



«Online mediawijsheid en het inclusief en buitengewoon onderwijs»





Analyse van de
educatieve noden
betreffende
digitale media in
het inclusief en
buitengewoon
onderwijs:
de ontwikkeling van een
educatieve tool voor
een verantwoordelijk
internetgebruik.

Périne Brotcorne
Senior onderzoekster

Inhoudstafel

Inleiding

Doelstellingen van het onderzoek

Methode van het actieonderzoek: een participatieve benadering

Conciëren van preventie-instrumenten: een inclusieve benadering

Structuur van het rapport 4

1. Omkadering en uitdagingen 15

1.1 Van leerlingen in een handicapsituatie tot leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften: over wie hebben we het precies?

1.2 Schoolbezoek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in België

1.3 Bijzonderheden en gemeenschappelijke eigenschappen van de doelgroepjongeren met specifieke behoeften

1.4 Voorwaardenscheppende technologieën: het probleem van onlinemedia voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

2. De toegang en bruikbaarheid van preventietools van Child Focus 29

2.1 Belangrijke voorwaarde: de toegang tot digitale technologieën in het buitengewoon onderwijs

2.1.1. Aan Franstalige zijde: geen opbeurend verhaal

2.1.2. Aan Nederlandstalige zijde: een meer bemoedigende situatie

2.2. Bruikbaarheid van educatief materiaal: fundamentele aanpassingen voor pedagogische tools die gemakkelijk leesbaar en begrijpelijk zijn

2.2.1. Vormgeving: didactische hulpmiddelen met een 'opgepoetst' format

2.2.2. Inhoud: eenvoudige, concrete en geïllustreerde inhoud

2.2.3. Methode: ludieke, stimulerende en valoriserende pedagogische sequenties

2.3. Illustratie: een voorgestelde preventietool, aangepast aan alle jongeren, ook voor diegenen met specifieke onderwijsbehoeften

3. Toegankelijkheid: sensibiliseren en vorming van educatieve actoren 44

3.1. Gebrek aan sensibilisering en vorming rond mediawijsheid bij leerkrachten

3.1.1. Het belang van digitale begeleiding op school: een evidentie die niet door iedereen gedeeld wordt

3.1.2. De begeleiding van leerkrachten in hun rol als digitaal 'begeleider': een pedagogische noodzaak

3.2. De preventietools van Child Focus: een gebrek aan visibiliteit en verspreiding

3.3. Informatie en begeleiding van gezinnen: een aanvullend en noodzakelijk werk

3.3.1. Het stigmatiseren van internet door de ouders

3.3.2. Het sensibiliseren en vormen van ouders in hun rol als digitale begeleider

4. Conclusies en aanbevelingen 58

Bibliografie 64

«Ik zie geen beperkingen in mensen, alleen maar mogelijkheden. Maar dan moeten we obstakels wegnemen en ervoor zorgen dat ze echt helemaal kunnen meedoen in onze samenleving.» Jan Dekelver

Inleiding

Sinds 2000 concipieert, ontwikkelt en beheert Child Focus, de Stichting voor Vermiste en Seksueel Uitgebuide Kinderen, in samenwerking met binnen- en buitenlandse partners preventieprojecten om een veilig en verantwoord gebruik van het internet door kinderen en adolescenten te stimuleren.

De Europese Commissie erkent de Stichting overigens als het 'Belgisch Centrum voor een Veiliger Internet'. Om deze opdracht naar behoren uit te voeren, richt Child Focus zich zowel tot kinderen en jongeren als tot de mensen die voor hun opvoeding en opleiding instaan, d.w.z. ouders en professionals. Het probeert deze doelgroepen te bereiken via haar preventieportaal www.clicksafe.be en een aantal educatieve projecten. In juni 2011 lanceerde Child Focus ook een hulplijn om vragen te beantwoorden van burgers – groot en klein – die op het internet met een probleem worden geconfronteerd: www.clicksafe.be.

Alles bij elkaar vormt actieve bemiddeling bij het gebruik van digitale media de hoeksteen van elk initiatief ter bevordering van de mediageletterdheid. Child Focus beklemtoont deze boodschap in zijn preventiemateriaal en pedagogische dossiers, op conferenties en tijdens opleidingen, maar ook in de talloze artikels die het hierover publiceert.

Sinds enkele jaren stelt Child Focus echter vast dat zijn initiatieven om mensen bewust te maken van de risico's van het internet, onder een mattheuseffect lijden. Dit begrip verwijst in het algemeen naar mechanismen waarvoor de meest bevoorrechte groepen hun voordeel op de rest vergroten. De ervaring op het terrein toont namelijk aan dat de Stichting er niet in slaagt om de 'kwetsbare groepen' in onze samenleving te sensibiliseren. Zo merkte Child Focus dat zijn Clicksafe-preventieacties volslagen onbekend zijn bij kwetsbare groepen en bij de diensten en professionals die hen omkaderen.

Daarom stelde Child Focus zich twee jaar geleden de vraag hoe dit komt en wat eraan kan worden gedaan. Vanuit die vraagstelling ontstond een breed project onder de naam 'Kwetsbare gezinnen en de bevordering van digitale mediageletterdheid' (Bastiaenen, 2012). 'Kwetsbaarheid' is echter een zeer ruim begrip dat naar heel wat uiteenlopende situaties en behoeften verwijst. Robert Castel (1995) omschrijft kwetsbaarheid als een onstabiele intermediaire zone tussen integratie en uitsluiting, waarin precare arbeidssituaties en broze sociale netwerken een rol spelen.

In het kader van dit eerste actieonderzoek richtte Child Focus zich daarom specifiek op kinderen in een precare leefsituatie en financiële armoede en op hun relatie tot digitale media binnen de gezinscontext. Het voerde een praktische analyse uit van de opvoedingsbehoeften op het vlak van digitale media bij gezinnen die in sociaal-economisch opzicht kansarm zijn. Deze analyse was een noodzakelijke voorwaarde om educatief materiaal te kunnen uitwerken dat op alle groepen in onze samenleving afgestemd is, inclusief de sociaal meest kwetsbare.

Het actieonderzoek leverde een aantal aanbevelingen op. Zo werd voorgesteld om bijzondere aandacht te verlenen aan kinderen met een mentale of fysieke handicap, zodat strategieën rond e-toegankelijkheid, digitale alfabetisering en ontwikkeling van mediageletterdheid voor kinderen, hun ouders en de omkaderende professionals rekening kunnen houden met deze kwetsbaarheid. Dat is meteen ook de ambitie van dit tweede actieonderzoek.

Doelstellingen van het actieonderzoek

Dit actieonderzoek ligt dus volledig in het verlengde van de voorgaande studie. Uit de aanbevelingen hiervan, blijkt dat de educatieve initiatieven die Child Focus rond digitale media ontwikkelde, moeten worden verruimd tot andere doelgroepen van kwetsbare jongeren, zoals jongeren met een handicap of met een leer- en/of gedragsstoornis die school lopen in het buitengewoon onderwijs.

Dit actieonderzoek vertrekt van een constante op het terrein: geen van de preventie-instrumenten ter bevordering van een kritisch gebruik van digitale media is op dit ogenblik afgestemd op de specifieke behoeften van jongeren in het buitengewoon onderwijs. Child Focus ontvangt van scholen voor buitengewoon onderwijs namelijk regelmatig vragen om informatie of materiaal rond dit thema. De professionals van Child Focus die zich met e-safety bezighouden, stellen inderdaad vast dat de mensen in het buitengewoon onderwijs vaak niet over de tools en middelen beschikken om hun leerlingen op weg te helpen naar een kritisch en verantwoord internetgebruik. Ze missen de juiste informatie en opleiding rond deze problematiek.

Met dit actieonderzoek streven we in het algemeen een dubbele doelstelling na:

Eenzijds is het de bedoeling om deze specifieke behoeften en verwachtingen in kaart te brengen van deze jongeren met een beperking, teneinde aanbevelingen te formuleren voor de ontwikkeling van pedagogische initiatieven en educatieve instrumenten die volledig op de specifieke eigenheden van deze doelgroep afgestemd zijn.

Anderzijds willen we een beeld schetsen van de behoeften en verwachtingen van de onderwijsactoren in het buitengewoon onderwijs en – in mindere mate – ook van de ouders, voor wat betreft informatie, sensibilisering en opleiding rond digitale mediageletterdheid, teneinde hen in staat te stellen om de betreffende jongeren op hun beurt een kwaliteitsvolle begeleiding en omkadering te bieden.



Met de resultaten kunnen we een doeltreffende educatieve benadering op maat van de doelgroep jongeren definiëren om hen te begeleiden op weg naar een zelfstandig en kritisch gebruik van digitale media en meer in het bijzonder internet.

Uiteraard betreft het hier een praktische analyse van de behoeften, zowel van de opvoedingsactoren – onderwijzend personeel en ouders – die kinderen op weg willen helpen naar een verantwoord gebruik van digitale media, als van de betrokken jongeren zelf op het vlak van de ontwikkeling van mediageletterdheid. Dit actieonderzoek is nodig als we pedagogische initiatieven en instrumenten willen ontwikkelen die op alle groepen van jongeren in de samenleving afgestemd zijn.

Dit project kadert binnen een ruimer preventie-initiatief van Child Focus met als doel alle kinderen en adolescenten uit alle sociale milieus en ongeacht hun handicap te beschermen, op te leiden en te responsabiliseren met betrekking tot een veilig, kritisch en verantwoord gebruik van de informatie- en communicatietechnologieën.

Het begrip ‘jongeren in een handicapsituatie’ verwijst echter naar een zeer ruime doelgroep. Het dekt een groot aantal situaties en uiteenlopende specifieke onderwijsbehoeften. Daarom is het ook een illusie om te hopen dat dezelfde pedagogische initiatieven en instrumenten tegelijk op alle vormen van specifieke onderwijsbehoeften afgestemd kunnen zijn. Gezien het korte tijdsbestek waarover we beschikten om dit actieonderzoek uit te voeren, focust dit uitsluitend op de specifieke onderwijsbehoeften van twee types van jongeren: jongeren met een lichte mentale handicap uit het buitengewoon onderwijs van type 1, en jongeren met een leer- en/of gedragsstoornis uit het buitengewoon onderwijs van type 8.¹

¹ Voor een gedetailleerde verantwoording van de keuze van het doelpubliek voor deze studie, zie hoofdstuk 1 van het rapport.

Methode van het actieonderzoek: een participatieve benadering

Voor de uitvoering van de behoefteanalyse werkte Child Focus samen met de vzw Fondation Travail-Université in Namen. Child Focus fungeerde als link tussen het onderzoekscentrum aan de ene kant en de onderwijsactoren en ouders aan de andere kant.

Het actieonderzoek vertrok vanuit een participatieve methodologische benadering. Professionals uit het onderwijs en ouders werden betrokken bij het evalueren van de bestaande praktijken op het vlak van mediageletterdheid en het formuleren van voorstellen voor de ontwikkeling van pedagogische initiatieven en didactische instrumenten die op de behoeften en bekommernissen van het doelpubliek afgestemd zijn.

Om de professionals uit het onderwijs en de ouders te raadplegen, werkten we met ‘focusgroepen’ of ‘gespreks-groepen’. Daarbij maakten we gebruik van concrete dialogen als een doeltreffend alternatief voor de klassiekere interviews. In de focusgroepen brachten we een groep mensen bijeen die mogelijk met één van de hierboven gedefinieerde probleemsituaties te maken hebben. Er werd dan op deze problematiek ‘gefocust’ en we verzamelden de discussies, eventuele controverses, voorbeelden uit eigen ervaring, enz. Werken met focusgroepen is bijzonder nuttig als methode wanneer het de bedoeling is om – zoals in het geval van dit actieonderzoek – de collectieve dimensie van het debat over de problematiek naar boven te halen. Dit biedt ook de mogelijkheid om de groep als collectief aanbevelingen te laten formuleren, wat altijd een grotere inhoudelijke rijkdom oplevert dan wanneer individuele suggesties worden verzameld.

Verder biedt deze methode het voordeel dat ze relatief weinig tijd vraagt. De focusgesprekken vinden op gezette tijden plaats en hebben een beperkte duur, waardoor ze makkelijk te organiseren zijn. De deelnemers hoeven zich niet te engageren voor een lange en belastende procedure. We organiseerden vier focusgesprekken van telkens

een halve dag: twee ervan met professionals uit het onderwijs (een groep met Franstaligen en een groep met Nederlandstaligen) en twee met ouders (een groep met Franstaligen en een groep met Nederlandstaligen).

Elke focusgroep bestond uit een tiental deelnemers. Zij werden gekozen met de hulp van de directies van de scholen die aan het actieonderzoek meewerkten². In totaal waren hierbij een dertigtal mensen betrokken, professionals uit het onderwijs en ouders van kinderen uit de doelgroep samengerekend.

