijs uit 't gemeenschapsonderwijs of bijzonder onderwijs uit het katholiek onderwijs of enzovoort en dan moeten die mensen gaan kiezen en dan ja, maar ja daar heb 'k busvervoer en daar ni enzovoort. Da ligt toch wel heel moeilijk vinne kik ze, da kik denk van, ik bedoel, alé in 't gewoon onderwijs ook uiteraard. En dan spreek ik nog ni over de subsidies en de verdeling dervan want da's nog nen andere sector. Maar euhm naar da, naar die specifieke dingen, vin'k da al, da zou al nen eerste stap zijn denk ik. Want hij wilt re-integratie in 't basisonderwijs gewoon van die kindere, van 't buitengewoon onderwijs. Maar ik denk als we daar eerst werk van maken dat we daar ook wel stappe kunne zette. Alé da's heel individueel, da's echt wel mijn persoonlijke mening daarover. Nu, weete, wat ik ook wel positief vind in die gesprekken die ik gehad heb met het bijzonder onderwijs dat is dat die mensen ook wel heel goe weten dat wij hier op de werkvloer ook al heel erg, dat wij ook al een heel erg groot traject hebbe afgelegd voor die kinderen naar hen komen.

Dat ze toch ergens wel, zal ik het respect noemen, hebben voor wat je hebt geprobeerd?

Ja, die zeggen da ook. Ja, die zeggen da ook. En die zeggen ook van, voor dat een kind bij ons binnenkomt hebben jullie er al heel wat stappen mee afgezet, alé, wegen, stukskes van de weg mee afgelegd en stappen mee gezet en da's toch wel bewonderenswaardig. Want die zien ook eigenlijk die re-integratie van al die kinderen in 't gewoon onderwijs, die zien da ook ni zo direct zitten zenne. Die zeggen ook als wij zien naar de specifieke noden da wij hier, alé naar de specifieke dingen die wij hier moeten aanbieden aan kinderen, da kunne de mensen in 't gewoon onderwijs ni. En da gaat dan ni over competenties he, da gaat dan gewoon over de middelen en de dingen die er ter beschikking zijn.

Oké, dank u wel.

Alstublieft.