Tabel 1. Detailgegevens in verband met de focusgroepen

Focusgroepen	Nederlandstaligen	Franstaligen
Ouders :	Eekhoutcentrum KU Leuven Kulak Kortrijk E. Sabbelaan, 53 - 8500 Kortrijk	Gemeenteschool Les Forges, Quai de l'Industrie 28 C, 5590 CINEY
In totaal 18 ouders ontmoet	22 oktober 2013 9 aanwezige ouders	22 mei 2013 9 aanwezige ouders
Professionals uit het onderwijs:	Preventiedienst – Stad Leuven Philipssite 4 – 3001 Heverlee	Gemeenteschool Les Forges, Quai de l'Industrie 28 C, 5590 CINEY
In totaal 21 onderwijsactoren ontmoet	26 mei 2013 10 aanwezige professionals	22 mei 2013 11 aanwezige professionals

In de vier focusgroepen werd dezelfde methode toegepast. Concreet werden twee opeenvolgende forumdiscussies gehouden. Deze werden opgebouwd rond open thematische vragen die de discussie moesten ondersteunen. Er werden twee afzonderlijke gesprekshandleidingen opgesteld, één die op de realiteit van de ouders afgestemd is en één die beantwoordt aan de realiteit van de onderwijsprofessionals.

² Wij danken de heer Jean-Luc Piérard, directeur van de gemeentelijke school voor buitengewoon onderwijs 'Les Forges' in CINEY, Nathalie Nouwkens van de preventiedienst van de stad Leuven en Pieter Charlie, BuO-medewerker van het Eekhoutcentrum in Kortrijk, voor hun kostbare hulp bij het organiseren van de focusgroepen.

- ◇ De eerste forumdiscussie was opgebouwd rond vragen in verband met de bestaande toestand op het vlak van internetgebruik door de kinderen thuis of in het kader van hun pedagogische activiteiten op school, en met name het beroep dat de ouders of leerkrachten eventueel doen op onlinepreventie-instrumenten zoals die van Child Focus (mate van (on)geschiktheid van de huidige preventie-instrumenten van Child Focus).
- ◇ De tweede forumdiscussie behandelde vragen over de verwachtingen en behoeften van ouders of onderwijsprofessionals om kinderen zelfstandig en kritisch te leren omgaan met digitale media (type infrastructuur, informatie en opleiding die ze nodig hebben om hun rol als opvoeder/leerkracht op dit vlak goed te vervullen; pedagogische voorzieningen en preventie-instrumenten die qua methode, vorm en inhoud op deze kinderen afgestemd zijn).

Tabel 2 : Vragen tijdens forumdiscussies met focusgroepen

Vragen voor focusgroepen met onderwijsactoren	Vragen voor focusgroepen met ouders
1. In welke mate beschouwt u bepaalde vormen van het huidige internetgebruik als een hefboom voor de emancipatie van de kinderen uit de doelgroep?	1. In welke mate beschouwt u bepaalde vormen van hun huidige internetgebruik als een hefboom voor hun emancipatie?
2. Maakt internetgebruik op dit ogenblik deel uit van de leerstof die u in de klas behandelt of van uw professionele praktijken? Leg uit waarom wel of waarom niet.	2. Praat u thuis over het internet? Hoe? Over welke onderwerpen gaat het dan?
3. Hebt u al onlinepreventie-instrumenten gebruikt – en meer in het bijzonder deze die Child Focus aanbiedt – om in de klas met uw leerlingen te werken?	3. Hebt u al educatieve instrumenten gebruikt – en meer in het bijzonder deze die Child Focus aanbiedt – om uw kinderen te begeleiden bij hun internetgebruik?
Tweede forumdiscussie: behoeften	Tweede forumdiscussie: behoeften
1. Welke thema's moeten volgens u prioritair aan bod komen op school in het kader van de lessen over een 'goed gebruik' van het internet?	1. Welke thema's moeten volgens u thuis prioritair aan bod komen om uw kinderen een 'goed internetgebruik' bij te brengen?
2. In welk(e) type(s) van buitengewoon onderwijs zou de ontwikkeling van de mediageletterdheid aan bod kunnen komen?	2. Welke types van instrumenten zouden volgens u een goede ondersteuning bieden wanneer u uw kinderen leert omgaan met het internet (vorm, inhoud)?

3. Is het denkbaar om preventie-instrumenten te ontwikkelen die op verscheidene types van buitengewoon onderwijs afgestemd zijn? Zo ja, welke kenmerken moeten zij hebben?	3. Welke zijn volgens u de sterke punten en de beperkingen van de huidige preventie-instrumenten van Child Focus om met uw kinderen te werken?
4. Welke types van instrumenten zouden volgens u een goede ondersteuning bieden wanneer u kinderen leert omgaan met het internet (vorm, inhoud)?	4. Als u ze beter zou moeten afstemmen op de behoeften van uw kinderen, wat zou u dan voorstellen?
5. Welke zijn volgens u de sterke punten en de beperkingen van de huidige preventie-instrumenten van Child Focus bij het werken met de kinderen uit het buitengewoon onderwijs?	5. Op welke manier zouden deze instrumenten moeten worden verdeeld/verspreid, zodat u ze thuis met uw kinderen kunt gebruiken?
6. Als u ze beter zou moeten afstemmen op de behoeften van de doelgroep waar u mee werkt, wat zou u dan voorstellen?	
7. Op welke manier zouden deze instrumenten moeten worden verdeeld/verspreid, zodat u ze in uw lessen kunt gebruiken?	

De analyses en aanbevelingen uit dit rapport komen niet alleen voort uit het raadplegen van deze ervaringsdeskundigen, maar zijn voor een belangrijk deel ook gebaseerd op een literatuurstudie van wetenschappelijke werken en pedagogische studies over 'digitale technologie en handicap' en de afstemming van het onderwijs en de pedagogische methoden op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften³.

Deze literatuurstudie was van fundamenteel belang voor het opstellen van suggesties om het didactisch materiaal van Child Focus en de bijbehorende pedagogische methoden aan te passen. Gezien het korte tijdsbestek waarin dit actieonderzoek moest worden uitgevoerd, hadden we niet de gelegenheid om de preventie-instrumenten van Child Focus aan een praktische evaluatie te onderwerpen, zoals wel gebeurde tijdens het voorgaande onderzoek.

³ De referenties van alle documenten die hieromtrent werden geraadpleegd, zijn terug te vinden in de bibliografie op het einde van dit rapport.

Dit zou in het kader van deze behoefteanalyse nochtans doeltreffend geweest zijn. Hiervoor hadden we mensen uit de doelgroep in praktische workshops moeten samenbrengen om de instrumenten van Child Focus in reële omstandigheden uit te testen. Zo hadden we kunnen nagaan welke factoren een rem vormen op het gebruik van deze instrumenten door de doelgroep van het onderzoek, zodat we concrete voorstellen hadden kunnen doen om ze aan te passen. Bij gebrek aan een dergelijke methode in het kader van deze analyse was het raadplegen van documentaire bronnen over 'doelgroepen met specifieke onderwijsbehoeften en pedagogische bijsturingen' dus een kostbaar hulpmiddel om relatief exhaustieve aanbevelingen ter zake op te stellen.

We merken tot slot nog op dat we bij het opstellen van de aanbevelingen in verband met de afstemming van de didactische hulpmiddelen en pedagogische methoden van Child Focus op de specifieke behoeften van de jongeren uit de doelgroep, ook konden rekenen op de vele kostbare adviezen die de expertengroep verleende tijdens een vergadering die Child Focus in november 2013 belegde.

Concipiëren van preventie-instrumenten: een inclusieve benadering

Child Focus heeft zich tot doel gesteld om de bevordering van een kritisch gebruik van digitale media vanuit een inclusief perspectief aan te pakken. Een inclusieve preventie- en educatieaanpak houdt in dat de pedagogische methoden en educatieve instrumenten, op maat van alle jongeren moeten worden geconcipieerd: 'gewone' leerlingen, leerlingen in een handicapsituatie, maar ook nieuwkomers, leerlingen in een moeilijke gezinssituatie of met een problematische sociaal-economische achtergrond, enz. De aanpak van Child Focus houdt wel degelijk in dat er instrumenten worden ontwikkeld die op alle kinderen afgestemd zijn en die door alle kinderen kunnen worden gebruikt. Het is niet de bedoeling om specifieke instrumenten te ontwikkelen die voor welbepaalde categorieën van kinderen bestemd zijn. Dit om stigmatisering te vermijden.

Daarom willen we met dit actieonderzoek in de eerste plaats nadenken over een aanpassing van de pedagogische

initiatieven en het educatief materiaal waarover Child Focus al beschikt, zodat dit toegankelijk en bruikbaar wordt voor alle kinderen, inclusief deze uit onze doelgroep. Op die manier kadert de aanpak van Child Focus duidelijk binnen een sociale benadering van het gegeven 'handicap': het wil ingrijpen in de pedagogische omgeving om deze af te stemmen op de betrokken kinderen, en niet omgekeerd.

De inclusieve benadering houdt met andere woorden in dat er geen instrumenten worden ontwikkeld die specifiek voor kinderen met een welbepaalde handicap bestemd zijn, maar om de bestaande instrumenten aan te passen, zodat zij niemand uitsluiten maar ook rekening houden met de verschillende kwetsbare groepen in de samenleving.

Structuur van het rapport

Om de doelstellingen van dit actieonderzoek te realiseren, wordt dit rapport onderverdeeld in vijf hoofdstukken.

In het eerste hoofdstuk – Omkadering en uitdagingen – schetsen we het kader waarbinnen deze studie wordt uitgevoerd en omschrijven we de huidige bekommernissen inzake de bevordering van digitale geletterdheid van jongeren enerzijds en de sociale inclusie van mensen in een handicapsituatie anderzijds. We definiëren wat precies moet worden verstaan onder 'mensen in een handicapsituatie' en 'leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', en stellen vervolgens kort de organisatie van het onderwijssysteem voor waarin de betreffende jongeren zich bevinden. Tot slot volgt een overzicht van de problemen die digitale media voor leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften inhouden op het vlak van emancipatie en empowerment.

Het tweede hoofdstuk – Toegankelijkheid en bruikbaarheid van de preventie-instrumenten van Child Focus – belicht de obstakels die voor de betrokken jongeren zowel de toegang en het gebruik ervan bemoeilijken. We schetsen kort de toestand op het vlak van technologische uitrusting en gebruik van digitale media in de scholen van het buitengewoon onderwijs aan weerskanten van de taalgrens. In het eerste deel van het hoofdstuk gaan we dieper in op het

belang van een vlotte toegang tot digitale technologie als absolute voorwaarde om de bevordering van een kritisch gebruik van digitale media oordeelkundig te integreren in het lessenpakket van deze scholen. In een tweede deel bekijken we achtereenvolgens de verschillende factoren die het gebruik van de bestaande preventie-instrumenten van Child Focus door de jongeren van ons doelpubliek remmen, waarna we een reeks uit te voeren aanpassingen naar voren schuiven, zowel op het niveau van de pedagogische methoden als met betrekking tot het format en de inhoud van het educatief materiaal.

Het derde hoofdstuk – Toegankelijkheid, sensibilisering en opleiding van educatieve tussenpersonen – bevat een overzicht van de behoeften en verwachtingen van de educatieve actoren in de instellingen voor buitengewoon onderwijs en – in mindere mate – van de ouders op het vlak van sensibilisering en opleiding om de betrokken jongeren te begeleiden, zodat zij op een kritische en zelfstandige manier met digitale media leren omgaan. We belichten in dit hoofdstuk de factoren die momenteel een rem vormen op dit vlak, en beklemtonen de dringende noodzaak om leerkrachten en ouders te begeleiden in hun rol als digitale intermediären. Tot slot vestigen we de aandacht op de beperkte zichtbaarheid waaronder de preventie-instrumenten van Child Focus nog steeds te lijden hebben bij de onderwijsactoren uit de betreffende scholen, maar ook bij ouders. We formuleren ook enkele voorstellen om hier wat aan te doen.

Het vijfde en laatste hoofdstuk – Conclusies en aanbevelingen – bevat de conclusies van het actieonderzoek, gevolgd door concrete aanbevelingen om de preventie-instrumenten en pedagogische initiatieven op de specifieke behoeften van de doelpubliekjongeren af te stemmen en om de ondersteuning en omkadering van de onderwijsactoren in hun rol als digitale bemiddelaars van de betrokken kinderen te verbeteren.

1. Omkadering en uitdagingen

De problematiek die het voorwerp van dit actieonderzoek uitmaakt, kadert binnen een algemene actuele bekommernis op Europees niveau omtrent de ontwikkeling van een 'beter internet voor alle kinderen'⁴.

De Europese Strategie voor een beter internet voor kinderen kadert binnen de Digitale Agenda voor Europa, die digitale media binnen ieders bereik wil brengen. Vanuit de vaststelling dat kinderen steeds meer in contact komen met het internet en er alsmaar vroeger gebruik van beginnen te maken, raadt de tekst aan om een passende strategie uit te werken. Deze moet ervoor zorgen dat rekening wordt gehouden met de specifieke behoeften van kinderen en dat bepaalde risico's worden vermeden waarmee kinderen online worden geconfronteerd. Hiervoor moet werk worden gemaakt van nieuwe inhoud en websites van hoge kwaliteit die beter beveiligd zijn.

De tekst onderstreept dat het belangrijk is om beleidsmaatregelen te combineren met acties waarin opvoeding en sensibilisering voorrang krijgen op reglementering. Daarom is de strategie gebaseerd op vier grote en complementaire pijlers, namelijk:

- online-inhoud van hoge kwaliteit voor jongeren promoten;
- meer sensibilisering en sensibilisering;
- een veilige online-omgeving voor kinderen creëren;
- bestrijding van online seksueel misbruik en seksuele uitbuiting van kinderen.

⁴ Europese strategie voor een beter internet voor kinderen COM(2012) 196 final, te raadplegen op het volgende adres <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:NL:PDF>

⁵ Een digitale agenda voor Europa COM(2010) 245 final/2, te raadplegen op het volgende adres <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:nl:PDF>

Om deze doelstellingen te realiseren, stelt de Europese Strategie concrete maatregelen voor: positieve online-ervaringen van kinderen en jongeren bevorderen, de aanmaak van creatieve en didactische online-inhoud aanmoedigen, de ontwikkeling van mediageletterdheid en het aanleren van veilig gebruik van digitale media op school promoten en werk maken van bewustmakingsactiviteiten en participatie van jongeren in verband met internetgebruik. Dit zijn stuk voor stuk belangrijke werkdomeinen voor Child Focus. Al vóór de publicatie van deze oriënterende nota focuste de organisatie hierop in haar preventiewerk ten aanzien van jongeren. De aanpak die Child Focus rond deze aspecten ontwikkelde, sluit dus perfect aan bij de benadering die op Europees niveau wordt aanbevolen.

1.1. Van leerlingen in een handicapsituatie tot leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften: over wie hebben we het precies?

In België heeft, net als in andere landen, een niet te verwaarlozen aantal leerlingen een handicap of een leerprobleem. Zo vingen gespecialiseerde onderwijsinstellingen in België in 2009-2010 bijna 5 % van alle schoolgaande leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs op ⁶.

Het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap⁷, dat door België werd geratificeerd, definieert personen in een handicapsituatie als “personen met langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.” Volgens deze definitie zijn er drie vormen van beperkingen: perceptiestoornissen (zintuiglijke beperking als blindheid, slechthoortheid, doofheid), motorische stoornissen (fysiek) en cognitieve of mentale stoornissen.

De antidiscriminatiewetgeving in België geeft geen definitie van het begrip ‘handicap’, met het doel een zo ruim mogelijk concept te kunnen hanteren waaronder ook chronische ziekten vallen, net als leer-, aandachts- en gedragsstoornissen.

In de geest van zowel de antidiscriminatiewetgeving als het Verdrag van de Verenigde Naties ontstaat een handicap uit de confrontatie tussen een stoornis die in bepaalde situaties beperkingen met zich meebrengt en een onaangepaste omgeving. In die optiek wordt een handicap voor het grootste deel veroorzaakt door de (on)toegankelijkheid van de omgeving en niet door de intrinsieke aard van de handicap. Het gaat om een sociaal nadeel dat ontstaat uit het onvermogen om een gewone taak uit te voeren als gevolg van een stoornis. Dit is vooral een sociale en niet zozeer een medische benadering van het gegeven, aangezien de omgeving in vraag wordt gesteld en niet alleen het specifieke anders-zijn van het betrokken individu. Daarom hebben we het dus over 'personen in een handicapsituatie', aangezien hun stoornis in de ene situatie wel een handicap kan vormen en in een andere situatie niet.

Deze visie op het begrip 'handicap' sluit goed aan bij de nieuwe International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) die de Wereldgezondheidsorganisatie in 2001 publiceerde⁸. De WHO beklemtoont namelijk meer de rol van de niet-aangepaste omgeving in een handicapsituatie en meent dat elke samenleving rekening moet houden met de specifieke behoeften van elk van haar burgers. In die optiek verwijzen wetteksten en beleidsmaatregelen in verband met de schoolisatie van kinderen in een handicapsituatie ook beter naar 'kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften' in plaats van naar 'gehandicapte kinderen' of 'kinderen in een handicapsituatie'.

Handicapsituaties kunnen in een bepaalde omgeving dus zeer divers zijn, wat het soms moeilijk maakt om tot een reële objectieve classificatie van alle leerlingen te komen, in functie van hun specifieke onderwijsbehoeften.

⁶ De indicatoren voor 2012 van het onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel zijn te vinden op de volgende website: www.enseignement.be. Die van het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap zijn terug te vinden op het volgende adres: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>. Voor een overzicht van het buitengewoon onderwijs in België, zie het volgende punt.

⁷ Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap; zie <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>.

⁸ WHO, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Te raadplegen op de website van de WHO: <http://www.who.int/icidhLexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:nl:PDF>

We zijn ons ervan bewust dat een dergelijke classificatie steeds ietwat arbitrair is, maar dit actieonderzoek wil uitsluitend de specifieke onderwijsbehoeften belichten op het vlak van verantwoord gebruik van digitale media door jongeren met leer- en/of gedragsstoornissen en jongeren met een lichte mentale handicap die in het buitengewoon onderwijs van type 1 en type 8 in België zitten.

In het kader van deze studie lijkt het dan ook belangrijk om te focussen op deze twee types van buitengewoon onderwijs. Van alle types van buitengewoon onderwijs tellen zij trouwens zowel in het noorden als in het zuiden van het land het grootste aantal leerlingen.

1.2. Schoolbezoek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in België

Om tegemoet te komen aan de uiteenlopende specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met problemen – leermoeilijkheden, gedragsproblemen, fysieke, zintuiglijke of cognitieve handicap –, bestaan er in België sinds een jaar of veertig instellingen voor buitengewoon onderwijs.

We willen niet al te ver uitweiden over de specifieke aspecten van deze tak van het onderwijs, maar het lijkt ons belangrijk om bij wijze van inleiding bij deze studie kort de doelstellingen en de organisatie van het buitengewoon onderwijs te schetsen. Die zijn overigens vergelijkbaar aan beide kanten van de taalgrens.

Wat meteen opvalt, is dat deze tak van het onderwijs zowel in het noorden als in het zuiden van het land jaar na jaar een groter aantal jongeren van schoolgaande leeftijd opvangt. Op 15 jaar tijd kende elk onderwijsniveau in Franstalig België – kleuter-, basis- en secundair onderwijs – bijvoorbeeld een stijging van het aantal leerlingen met minstens 20 %. Zo zit bijna 5 % van alle kinderen van schoolgaande leeftijd ten zuiden van de taalgrens op dit ogenblik in het buitengewoon onderwijs.

Het buitengewoon onderwijs is nu opgesplitst in acht verschillende onderwijstypes die – zoals het decreet van 2004 aangeeft – onderwijs verschaffen “dat aangepast is aan de algemene en bijzondere opvoedingsbehoeften van de leerlingen die ressorteren onder het buitengewoon onderwijs en tot een zelfde groep behoren, waarbij die behoeften bepaald worden op grond van de hoofdhandicap die voor die groep gemeenschappelijk is.”

- Het buitengewoon onderwijs van type 1 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren met een lichte mentale achterstand (leerlingen met een ‘pedagogische achterstand’ worden niet in deze categorie ingedeeld). Het wordt georganiseerd op het niveau van basis- en secundaire scholen;
- Het buitengewoon onderwijs van type 2 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren met een matige tot ernstige mentale achterstand;
- Het buitengewoon onderwijs van type 3 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren met gedragsstoornissen (structurele en/of functionele stoornissen in het relatieaspect en het affectief-dynamische aspect van de persoonlijkheid die zo ernstig zijn dat een beroep moet worden gedaan op specifieke opvoedings-, heropvoedings- en psychotherapeutische methoden). Het wordt georganiseerd op het niveau van kleuter-, basis- en secundaire scholen;
- Het buitengewoon onderwijs van type 4 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren met een lichamelijke handicap (die door hun toestand regelmatige medische en paramedische zorgen nodig hebben);
- Het buitengewoon onderwijs van type 5 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren die ziek en/of herstellende zijn;

⁹ Voor een gedetailleerde voorstelling van het buitengewoon onderwijs in België, zie ‘L’enseignement spécialisé: pour qui? Pour quoi?’, Supplément au Bulletin d’information de l’Administration Générale de l’Enseignement et de la Recherche Scientifique, te raadplegen op: http://www.belgium.be/fr/publications/publ_enseignement_specialise_pourquoi_pourquoi.jsp

¹⁰ De indicatoren voor 2012 van het onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel zijn te vinden op de volgende website www.enseignement.be

¹¹ Coördinatiedecreet houdende organisatie van het buitengewoon onderwijs in België, 03/03/2004, te raadplegen op: http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

- Het buitengewoon onderwijs van type 6 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren met een visuele beperking;
- Het buitengewoon onderwijs van type 7 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van kinderen en jongeren met een auditieve beperking;
- Het buitengewoon onderwijs van type 8 beantwoordt aan de opvoedings- en opleidingsbehoeften van leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie, dyscalculie, dysorthografie, enz. Deze kunnen aanleiding geven tot moeilijkheden bij de ontwikkeling van de taal- of de spraakvaardigheid en/of bij het leren lezen, schrijven of rekenen, zonder dat er sprake is van een mentale achterstand of een belangrijke stoornis op fysiek, gedragsmatig of zintuiglijk vlak. Onderwijs van type 8 wordt georganiseerd op het niveau van basis- en secundaire scholen.

In het algemeen wil het buitengewoon onderwijs leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften in staat stellen om hun schoolloopbaan voort te zetten in functie van hun behoeften en mogelijkheden, dankzij een pedagogische omkadering die geïndividualiseerd onderwijs mogelijk maakt. Dit belet echter niet dat ook binnen dit onderwijs de doelstellingen en opdrachten van het gewone onderwijs gelden.

Naar meer integratie in het gewone onderwijs

Dit gezegd zijnde, zien we de jongste jaren in België – net als in andere Europese landen – dat het scalarisatiemodel voor kinderen in een handicapsituatie evolueert in de richting van een inclusiever model waarin alle leerlingen, ongeacht hun onderwijsbehoeften, in gewone scholen terechtkunnen. Deze recente evolutie is met name gebaseerd op de Verklaring van Salamanca, die de Organisatie van de Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (UNESCO) goedkeurde tijdens de Wereldconferentie over Bijzondere Onderwijsbehoeften¹². Hierin formuleerde de UNESCO voornemens om van het zogenaamde ‘gespecialiseerde’ traditionele onderwijs voor leerlingen met een beperking over te stappen op inclusief onderwijs voor kinderen die geacht worden ‘bijzondere onderwijsbehoeften’

te hebben. Het concept 'bijzondere onderwijsbehoeften' is vaak onlosmakelijk verbonden met het begrip 'inclusief onderwijs'. Zoals we in bovenstaand punt al onderstreepten, focust dit begrip voornamelijk op de behoeften en niet zozeer op de handicap, waardoor het accent op de context komt te liggen. In die optiek is het wel degelijk de school die zich moet aanpassen, en niet het kind.

Zo kunnen kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften in België binnen het gewone onderwijs worden 'geïntegreerd' met behulp van enkele aanpassingen en voorzieningen. Dankzij deze integratie kunnen zij tijdelijk (gedurende een deel / verscheidene delen van het jaar) of permanent (het hele jaar lang) deels (bepaalde lessen) of volledig (alle lessen) onderwijs volgen in een gewone school. Hun integratie wordt makkelijker gemaakt door de begeleiding vanuit het buitengewoon onderwijs (leerkracht lagere school, logopedist, enz.).

Dit proces is sedert een tiental jaren in volle ontwikkeling. Er wordt vooral getracht om leerlingen met leerstoornissen volledig of partieel te integreren, in de mate waarin deze integratie bijzonder interessant lijkt en een gunstige invloed heeft.

Ondanks deze evolutie belemtoont een recente documentaire studie over de scalarisatie van leerlingen met een handicap in Europa (Beaucher, 2012) dat in België in de praktijk slechts weinig leerlingen echt in het gewone onderwijs worden geïntegreerd, in vergelijking met wat in andere landen als Zweden, Italië of Spanje gebeurt. In ons land blijft de aanpak overheersen waarbij de twee verschillende onderwijssystemen – het buitengewoon onderwijs en het gewone onderwijs – naast elkaar bestaan, net als in Duitsland en Nederland overigens.

¹² The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, goedgekeurd door de Organisatie van de Verenigde Naties tijdens de World Conference on Special Needs Education, juni 1994, te raadplegen op:

<http://www.inclusiefonderwijs.nl/documenten/salamanca.pdf>

WHO, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, Op.Cit

1.3. Bijzonderheden en gemeenschappelijke eigenschappen van de doelgroep-jongeren met specifieke behoeften

Deze studie analyseert dus de specifieke onderwijsbehoeften op het vlak van een verantwoord gebruik van digitale media door jongeren die ofwel een lichte mentale handicap hebben, ofwel aan leerstoornissen lijden als 'dyslexie', 'dyscalculie', 'dyspraxie', 'dysorthografie' of AD(H)D (aandachtsstoornis met of zonder hyperactiviteit). Deze laatste stoornis wordt soms ook als een gedragsstoornis beschouwd. Over het algemeen worden deze jongeren respectievelijk in het buitengewoon onderwijs van type 1 en type 8 ingeschreven, ook al kunnen sommigen gebruikmaken van een partiële of volledige integratie in het gewone onderwijs, zoals in bovenstaand punt wordt uiteengezet.

Wanneer sprake is van een lichte mentale handicap, meent de Wereldgezondheidsorganisatie¹³ dat de betrokkenen weliswaar problemen ondervinden op school maar in staat zijn om zich op volwassen leeftijd zelfstandig te integreren binnen de samenleving. Volgens de WHO worden mensen met een onvolkomen mentale ontwikkeling in hoofdzaak gekenmerkt door een ontoereikende ontwikkeling van de vermogens die bepalend zijn voor het algemene intelligentieniveau, d.w.z. van de cognitieve functies, de taal, de motoriek en de sociale vaardigheden. Een mentale achterstand kan met een andere mentale of fysieke stoornis gepaard gaan of tot isolement leiden.

De verschillende leerstoornissen vormen elk een specifieke problematiek op zich. Dyslectische leerlingen kunnen specifieke en aanhoudende moeilijkheden ondervinden bij het leren lezen en in de meeste gevallen ook bij het leren schrijven (dysorthografie). Deze problemen zijn niet te verklaren door een kansarme sociale afkomst, psychologische aandoeningen of een intellectuele, visuele of auditieve stoornis. Dyscalculie verwijst naar een specifiek probleem met wiskunde dat te wijten is aan een disfunctie op het gebied van logica, inzicht in de getallenopbouw en bewerkingen met getallen. Dysgrafie is een stoornis die een invloed heeft op het vormaspect van het schrift.

¹³ WHO, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, Op.Cit

Over het algemeen komt het zeer veel voor dat kinderen aan al deze stoornissen of toch enkele ervan lijden.

ADHD of ADD (zonder hyperactiviteit) is een neuro-ontwikkelingsstoornis die tot uiting komt door intense, frequente en aanhoudende onoplettendheid, impulsiviteit en hyperactiviteit. Een kind met AD(H)D vertoont deze drie gedragsvormen in een zo ernstige mate dat zij een sociale handicap vormen die het kind beletten om in de verschillende levensdomeinen correct te functioneren.

We merken op dat 'leerstoornissen' in tegenstelling tot 'leermoeilijkheden' van blijvende aard zijn. Dit betekent dat zij niet kunnen worden opgelost door nu en dan te remediëren. Ze vergen een echte heropvoeding waardoor het kind de juiste compensatiestrategieën aangeleerd krijgt om met deze stoornissen te leren leven.

Hoewel we het specifieke karakter van elke stoornis en handicapsituatie erkennen, lijkt het toch belangrijk om te wijzen op de vergelijkbare problemen waarmee de verschillende doelpublieken van deze studie in meerdere of mindere mate af te rekenen hebben. Door te wijzen op deze bijzonderheden kunnen we pertinente suggesties formuleren voor de aanpassing van het educatief materiaal van Child Focus.

Ondanks de vele verschillende stoornissen en handicaps wijst Prater (2007) effectief op een aantal gemeenschappelijke kenmerken die jongeren met een lichte mentale handicap en jongeren met lichte tot matige leerstoornissen vertonen. In heel wat gevallen hebben zij af te rekenen met moeilijkheden bij het concentreren en lezen, evenals geheugenproblemen. Verder geven ze blijk van een vrij beperkte kennis van concepten. Deze leerlingen plegen hun successen ook toe te schrijven aan externe factoren, terwijl ze hun mislukkingen aan intrinsieke oorzaken wijten. Volgens deze onderzoeker is het van fundamenteel belang dat leerkrachten die met deze jongeren werken, zich van deze moeilijkheden bewust zijn en hiermee rekening houden in hun lessen aangezien deze factoren een invloed hebben op het leerproces van deze leerlingen.

Een eerste gemeenschappelijk probleem waar alle betrokken jongeren mee worstelen, houdt verband met hun vermogens om informatie te coderen en te verwerken. Deze moeilijkheden gaan vaak gepaard met een concentratieprobleem. De meeste van deze leerlingen ondervinden in het algemeen grotere of minder grote problemen – afhankelijk van de ernst en de aard van hun stoornis – bij het uitvoeren van cognitieve of ludieke activiteiten die van hen een al te langdurige mentale inspanning vergen. Dit is vooral het geval bij kinderen met een lichte mentale handicap en kinderen die aan aandachtsstoornissen lijden. Bij de “dys-kinderen” vertalen de concentratieproblemen zich veeleer in problemen met memoriseren en afspraken naleven. Zich aan afspraken houden is overigens ook een probleem voor zowel kinderen met een aandachtsstoornis als kinderen met een lichte mentale handicap.

Organisatorische problemen komen voor bij alle kinderen op wie de studie betrekking heeft, al hebben deze problemen verschillende oorzaken (moeite om zich in tijd en ruimte te oriënteren bij de “dys-kinderen” en kinderen met een lichte cognitieve stoornis enerzijds, en abnormale onoplettendheid bij de AD(H)D’ers anderzijds). Daarom is het ook zo belangrijk om de pedagogische activiteiten voor deze kinderen goed te structureren.

Leven met dit soort stoornissen of handicaps tast over het algemeen ook het zelfbeeld aan. Deze leerlingen vertonen dan ook de neiging om zichzelf niet erg hoog in te schatten. Ze hebben dan ook snel twijfels en raken al gauw ontmoedigd bij het uitvoeren van taken. Ze worden al te vaak gestigmatiseerd, waardoor ze over het algemeen een laag zelfbeeld ontwikkelen. Positieve bekrachtiging kan ervoor zorgen dat ze sterker gemotiveerd zijn om het beter te doen en het beste van zichzelf te geven. Deze leerlingen hebben meer dan anderen nood aan een positieve emotie om zich bij een activiteit – zelfs van ludieke aard – betrokken te kunnen voelen.

Het is dan ook van essentieel belang om uit te gaan van deze probleemelementen bij het uitwerken van preventie-instrumenten waarvan het format, de inhoud en de pedagogische methoden op de specifieke behoeften van deze leerlingen afgestemd zijn. Child Focus streeft er echter naar om inclusieve educatieve instrumenten te ontwikke-

len op basis van het concept van het 'universeel ontwerp'. De concipiëring wordt dus zo aangepakt dat er instrumenten worden ontwikkeld die aangepast, toegankelijk en bruikbaar zijn voor alle kinderen, inclusief die uit onze doelgroep en geen specifieke instrumenten die voor welbepaalde categorieën van kinderen bedoeld zijn.

1.4. Voorwaardenscheppende technologieën: het probleem van onlinemedia voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

We vertellen niets nieuws als we zeggen dat de informatie- en communicatietechnologie (ICT) en de applicaties die hieruit voortvloeien, mensen in een handicapsituatie op tal van domeinen van het dagelijks leven veel meer kansen bieden om zich te integreren en om zelfstandig en veilig te leven. Wie hiervan nog overtuigd moet worden, hoeft slechts te kijken naar de mogelijkheden die de ICT momenteel biedt op het vlak van afstandsonderwijs, gespecialiseerde educatieve software, thuiswerk en online toegang tot administratieve en andere diensten (informatie, communicatie, cultuur, vrije tijd). Deze technologie verschaft mensen in een handicapsituatie ontegensprekelijk reële kansen om hun levenskwaliteit te verbeteren en op een actievere manier deel te nemen aan de maatschappij in het algemeen.

Zoals A. Casilli (2009) aangeeft in zijn artikel over de problemen in verband met het gebruik van digitale media in handicapsituaties, zijn de informatie- en communicatietechnologie en het internet in het bijzonder technologieën met een belangrijk 'voorwaardenscheppend' potentieel¹⁴ voor mensen in een handicapsituatie, aangezien zij hen de kans geven om in het dagelijks leven een grotere zelfstandigheid te bereiken.

¹⁴'Voorwaardenscheppende technologieën' is de ietwat onhandige vertaling van enabling technologies. Hiermee worden technologieën bedoeld die de voorwaarden scheppen (enable) om de vermogens van het menselijk lichaam te activeren.

Volgens deze onderzoeker is de voorwaardenscheppende dimensie van het internet voor mensen in een handicapsituatie alvast op informationeel niveau overduidelijk: het internet biedt hen op een voorheen ongeziene wijze zelfstandig toegang tot een brede waaier van informatie en diensten op het vlak van gezondheidszorg, onderwijs en socio-professionele inschakeling evenals op sociaal vlak in de ruime zin van het woord.

De voorwaardenscheppende dimensie van het internet voor mensen in een handicapsituatie is ook vanuit communicatie-oogpunt bijzonder belangrijk: dankzij het brede spectrum van relationele gebruikstoepassingen die het internet biedt – e-mail, forums, sociale netwerksites van allerlei aard –, kunnen zij een ongeziene sociabiliteit ontwikkelen en zijn ze in staat om een ‘gecontroleerd’ beeld van zichzelf te geven, waarbij het hen vrij staat om bepaalde aspecten van hun handicap al dan niet te onthullen. Zo zorgen digitale media volgens Bowker en Tuffin (2002) voor een gelijkschakeling tussen mensen met een handicap en anderen wanneer het gaat om de wijze waarop iemand zich kan voorstellen. Dankzij deze nieuwe mogelijkheden bij het voorstellen kunnen mensen een ‘declaratieve identiteit’ opbouwen (George, 2009). Deze nieuwe identiteitsvorm stelt hen dan weer in staat om op het internet een alternatieve sociale status te ontwikkelen, waardoor zij vaker de kans krijgen om relaties aan te gaan en hun sociaal isolement te doorbreken (Soderstrom, 2009). Verscheidene sociale netwerksites richten zich overigens specifiek tot mensen in een handicapsituatie om het contact met gebruikers die in hetzelfde geval verkeren, te bevorderen. Vanuit die optiek kan het internet dus worden beschouwd als een technologie die de sociale integratie bevordert en voor mensen met een handicap kansen kan creëren om zelfstandig een sociaal netwerk uit te bouwen, zonder tussenkomst van andere mensen.

Het internet biedt mensen in een handicapsituatie tot dusver onbestaande mogelijkheden om hun leven en hun eigen sociabiliteit zelf in handen te nemen, niet alleen als bron van informatie (toegang tot onlinehulpmiddelen), maar ook als communicatiemiddel (ontwikkeling van een alternatieve sociale status dankzij online-interactie). Enkele studies waarnaar A. Casilli in zijn artikel verwijst (2009), lijken overigens te beklemtonen dat de positieve

effecten van het internet bijdragen tot een verhoging van het welzijn van mensen in een handicapsituatie.

Zoals we in hoofdstuk 3 in detail zullen bespreken, erkenden enkele professionals uit het onderwijs en ouders tijdens de gesprekken van de focusgroepen het emancipatorisch potentieel van het internet voor de betrokken jongeren. Toch wordt deze zienswijze lang niet door de meerderheid gedeeld. We stellen op dit vlak nog heel wat onwetendheid of zelfs angst vast bij tal van professionals en ouders, terwijl dit toch de belangrijkste deskundigen zijn op wie deze jongeren een beroep doen.

Voor wat betreft de positieve effecten van de informatie- en communicatietechnologie in het kader van het onderwijs en het leren in het bijzonder, lijken tal van empirische onderzoeken in die richting te wijzen. Op basis van een overzicht van de studies rond dit thema kwam een Canadees onderzoek tot het besluit dat ICT een buitengewoon interessant potentieel biedt om leerlingen met leer- en gedragsmogelijkheden te ondersteunen (Depover, Karsenti en Komis, 2007). Volgens de auteurs is de potentiële bijdrage van ICT voor leerlingen in een handicapsituatie of met leerstoornissen positief, indien de technologie hen aanzet tot het leveren van meer inspanningen en hen sterker motiveert bij hun leeractiviteiten.

Voor de betrokken jongeren kan het gebruik van digitale technologieën in het algemeen en van het internet in het bijzonder dus een essentiële hefboom vormen op het gebied van zelfbeeld, zelfstandigheid en emancipatie. Daarom is de ontwikkeling van de mediageletterdheid voor deze leerlingen zowel een uitdaging als een dringende noodzaak. Zo kunnen ze leren om op een kritische en verantwoorde manier gebruik te maken van de digitale media.

Het zelfstandig gebruik van deze technologieën kan een fantastische springplank vormen naar meer zelfstandigheid en emancipatie voor deze jongeren, op voorwaarde dat deze instrumenten toegankelijk, bruikbaar en nuttig zijn. Dit impliceert dat bij de concipiëring ervan rekening moet worden gehouden met de specifieke behoeften

die aan de handicapsituatie van de jonge gebruikers verbonden zijn. Indien dit niet gebeurt, zal blijken dat deze ‘voorwaardenscheppende’ technologieën ook hun beperkingen hebben: ze zullen namelijk de reeds bestaande ongelijkheden tussen ‘gewone’ en ‘buitengewone’ jongeren versterken. Vele onderzoekers wijzen namelijk op het bestaan van wat zij de disability divide noemen, d.w.z. de ongelijkheden qua toegang en gebruik van digitale technologieën tussen gewone mensen en mensen in een handicapsituatie.

De thematiek rond uitsluiting versus inclusie van mensen in een handicapsituatie door digitale technologieën vormt overigens al een vijftiental jaren een constante bekommernis. Om de strijd aan te binden met deze digitale ongelijkheid worden regelmatig maatregelen genomen, zowel op beleidsniveau als op het terrein. Deze acties, die allemaal onder de noemer e-inclusion vallen, streven er met name naar dat de digitale technologieën worden aangepast aan een zeer brede waaier van behoeften en capaciteiten, uitgaande van het principe van het ‘ontwerp voor iedereen’. Dit houdt in dat digitale technologieën en applicaties zo worden geconcipieerd dat ze aangepast zijn aan elke gebruiker en door iedereen kunnen worden gebruikt, ongeacht handicap, leeftijd of kennis- en competentieniveau.

Vanuit het perspectief van het ‘universeel ontwerp voor iedereen’ wil Child Focus pedagogisch materiaal ontwikkelen dat een essentiële ondersteuning vormt voor zijn preventie-initiatieven inzake het verantwoord en verantwoordelijk gebruik van het internet door kinderen en adolescenten. Hoewel het principe van het ‘universeel ontwerp’ aanvankelijk was bedoeld als leidraad bij de ontwikkeling van digitale ondersteuning en diensten, kan het ook als richtsnoer worden gebruikt bij het concipiëren van offline educatieve instrumenten. In de gevallen waarin een ‘oplossing voor iedereen’ moeilijk haalbaar is, stelt Child Focus zich tot doel om aanpasbare pedagogische instrumenten te ontwikkelen met modules die in functie van de specifieke behoeften van verschillende groepen van potentiële jonge gebruikers kunnen worden gepersonaliseerd.

2. De toegang en bruikbaarheid van preventietools van Child Focus

Hoe komt het dat de bestaande preventietools van Child Focus weinig of niet worden gebruikt voor jongeren met specifieke behoeften, zoals in het buitengewoon onderwijs? Zijn ze wel toegankelijk genoeg voor deze doelgroep en zijn ze aangepast aan hun specifieke noden?

2.1. Belangrijke voorwaarde: de toegang tot digitale technologieën in het buitengewoon onderwijs

Het is mogelijk om in de klas zonder een internetverbinding en informaticamateriaal, de leerlingen te informeren en te sensibiliseren rond een veilig en verantwoord gebruik van het internet. Toch is het moeilijk om op die manier dergelijke vorming te geven aangezien de leerlingen zich niet in een digitale leeromgeving bevinden.

Een gemakkelijke toegang tot computers met internetverbinding voor de leerkrachten is daarom een eerste belangrijke voorwaarde om een kwalitatieve vorming rond online mediaopvoeding te geven in het buitengewoon onderwijs. Op die manier kan men de vragen rond mediawijsheid in de klas zelf oplossen.

De beschikbaarheid van technologische apparatuur, en liefst in het klaslokaal zelf, is een primaire factor die bepaalt of leerkrachten digitale tools gebruiken.

2.1.1. Aan Franstalige zijde: geen opbeurend verhaal

Het laatste onderzoek rond de beschikbaarheid en het gebruik van ICT in Waalse onderwijsinstellingen, werd in 2013 uitgevoerd door het Waals Agentschap van Telecommunicatie (AWT). Het geeft een duidelijk algemeen overzicht van de situatie van de scholen in Franstalig België en geeft in dit verband de weinig benijdenswaardige positie van het Waals buitengewoon onderwijs weer.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat de mate van beschikbaarheid van computers op school nog steeds relatief laag ligt, zeker wat het buitengewoon onderwijs betreft: 11,6 computers voor 100 leerlingen (basis en secundair), terwijl dit in het reguliere onderwijs 13,8 bedraagt.

Ook het aantal computers met een internetverbinding is verschillend. 7 op de 10 voor het buitengewoon onderwijs tegenover 9 op de 10 voor het reguliere onderwijs.

Het aantal computers met een internetverbinding zegt bovendien niet veel over de werkelijke beschikbaarheid van computerapparatuur voor leerkrachten in het kader van hun lessen.

Het onderzoek dat de AWT uitvoerde, stelde hiervoor specifieke vragen aan leerkrachten, om na te gaan in welke mate ze beschikken over een waaier van apparatuur. Wat bleek? Slechts in de helft van de scholen voor buitengewoon onderwijs zijn een informaticalokaal en een videoprojector ter beschikking; een laptop met wifi in de klas is in 4 op 10 gevallen aanwezig. Het buitengewoon onderwijs heeft voor de leerkrachten maar in 2 op de 10 gevallen een laptopkit (verschillende laptops) voorhanden.

Om op een efficiënte manier vragen rond een veilig en verantwoord gebruik van digitale media op te lossen met de leerlingen is het net cruciaal dat deze apparatuur aanwezig is in de scholen.

De aan- of afwezigheid op school van een pedagogisch project rond het gebruik van digitale technologieën in onderwijsmethoden is ook heel erg bepalend voor de mate waarin de leerkrachten dit integreren in hun lesprogramma's. Maar ook hier zijn er, volgens de enquête van het AWT, amper drie op de tien scholen in het buitengewoon onderwijs die zo'n specifiek pedagogisch project ontwikkelen.

De meeste spelers in het onderwijs – leerkrachten en directie – die we in het kader van de focusgroepen ont-

moetten, bevestigen deze betreurenswaardige situatie. Er is heel wat frustratie rond de effectieve toegang van digitale media in het buitengewoon onderwijs. Zo blijkt eveneens uit volgende twee getuigenissen:

“We zouden echt wel graag internet in de klas gebruiken, maar de mogelijkheid ontbreekt. In feite zijn we menteel erg gefrustreerd, we hebben immers enkele pc’s op school, maar deze moeten nog steeds –en dit is al maanden- geconfigureerd worden (...)” (Leerkracht basisonderwijs)

“Ik gebruik geen computers in de klas omdat we dit op logistiek niveau simpelweg niet kunnen. De school heeft zelfs niet eens het budget om het zwembad te betalen. Dus computers, digitale schoolborden en andere digitale technologieën zijn financieel niet haalbaar. Bovendien moeten de leerkrachten ook opgeleid worden en hiervoor is er geen lokaal voorzien. Ik leef in de realiteit. In een droomwereld zou dit misschien allemaal mogelijk zijn, maar gezien de huidige stand van zaken is dit jammer genoeg niet het geval.” (Leerkracht secundair)

2.1.2. Aan Nederlandstalige zijde: een meer bemoedigende situatie

Ook in Vlaanderen deed men onderzoek naar de beschikbaarheid van digitaal materiaal in de scholen. De resultaten van deze analyse zijn gunstiger dan deze voor de Franstalige scholen (cfr. supra). De laatste enquête van MICTIVO¹⁵ dateert van 2010 en rapporteert volgende resultaten: In Vlaanderen zijn er 25 computers ter beschikking voor 100 leerlingen, dat is meer dan het dubbele dan in Wallonië. Ook de aanwezigheid van een wifi-verbinding ligt beduidend hoger: anno 2010 waren dit 16 computers per 100 leerlingen, wat nog steeds meer is dan de recentere cijfers uit het Franstalig onderwijs. 2013.

¹⁵ MICTIVO= Monitoring ICT in het Vlaamse onderwijs (Clarebout et al., 2010). In november 2013 worden de resultaten geactualiseerd.

Bovendien blijkt uit de MICTIVO-enquête dat 69 % van de computers in het buitengewoon basisonderwijs onmiddellijk inzetbaar is in de klas. Dit is veel minder het geval in het secundair buitengewoon onderwijs; daar is slechts in 40 % van de gevallen een computer aanwezig in de klaslokalen.

Het is dus niet verrassend dat het thema 'beschikbaarheid en toegang tot technologische apparatuur in onderwijsinstellingen' minder of niet aan bod kwam in de Nederlandstalige focusgroepen met professionals. In tegenstelling tot de Franse deelnemers hebben ze dit niet aangeduid als potentiële belemmering voor de integratie van mediawijsheid in het onderwijs.

2.2. Bruikbaarheid van educatief materiaal: fundamentele aanpassingen voor pedagogische tools die gemakkelijk leesbaar en begrijpelijk zijn.

De inhoud van deze paragraaf is voornamelijk gebaseerd op vakliteratuur en diverse documenten uit onderwijsinstellingen gericht op docenten die lesgeven aan leerlingen met een lichte verstandelijke beperking en/of leer- en gedragsstoornissen.

Hoewel de deelnemers uit de focusgroepen enkele belangrijke pedagogische elementen onderlijnden om de bestaande tools van Child Focus aan te passen aan deze specifieke doelgroep, was de verkregen informatie niet voldoende om ons louter hierop te baseren.

Zowel de deelnemers van de focusgroepen (professionelen en ouders) als de auteurs van de geraadpleegde literatuur benadrukken het belang van het goed afstemmen van de vorm, de inhoud en de pedagogische kenmerken van een tool op de doelgroep. Op die manier zijn de tools voor hen toegankelijk, bruikbaar en stimulerend. De meeste van deze aanpassingen behoren niet echt tot één welbepaalde pedagogiek en zijn toepasbaar voor heel veel leerlingen, zoals kwetsbare jongeren of jongeren met moeilijkheden.

De voorgestelde aanpak hier wil een educatieve benadering definiëren rond een verantwoord gebruik van digitale

media, een aanpak die zowel geschikt is voor gewone kinderen als voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften, zoals deze uit onze doelgroep. We hanteren met andere woorden het principe van een “universal design” bij het ontwikkelen van deze tool.

Om deze vorm van “inclusie” te bereiken, moeten de educatieve tools –offline en online– ontwikkeld worden volgens enkele basisprincipes die rekening houden met de problemen van de betrokken kinderen uit onze doelgroep, zonder daarbij te verhinderen dat ook gewone kinderen deze tool op een juiste manier kunnen gebruiken.

In het algemeen kunnen pedagogische tools 4 types informatie bevatten: schriftelijke informatie op papier, geschreven info op een digitale drager, audio- en video informatie¹⁶.

2.2.1. Didactische hulpmiddelen met een ‘opgepoetst’ format

Aangezien de leerlingen van de doelgroep gemeenschappelijke leesmoeilijkheden en verstrooidheids- en concentratiestoornissen hebben, is het van groot belang om de lay-out van de tool niet te belasten met onnodige tekstelementen en visuele elementen. Deze zorgen alleen maar voor ballast en camoufleren de boodschap.

Wanneer een pedagogische tool – online of offline - tekst bevat, is het noodzakelijk om grafische aanpassingen te doen om het leescomfort te verzekeren. Een luchtige lay-out waarbij men vermijdt té klein te schrijven en geen complexe woordenschat gebruikt. Meer bepaald:

- Wanneer het om tekst gaat, hou het kort (maximum 1 pagina)
- Gebruik minstens een anderhalve interlinie en hanteer een lettertype dat groot (min. 12) en voldoende leesbaar is, zoals: Arial, Tahoma of Calibri Light
- Gebruik slechts één schrijfstijl en markeer sleutelwoorden vetgedrukt

¹⁶ L’information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre, 2009, beschikbaar via: http://inclusion-europe.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/FR-Information_for_all.pdf

- Plaats geen tekst en beeld boven elkaar
- Indien je meerdere kleuren gebruikt, gebruik dan contrasterende kleuren

De meerderheid van onze betrokken doelgroep ervaart ook organisationele moeilijkheden, vandaar dat het ook belangrijk is om te zorgen voor een coherente en voorspelbare structuur van de on- en offline inhoud. Men moet de leerlingen duidelijke criteria geven. Coherentie primeert.

Daarom moet men bij het ontwikkelen of aanpassen van een pedagogische preventietool eveneens rekening houden met volgende elementen:

- Plaats de informatie in een eenvoudige volgorde
- Plaats alles over eenzelfde onderwerp samen
- Gebruik dezelfde identieke maatstaven doorheen de verschillende delen van de tekst. Het is bijvoorbeeld cruciaal om duidelijke titels te formuleren aan het begin van elke pagina of paragraaf en ervoor te zorgen dat soortgelijke informatie samengaat met dezelfde opsommingstekens of symbolen. Wees wel waakzaam dat de layout niet te druk wordt.

De leerkrachten die deelnamen aan de focusgroepen benadrukten het belang van duidelijke en samenhangende informatie in het educatief materiaal. In deze optiek werd de Z-card “veilig chatten” geanalyseerd en kreeg deze de kritiek dat de positie van de grafische elementen niet optimaal was, althans niet voor onze doelgroep. De afgebeelde pijlen op de affiche gaan tegen de leesrichting in, wat voor verwarring kan zorgen. Een ander punt van kritiek was de grafische overbelasting die de boodschap maskeert. Het gebruik van diverse emoticons is dan weer een positief aspect voor onze doelgroep. Op die manier kan men vertrekken vanuit de emoties van de jongeren. Daarnaast heeft het expertcomité de klemtoon gelegd op een eenvoudige en duidelijke vormgeving, zonder dat deze te kinderachtig wordt. Het is een belangrijke uitdaging om een evenwicht te vinden tussen deze twee aspecten zodat de jongeren zich niet betutteld voelen.

Kortom, het didactisch materiaal moet qua vormgeving duidelijk, eenvoudig, beknopt, gestructureerd en samenhangend zijn, maar niet kinderachtig of betuttelend.

2.2.2. Eenvoudige, concrete en geïllustreerde inhoud

Naast de vormvereisten, is het ook belangrijk om pedagogische tools inhoudelijk aan te passen, ongeacht de aard van de informatie: tekstueel offline/online, audio of video.

Het expertcomité was het unaniem eens dat de tool die men gaat ontwikkelen voor de betrokken doelgroep, zich dient toe te spitsen op twee specifieke thema's:

- Het eerste thema dat zeker aan bod moet komen is 'privacy' en alles wat daar mee te maken heeft.
Dit onderwerp is essentieel omdat het verschillende onderliggende thema's dekt zoals e-reputatie, bescherming van persoonsgegevens, het recht op afbeelding, enz.
- De tweede thematiek gaat over de expressie van het seksuele en emotionele leven op het internet, waaronder ook grensoverschrijdend gedrag.

Deze twee thema's zijn vergelijkbaar met de thema's voor gewone jongeren. Volgens de deelnemers van de focusgroepen moeten de aanpassingen dan ook voornamelijk gebeuren op het niveau van vormgeving, pedagogische inhoud en de pedagogische benaderingen.

a. Tekstuele inhoud

Wat betreft tekstuele inhoud moet men trachten te zorgen voor een vereenvoudigde aangepaste taal met visuele insteken:

- Maak korte en precieze zinnen, met maximum 1 idee per zin
- Vermijd ontkennende en passieve zinnen

- Kies een gemakkelijke woordenschat
- Herhaal belangrijke boodschappen of moeilijke woorden
- Illustreer ideeën a.d.h.v. voorbeelden of visueel materiaal
- Leg op een systematische wijze het verband tussen visuele en tekstelementen. Zorg ervoor dat het geluid en/of het visuele primeert op een tekst.

Naast aangepaste tekstuele informatie moet men werken met visuele insteken.

Zowel de literatuur als de discussiegroepen met ouders en professionals leggen de nadruk op het gebruiken van complementaire grafische elementen: beeld, foto's, tekeningen, pictogrammen, emoticons, symbolen of video- en audiomateriaal.

Daarom is een klassieke tekst, zonder meer, bij onze doelgroep af te raden. Bovendien getuigen leerkrachten dat het gebruik van pictogrammen, en emoticons in het bijzonder, een positief effect heeft op onze doelgroep.

“Wat interessant is voor onze leerlingen met leesmoeilijkheden is dat je gemakkelijk visuele elementen kan toevoegen aan een tekst. Qua online tools, denk ik bijvoorbeeld aan een virtuele rondleiding – zoals een foto-expo – die de boodschap omzet in beelden. Onze leerlingen houden van ludieke elementen en van afbeeldingen” (Franstalige leerkracht eerste graad).

“We kunnen bijvoorbeeld een online game creëren, gebaseerd op concrete situaties, waarin beelden en pictogrammen van groter belang zijn dan de tekst.” (Nederlandstalige leerkracht)

b. Audiovisuele inhoud

Men moet focussen op de visuele elementen (foto of video). Wanneer men gebruikmaakt van audiovisuele inhoud dan moeten er een aantal aanpassingen gebeuren opdat de boodschap voor onze doelgroep, en in dit geval zeker voor jongeren met een licht mentale handicap, duidelijk is.

Op het niveau van audiovisuele inhoud:

- ➔ Hou de audiovisuele boodschap kort, minder dan 20 minuten, rekening houdend met het concentratievermogen
- ➔ Plaats geen al te choquerende beelden, gezien hun grote gevoeligheid
- ➔ Verkies 2 korte sequenties boven 1 lang videofragment
- ➔ Wijs hen niet met de vinger en vermijd moraliserende of kinderachtige inhoud
- ➔ De personages en eventuele achtergrondstem moeten duidelijk en traag praten
- ➔ Een achtergrondstem mag enkel praten over zaken die parallel in beeld komen
- ➔ Aarzel niet om belangrijke boodschappen te herhalen

Samengevat, op het niveau van pedagogische inhoud moet het didactisch materiaal concrete en bondige informatie bevatten waarbij visuele elementen primeren. Men moet een eenvoudige, heldere taal hanteren waarin men de belangrijkste boodschappen herhaalt. Tot slot moet men vermijden dat de tool een moraliserende of kinderachtige ondertoon heeft.

2.2.3. Een ludieke, stimulerende en valoriserende pedagogische aanpak

Naast het aanpassen van de vorm en de inhoud van didactische tools, is het essentieel om ook de pedagogische methodes aan te passen zodat ze beantwoorden aan de educatieve noden van onze doelgroep.

Op basis van de geraadpleegde literatuur en de info uit de focusgroepen kunnen we enkele pedagogische krijtlijnen naar voor schuiven. De pedagogische methode moet het gedrag, de attitudes, de emoties en kennis (het

vermogen om kritische en geïnformeerde keuzes te maken op het web) van de jongeren ondersteunen.

Eenvoudigweg spreken over een welbepaald thema, of hen iets doen lezen, is voor deze doelgroep, nog méér dan bij “gewone jongeren”, niet voldoende. Dergelijke pedagogische aanpak zal er niet toe leiden dat de doelgroep de boodschap daadwerkelijk begrijpt of in de praktijk zal toepassen.

Men moet de betrokken jongeren in eenvoudige en concrete situaties plaatsen, situaties die hun dagdagelijkse realiteit weerspiegelen en een boodschap uitdragen die zinvol is voor hen.

Daarbij moet men:

- Een gestructureerde pedagogische aanpak ontwikkelen die gebaseerd is op de dagelijkse realiteit van de doelgroep, uitgaande van hun vraagstellingen, bezorgdheden en interesses aangaande het internetgebruik. Op die manier kan de doelgroep zich met de personages identificeren (bijvoorbeeld door jongeren van hun leeftijd aan bod te laten komen).
- Een pedagogische aanpak ontwikkelen die gebruik maakt van spelmethoden (offline of online) of andere online applicaties, die de leerlingen van de betrokken doelgroep kennen en waarderen.
- Een interactieve pedagogische aanpak ontwikkelen die in hoge mate beroep doet op interactie, samenwerking en groepsdynamiek en waar er ruimte is voor:
 - Reflectie, expressie en persoonlijke creatieve inbreng
 - Samenwerking zoals het werken in duo's (coöperatieve spelmethodiek)
- Een pedagogische aanpak ontwikkelen die geen al te lange concentratie vereist. Werk eerder met verschillende korte fases waarin het in iedere fase mogelijk is om te winnen. Aarzel zeker niet om de instructies aan het begin van elke fase te herhalen. Men moet dus een lange leermethodiek vermijden en werken met tussenliggende stappen zodat de leerlingen met een beperking niet ontmoedigd raken.
- Werk tussen deze verschillende fases met aanmoediging en positieve feedback zodat hun gevoel van eigen waarde op een overtuigende manier wordt gevoed. Motivatie is daarom van groot belang. De pedagogische

aanpak moet zich onder meer toespitsen op het gevoel van eigenwaarde van onze doelgroep. Zoals reeds vermeld in het eerste hoofdstuk, zorgen de moeilijkheden of de handicap van deze jongeren voor een psychologisch lijden met een laag zelfbeeld tot gevolg. Daarom is het erg cruciaal om hen aan te moedigen en belonend tewerk te gaan. Deze leerlingen hebben immers, nog meer dan anderen, in elke activiteit nood aan een positief emotioneel kader (zelfs wanneer het gaat over spelmethodieken).

- ➔ Een pedagogiek gebruiken die een actieve rol toekent aan de doelgroep. Een tool waarin de jongeren telkens worden beschouwd als slachtoffer van online misbruik, volstaat niet. Men moet ook situaties voorleggen waarbij ze zelf gaan nadenken over hun eigen grensoverschrijdend gedrag op het internet.
- ➔ Formuleer duidelijke concrete richtlijnen: per zin slechts één idee met idealiter beeldmateriaal zoals een foto of pictogram

Het is belangrijk te vermelden dat een pedagogisch hulpmiddel dat een beroep doet op verschillende zintuigen (multi-sensorische tool) heel effectief werkt bij jongeren met een gedrags-of leerstoornis. Door verschillende stimuli te gebruiken zoals variatie in stemintonatie, kleuren, visuele tekens enz. worden al hun zintuigen geprikkeld en behoudt men de aandacht. Echter, deze pedagogische aanpak is ten stelligste af te raden bij jongeren met een lichte mentale beperking. Zij zullen via deze manier enkel verward worden.

Een steeds terugkerende denkpiste binnen de focusgroepen alsook in vakliteratuur, was diegene waarbij interactiviteit en het werken in groep centraal staat. De positieve rol van het werken in kleine groepjes werd verscheidene keren benadrukt. Aan Franstalige zijde werd ook voorgesteld om gezamenlijke activiteiten met oudere leerlingen (met dezelfde moeilijkheden/beperking) te ontwikkelen, zo kan de jonge doelgroep zich gemakkelijk identificeren met hen.

“In onze school hebben we al ervaring opgebouwd inzake het sensibiliseren rond een veilig internetgebruik. De oudere leerlingen van het 6e leerjaar ontwierpen affiches met tips rond een veilig gebruik van het internet. Zij kozen de tekst en afbeeldingen en presenteerden deze in de klassen. Omdat de boodschap van 18-jarige jongeren kwam, had dit een grote impact

op onze jongere leerlingen. Dit was een methode die heel goed werkte...” (directeur basisschool, focusgroep, 2013)

De meeste opvoeders en leerkrachten uit de Nederlandstalige focusgroep beklemtoonden de noodzaak van ‘interactief leren’ op basis van virtuele situaties. Zoals volgende sociaal werker getuigt: “Jongeren in een situatie plaatsen, ze op zelfstandige basis laten samenwerken en tot slot belonen met een klein diploma op het einde van het spel is het beste wat men kan doen.”

Kort samengevat:

De pedagogische aanpak moet ludiek zijn en vertrekken vanuit concrete alledaagse situaties gebaseerd op de leefwereld van de doelgroep, zodat de jongeren het nut en de betekenis van de activiteit begrijpen. De pedagogische onderdelen moeten kort (gefaseerd) zijn en het beeldmateriaal moet overheersen, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van symbolen waarmee zij zich kunnen identificeren. Door concrete situaties en interactie voorop te stellen, zal zowel de persoonlijke als collectieve betrokkenheid aanwezig zijn. Stimulerend en belonend werken aan de hand van positieve feedback is noodzakelijk. Toch moet men de jongeren niet overdreven beschermen: men mag de jongeren niet enkel beschouwen als potentiële slachtoffers van online misbruik, maar moet hen eveneens alert maken over hun grensoverschrijdend gedrag op internet door een aanpak te voorzien waarbij zelfreflectie aan bod komt.

2.3. Een voorgestelde preventietool, aangepast aan alle jongeren, ook voor diegenen met specifieke onderwijsbehoeften

De Nederlandstalige ouders uit de focusgroep, haalden een concreet voorbeeld aan van een welbepaalde pedagogische tool rond een verantwoord gebruik van internet, volledig afgestemd op de behoeften van de jongeren uit de doelgroep. Dit voorstel werd herbekeken en verfijnd door het expertcomité. Het is nuttig omdat de tool concrete aanbevelingen qua vorm en inhoud bevat.

Het gaat om korte situationele video's – tussen de 10 à 20 seconden. Elk videofragment schetst een situatie waarmee de jongeren kunnen geconfronteerd worden wanneer ze online gaan. Ook hun eigen (eventuele) grensoverschrijdend gedrag komt aan bod.

De tool kan diverse thema's aansnijden zoals privéleven en online reputatie m.b.t. online communicatie en meer bepaald sociale media. De tool zou zich richten op jongeren tussen 10 en 14 jaar oud. Vaak gebruiken ze al sociale media of is het net op die leeftijd dat ze voor het eerst in aanraking komen met deze sociale media.

Iedere video bestaat uit 2 aparte delen

De eerste sequentie:

Acteurs (met ongeveer dezelfde leeftijd als onze doelgroep) stellen "het probleem" voor. Onmiddellijk hierna stopt het fragment en moeten de jongeren zich in de situatie inleven en nadenken over de manier waarop zij zouden reageren. Op dit moment verschijnen op het scherm 3 à 4 mogelijke antwoordvormen, in quiz vorm, begeleid door volgende vraag: Wat zou jij doen in deze situatie?

- Ruimte voor zelfreflectie: Elke jongere denkt individueel na over het antwoord dat hij/zij zou geven en probeert tevens de antwoord keuze te argumenteren.
- Ruimte voor creativiteit: De jongeren verdelen zich in kleine groepjes. Elk groepje zal onderling overeenkomen in welk van de antwoordvormen ze zich het beste vinden.
Ze zullen dit op een creatieve wijze aan de andere leerlingen van de klas laten zien. Dit kan via rollenspel, mimespel, collage, tekening, enz.).

De tweede sequentie: Het uiteenzetten van de verschillende gevolgen die verbonden zijn aan elke reactie/attitude voor de jongeren en derden.

- Ruimte voor debat: De jongeren kunnen in discussie treden en hun oorspronkelijke keuze, rekeninghoudend met de gevolgen, argumenteren. De leerkracht is moderator in dit debat.

Voor elke situationele video zijn er pedagogische fiches voorzien die de leerkracht moeten ondersteunen in het debat.

3. Toegankelijkheid: sensibiliseren en vorming van educatieve actoren

Waarom worden de beschikbare preventietools van Child Focus niet gebruikt door onze doelgroep in het buitengewoon onderwijs? Kennen de actoren (leerkrachten buitengewoon onderwijs) in het veld deze tools? Zijn ze voldoende op de hoogte en beschikken ze over het nodige materiaal om deze doelgroep te sensibiliseren rond een veilig en verantwoord gebruik van het internet?

3.1. Gebrek aan sensibilisering en vorming rond mediawijsheid bij leerkrachten

Recent wetenschappelijk onderzoek (Livingstone et al., 2011) toont aan dat ouders en leerkrachten die op een positieve manier kinderen bewustmaken rond een veilig internetgebruik wél de blootstelling aan mogelijke risico's vermindert, maar jammer genoeg niet zorgt voor de ontwikkeling van hun online vaardigheden en mogelijkheden. Dit type bemiddeling leert jongeren beter omgaan met negatieve situaties waarmee ze in de 'online wereld' mee geconfronteerd worden. Het is duidelijk dat leerkrachten en ouders een belangrijke actor zijn voor wat betreft de bewustmaking en voorlichting van jongeren rond online veiligheid, op voorwaarde natuurlijk dat zijzelf ook geïnteresseerd zijn in dit onderwerp.

Zij zijn echter vaak niet voldoende geïnformeerd over de verschillende opportuniteiten die een kritisch gebruik van het internet voor jongeren biedt, zoals emancipatie. Daarenboven is men onvoldoende gesensibiliseerd over het werkelijke doel van een dergelijke mediaopvoeding.

Naast de moeilijke toegankelijkheid en bruikbaarheid van de bestaande preventietools van Child Focus ten aanzien van onze doelgroep, is er nog een derde obstakel dat een grootschalig gebruik van dergelijke preventietools in het buitengewoon onderwijs belemmert, namelijk het gebrek aan informatie en sensibilisering van de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs.

Volgende getuigenis van een Nederlandse leerkracht illustreert dit:

“Nog teveel leerkrachten en opvoeders uit het buitengewoon onderwijs percipiëren het internet met een negatieve blik. Ze zijn zich onvoldoende bewust van de mogelijkheden die dit medium kan bieden voor de ontwikkeling en het welzijn van de jeugd.”

Voornamelijk uit de Franstalige focusgroepen konden we afleiden dat er een sterk gevoel van twijfel heerst omtrent het pedagogisch gebruik van digitale media en internet op school. Het wordt nog niet algemeen beschouwd als een springplank naar zelfstandigheid of als middel om de leermotivatie te doen stijgen.

De antwoorden op de vraag over de voordelen van internetgebruik in het leerproces, en meer algemeen de emancipatie van de jongeren, zijn uiteenlopend en allerminst positief.

Toch erkennen bepaalde leerkrachten wel de positieve kant:

“Het gebruik van een computer door jongeren is in veel opzichten positief. Wanneer men over internet beschikt dan is dit een goede manier om hun motivatie aan te scherpen, alsook hun zin om te leren” (Leerkracht P.O. en Informatica, secundair onderwijs).

Maar de meesten onder hen waren iets terughoudender in hun uitspraken, zo illustreert volgende getuigenis:

“Ik vind niet dat de leerlingen noodzakelijkerwijs internet moeten gebruiken. Het kan zeker helpen, daar ben ik het mee eens, maar in de onderwijscontext is dit niet hét hulpmiddel bij uitstek” (directrice, Franstalig lager onderwijs).

Het is opmerkelijk hoeveel leerkrachten en opvoeders zich focussen op de vermeende risico's van het internet en hoe ze de stimulerende en ludieke karakteristieken van dit medium bijna lijken te vergeten.

“Ik hou er eerder een negatieve mening op na wanneer het over internetgebruik gaat. Ik ben al argwanend als mijn leerlingen erover praten. Ik ben ervan overtuigd dat ze stomiteiten kunnen begaan en heb er echt schrik van, het is immers een plaats waar ze kunnen ontsnappen, weg van het toezicht van ouders en leerkrachten” (leerkracht, Franstalig onderwijs).

In deze optiek geeft een directrice van een basisschool aan dat het internet niet dé hefboom bij uitstek is voor het onderwijs en voor empowerment van de leerlingen. Zij beweert eveneens dat dit geen prioriteit hoeft te zijn in het onderwijs: *“Voor ons is het een bewuste keuze om in onze school geen internet te gebruiken; er is wel een lopend project waarbij leerlingen leren typen met de computer, maar daar komt geen internet aan te pas (...) Ik veronderstel dat er andere prioritaire werkvelden zijn in de klas.”*

We nemen het tegenovergestelde waar bij de Nederlandstalige sociale werkers die deelnamen aan de focusgroepen. Daar lijkt er een algemene consensus te bestaan rond de rol die het internet vervult binnen het onderwijskader, namelijk als springplank voor de empowerment van jongeren uit het buitengewoon onderwijs. Zij zijn het erover eens dat het gebruik van sociale media heel wat opportuniteiten biedt, zowel voor jong als voor oud en laten de vermeende gevaren hier buiten beschouwing.

Zo blijkt ook uit volgende getuigenis: *“Ja, internet is zeker een middel tot emancipatie, daar bestaat geen twijfel meer over. Men moet een beetje realistisch zijn, vandaag de dag speelt het leven van de jongeren zich gedeeltelijk online af, daarom moeten we hen alle positieve aspecten van het net leren kennen en digitale uitsluiting voorkomen.”*

3.1.1. Het belang van digitale begeleiding op school: een evidentie die niet door iedereen gedeeld wordt.

Digitale begeleiding staat voor “Een gevarieerd publiek ondersteunen om een grotere autonomie te verwerven op het vlak van een dagelijks gebruik van digitale technologieën, diensten en media” (Cazeneuve, 2011).

Maar als men aan kwalitatieve digitale begeleiding wil doen dan dient men bovendien ook de uitdagingen die verbonden zijn aan een kritisch gebruik van het internet duidelijk te definiëren. Wanneer er geen gestructureerd overzicht voorhanden is betreffende de voordelen en de uitdagingen inzake het gebruik van digitale media, zullen de leerkrachten uit onze focusgroepen de bruikbaarheid van deze digitale media op school én het extra belang binnen het buitengewoon onderwijs hiervan in twijfel trekken.

Aan Franstalige zijde zijn niet alle professionelen uit het onderwijsveld overtuigd van het belang om het gebruik van digitale media een verplichte geprivilegieerde plaats toe te wijzen in het kader van het buitengewoon onderwijs. Sommigen onder hen leken bezorgd toen we peilden naar het belang van digitale media in het leerproces binnen het onderwijs. Volgende twee verklaringen van leerkrachten uit het basisonderwijs illustreren dit:

“Ah ik weet het niet goed, ik heb daar eigenlijk nog niet verder over nagedacht (...) Het is wel belangrijk, ja.. maar het zou sowieso, zonder enige twijfel een verplichte pijler moeten zijn binnen het buitengewoon onderwijs, het zou de motivatie van de leerlingen ongetwijfeld vergroten, maar misschien zijn de leerkrachten minder gemotiveerd.”

“Ik heb de vraag over internetgebruik eigenlijk nooit gesteld aan mijn leerlingen, maar het klopt wel dat ze me vaak vragen om internet te gebruiken (...) maar toch denk ik dat het belangrijk is om geen stappen over te slaan en eerst te werken rond vraagstukken die gaan om

de inhoud, dus niet meteen praten over bijvoorbeeld alle gevaren van het internet, maar ik moet eerlijk toegeven dat ik daar tot nu toe nog nooit heb over gesproken in de klas."

Andere leerkrachten hebben een uitgesproken visie over dit onderwerp en uiten bedenkingen over de noodzaak om digitale begeleiding toe te passen en een grote rol toe te kennen in de scholen. Ze beweren het tegenovergestelde dan voorgaande getuigenis, namelijk dat onderwijsinstellingen zich niet in de eerste plaats hoeven bezig te houden met online mediaopvoeding, zoals volgende getuigenis verwoordt:

"Voor mij is dit verre van een prioriteit in het onderwijs. Ik ben het ermee eens dat men moet informeren, dat wel, maar ik wil niet dat de school de opvoedende taak van de ouders overneemt.

Het idee dat de school de ouderlijke educatieve rol niet mag vervangen komt meermaals terug:

"De opvoeding rond het gebruik van sociale media valt, naar mijn mening, onder de volledige verantwoordelijkheid van de ouders van de leerlingen. We hinken nog steeds achterop in het onderwijs, men besteedt meer tijd aan opvoeden dan aan onderwijzen. Waarom zouden we praten over de gevaren van het internet? Dit is niet de taak van de school maar is een educatieve taak die de ouders moeten vervullen."

In dit opzicht komt het gebruik van digitale media in het onderwijs voornamelijk aan bod onder de curatieve noemer, namelijk wanneer er zich bepaalde incidenten tussen leerlingen voordoen via sociale netwerken.

"Men wordt soms simpelweg verplicht om het op school te hebben over mediawijsheid omdat er incidenten zijn tussen leerlingen via Facebook. Men moet inderdaad een pedagogisch kader aanbieden rond een veilig internetgebruik, al was het maar om hen de nadelen en gevaren van sociale netwerksites te tonen." (directrice secundair onderwijs)

In de praktijk komen we tot de bevinding dat de preventieve dimensie van een onderwijsmethodiek rond internet-

gebruik tot nu toe weinig ingeburgerd is in de scholen. Ook al zijn er enkele onder hen die de noodzaak naar voor schuiven om een duidelijk kader te bieden aan de leerlingen:

“Je kan er niet naast kijken, er is nog veel werk aan de winkel wanneer het gaat over een verantwoord gebruik van het internet door zowel type 1- als type 8-leerlingen, want internet is hun toegangspoort tot de buitenwereld. Men moet de mogelijke risico’s tonen, duidelijk maken dat internet meer is dan Facebook en hen wegwijs maken in privacy.” (directrice buitengewoon basisonderwijs)

Het begeleiden van jongeren in hun internetgebruik lijkt echter voor velen een noodzakelijk kwaad. Zij beschouwen het eerder als een verplichting dan als een echte prioriteit. Conform de uitleg die volgende directrice uit het buitengewoon basisonderwijs uit de doeken doet:

“Men moet meegaan met de tijd; ik moet toegeven dat ik niet echt fan ben, maar de jongeren zitten voortdurend op het internet, dus zowel professionelen als ouders moeten interesse tonen. Het is onze onvermijdelijke rol om hen een kader te bieden en hun bij te staan zodat ze hun grenzen leren kennen en op de hoogte zijn van hoe ze zich kunnen beschermen.”

De meeste professionals uit de Nederlandstalige focusgroepen waren personen uit de buitenschoolse context. Daardoor kijken ze ook vanop een grotere afstand naar dit soort kwesties. Volgens hen is het onontbeerlijk om een concrete onderwijsaanpak rond mediawijsheid in het verplichte leerplan te integreren. Zij erkennen overigens de officiële lessen in het leerplan die de Vlaamse Gemeenschap voorziet om te doceren rond het gebruik van digitale media, zonder dat de inhoud hiervan gedicteerd wordt. Voor de onderwijzers creëert deze situatie een grote vrijheid qua thematische benadering. Eigenlijk worden de vraagstukken rond een kritisch en zelfstandig internetgebruik al dan niet door de leerkrachten behandeld, afhankelijk van hun affiniteit met dit onderwerp.

3.1.2. De begeleiding van leerkrachten in hun rol als digitaal 'begeleider': een pedagogische noodzaak

Er heerst bij vele verschillende actoren in het onderwijsveld een zekere terughoudendheid wanneer het gaat over het prioritair belang van een educatieve benadering rond een kritisch gebruik van digitale media in het buitengewoon onderwijs. In talrijke gevallen wordt daardoor het gebruik van media onderbenut in hun eigen professionele praktijken. Dit vertaalt zich soms in een gevoel van ongemak of incompetentie inzake het gebruik van digitale hulpmiddelen voor pedagogische doeleinden.

Naast de beschikbaarheid van de nodige technologische infrastructuur in de klassen, is de graad van het gebruik van digitale media door de leerkrachten én hun competentieniveau op dit vlak van groot belang. Het bepaalt in hoeverre digitale mediaopvoeding in hun dagelijkse pedagogische praktijken worden geïntegreerd.

Bovendien beïnvloedt de mate waarin ze vertrouwen hebben in hun eigen digitale competenties de bereidheid om al dan niet een grote rol toe te kennen aan dit educatieve aspect binnen hun manier van lesgeven.

De laatste enquête van het Waals Agentschap voor Telecommunicatie (AWT, 2013) geeft enkele resultaten weer die het schaarse gebruik van digitale technologieën voor pedagogische doeleinden illustreren, maar ook het gebrek aan vorming rond deze materie.

Het blijkt dat slechts één op de vier leerkrachten in het Belgische Franstalige buitengewoon onderwijs een beroep doet op digitale technologieën om les te geven.

Om het vraagstuk rond digitale bemiddeling en voorlichting rond een kritisch gebruik van digitale media op te lossen is het echter noodzakelijk dat men een bepaalde vrijheid verwerft om zulke tools te gebruiken.

De leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zijn over het algemeen onvoldoende gevormd/getraind om het

gebruik van digitale media toe te passen in hun lessen: minder dan 4 van de 10 onder hen vermelden dat ze al vormingen hebben bijgewoond omtrent deze materie, in het kader van studies of gedurende hun loopbaan. Hier rijst de aanvullende vraag naar de effectieve nood tot opleiding of vorming. Het blijkt dat 4 op 10 leerkrachten vragende partij zijn voor een vormingsmoment dat specifiek gaat over een veilig en verantwoord gebruik van het internet. Hieruit kan men afleiden dat velen onder hen ervan overtuigd zijn dat ze niet over de nodige competenties en expertise beschikken om hun leerlingen op een adequate manier te begeleiden aangaande een veilig en kritisch internetgebruik.

Tijdens de focusgroepen bleek uit een getuigenis van een directrice van een lagere school (buitengewoon onderwijs) dat er te weinig vorming rond sociale media is voor het onderwijzend personeel.

“Lesgeven over digitale media is zeker niet de prioriteit van een school. Het is daarenboven ingewikkeld omdat we niet over het nodige lokaal beschikken, men moet dan al experts in digitale media zien te vinden die onze leerkrachten kunnen vormen. Kortom, dat schudt men niet zomaar uit de mouw.”

Volgende getuigenis van een onderwijzer sluit hierbij aan en illustreert de geringe algemene kennis van de leerkrachten:

“Als ik me goed herinner is de enige informatie, die ik ooit heb gekregen in verband met het gebruik van digitale media en de risico's hiervan, afkomstig van het EPN Ciney. Het duurde slechts een half uurtje, het preventiewerk van Child Focus daarentegen kende ik tot nu toe nog niet.”

De meerderheid van de professionele spelers uit het Nederlandstalige onderwijs gaan hiermee akkoord. Men is ervan overtuigd dat afgezien van de lessen die volgens het leerplan van de Vlaamse Gemeenschap worden

besteed aan het gebruik van digitale media, het merendeel van de leerkrachten zelf onvoldoende geschoold zijn rond deze materie. Velen onder hen bezitten geen duidelijke kijk op de problematiek waardoor het moeilijk is om deze materie met de leerlingen in hun klas aan te kaarten.

Indien bepaalde leerkrachten het nut inzien en de behoefte voelen om dit onderwerp te integreren in hun lessenpakket, slaagt de meerderheid er door de snelle ontwikkelingen van de digitale media, niet in om op een regelmatige basis hun kennis en competenties up te daten.

Een sociaal werker van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) legt dit uit:

“Ik hoor af en toe leerkrachten die mij vertellen dat ze iets willen doen in hun klas rond een verstandig internetgebruik, maar ze weten niet goed hoe ze dit moeten aanpakken met de leerlingen en voelen zich al snel overweldigd door de snelle digitale ontwikkelingen (...) Dit soort vraagstellingen komt vaak naar boven ten gevolge van een incident op school rond internetgebruik, toch zijn ze niet in staat om hier voldoende op te anticiperen.”

Sommige deelnemers van de focusgroep beklemtonen dat er nog veel inspanningen moeten geleverd worden om de kennis van de onderwijzers rond online mediawijsheid up-to-date te houden. Binnen dit kader bekritiseert men tevens de huidige initiatieven die grotendeels bestaan uit losse vormingsmomenten voor de leerkrachten. Men dringt aan dat er op een regelmatige basis opleidingen moeten voorzien worden die systematisch samenvallen met de initiële vorming en bijscholing van de leerkrachten.

De school is een belangrijke schakel tussen Child Focus en de kinderen van de betrokken doelgroep. De educatieve actoren in het buitengewoon onderwijs moeten in deze opvoedingsdynamiek rond sociale media een leidinggevende rol toegewezen krijgen, namelijk die van digitale begeleider.

Maar de algemene bevindingen wijzen erop dat zij nog onvoldoende geïnformeerd en uitgerust zijn om een volledige ondersteuning te bieden aan de leerlingen. Het is bijgevolg een noodzaak om de aandacht specifiek te richten

op het sensibiliseren en vormen van deze educatieve tussenpersonen zodat ze uitgroeien tot bekwame digitale begeleiders. Op die manier kunnen ze hun leerlingen gidsen in het gebruik van digitale media en internet in het bijzonder.

3.2. De preventietools van Child Focus: een gebrek aan visibiliteit en verspreiding

Naast de toegankelijkheid van de preventietools van Child Focus voor onze betrokken doelgroep, is ook de sensibilisering en de vorming van de actoren (zoals leerkrachten, directie, ...) uit het buitengewoon onderwijs heel belangrijk. Deze combinatie zal bijdragen tot een kwaliteitsvolle pedagogische begeleiding van onze doelgroep op vlak van online mediaopvoeding.

Parallel met de onmisbare training van deze educatieve tussenpersonen, is het eveneens van belang om hen te informeren over het bestaan van de preventietools van Child Focus, zodat ze deze leren kennen en gebruiken in de klas.

In dit opzicht is het echter essentieel om te luisteren naar de meningen van educatieve actoren die deelnamen aan de focusgroepen: de meesten onder hen weten niet goed bij wie ze moeten aankloppen wanneer ze vragen hebben die gelinkt zijn aan een verantwoordelijk internetgebruik door jongeren. Voorts stelt de meerderheid dat ze het preventiewerk van Child Focus en de bestaande tools met betrekking tot e-safety niet kennen.

Er moet bijgevolg een belangrijke inspanning geleverd worden om de zichtbaarheid en de verspreiding van de bestaande educatieve initiatieven van Child Focus te vergroten. Zeker voor de actoren in het onderwijsveld en alle mensen die rechtstreeks werken met de betrokken jongeren.

Net zoals de aanbevelingen uit het vorige actieonderzoek van Child Focus (Bastiaenen, 2012), is het cruciaal om een strategie te ontwikkelen die de zichtbaarheid en een duurzame verspreiding waarborgt. Een strategie die gebaseerd is op het verveelvoudigen van de communicatiekanalen en de informatievormen, gericht naar de schooldirecties die instaan voor de pedagogische begeleiding van de jongeren in kwestie.

De professionals uit onze focusgroep hadden een concreet voorstel, namelijk om de verspreidingscampagne te organiseren in twee verschillende fases.

Child Focus moet eerst een verspreidingsaanpak genereren die dichtbij de betrokkenen staat: Child Focus kan op een informele wijze haar preventiewerk – en de aanwezige tools - verduidelijken in scholen en buitenschoolse initiatieven. Na het identificeren van de educatieve tussenpersonen die Child Focus wil ondersteunen, moet Child Focus vervolgens proberen om de continuïteit te waarborgen in al haar sensibiliseringsacties.

Deze strategie bestaat uit het verspreiden en het regelmatig actualiseren van haar informatiecampagne via formele kanalen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren via het versturen van postkaarten of e-mails of aan de hand van de verspreiding van flyers (waar de werking en/of tools worden uiteengezet) op plaatsen die regelmatig worden bezocht door de leerkrachten enz. uit het buitengewoon onderwijs.

Daarnaast bestaat er nog een andere strategie om in een duurzame verspreiding te voorzien. Men kan partnerschappen aangaan met vormingsorganisaties en deze bijscholen. Het zou dan gaan om vormingsorganisaties die al een bestaande werking hebben rond het trainen van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs en andere actoren die werken met jongeren met specifieke educatieve noden.

Het is de bedoeling dat diegenen die vorming geven aan leerkrachten, uitgroeien tot een belangrijke tussenschakel en Child Focus ondersteunen in de verspreiding van zowel de expertise en als de tools die ontwikkeld zijn door Child Focus.

3.3. Informatie en begeleiding van gezinnen: een aanvullend en noodzakelijk werk

Net zoals leerkrachten en andere educatieve tussenpersonen die in contact staan met jongeren met specifieke onderwijsbehoeften, zijn ook de ouders van deze doelgroep onvoldoende uitgerust om hun kinderen te begeleiden in een veilig en verantwoord gebruik van digitale media en het internet in het bijzonder.

De Nederlandstalige en Franstalige ouders die deelnamen aan de focusgroepen zijn over het algemeen niet echt op de hoogte van de opportuniteiten, zoals op het vlak van autonomie en emancipatie, die hand in hand gaan met een kritisch internetgebruik.

Ze zijn tevens onvoldoende geïnformeerd over het belang van een actieve begeleiding om hun kinderen te leren hoe ze goed moeten omgaan met verschillende situaties, ook de negatieve, die zich voordoen op het internet.

3.3.1. Het stigmatiseren van internet door de ouders

Recent Europees onderzoek (Livingstone et al, 2011) toont aan dat: een actieve bemiddeling door ouders en andere educatieve actoren rond een veilig internetgebruik bij jongeren een constructieve en positieve vorm van preventie is. Jammer genoeg constateert men dat veel ouders eerder het internetgebruik inperken of zelfs verbieden in plaats van hen hierin te begeleiden.

Deze restrictieve houding van de ouders is hoofdzakelijk te wijten aan een verkeerde interpretatie van het digitale universum, zowel van de structuur, de voordelen als van de beperkingen. Gezien de talrijke risico's die met internetgebruik verbonden zijn, en waar ze geen heldere kijk op hebben of niet noodzakelijkerwijs kunnen controleren, zijn er heel wat ouders die het internet stigmatiseren. Zij staan sceptisch tegenover de mogelijkheden die digitale media kunnen bieden aan hun kinderen.

Conform deze visie zullen zij eerder geneigd zijn om het gebruik ervan in te perken in plaats van hun kinderen hierin te begeleiden:

“We hebben pas sinds een jaar internet thuis want mijn echtgenoot was echt geen voorstander. Onze kinderen van 10 en 13 mogen niet op internet te surfen. We hebben immers geen informatie rond online veiligheid. Onze kinderen weten ook heel goed dat het verboden is om sociale netwerken te gebruiken. Facebook en andere sociale media zijn uit den boze, we leggen hen uit dat het toch enkel dient om ruzie te maken (...).”

Deze vaststelling is verre van specifiek genoeg voor het huidige actieonderzoek. Het Europees onderzoek, onder leiding van Livingstone (2011), bevestigt grotendeels deze trend: volgens deze studie lijken ouders over het algemeen meer bezig met het idee dat hun kinderen online vreemden ontmoeten of in aanraking komen met choquerende inhoud dan met het feit dat ze in aanraking kunnen komen met drugs, seks en alcohol.

Ook de conclusies uit het actieonderzoek “maatschappelijk kwetsbare gezinnen en online mediawijsheid” (Bastiaenen, 2012) wijzen in dezelfde richting.

Het zijn dan ook voornamelijk de gevaren en risico's waarmee hun kinderen kunnen geconfronteerd worden en mogelijke beschermingsmechanismen, die steeds terugkomen en door de ouders naar voor worden geschoven.

Ze herhalen daarmee het beeld dat vaak in de media wordt meegegeven en dat focust op de negatieve karakteristieken van sociale media, zonder rekening te houden met de vele positieve aspecten en mogelijkheden die het internet kan bieden, zelfs voor jonge surfers en jongeren met een handicap.

3.3.3. Het sensibiliseren en vormen van ouders in hun rol als digitale begeleider


Gezien deze feiten, lijkt het in de eerste plaats belangrijk om te werken met de ouders en ervoor te zorgen dat ze hun negatief beeld van de digitale wereld bijstellen. Men moet hun interesse trachten te wekken en hun sensibiliseren over de vele voordelen die een verantwoordelijk internetgebruik met zich meebrengt voor jongeren zoals het opbouwen van eigenwaarde/zelfvertrouwen, zelfexpressie, het gevoel van verbondenheid en autonomie.

Als men aan ouders de toegevoegde waarde van digitale media voor hun kinderen wil aantonen, zal men ervoor moeten zorgen dat hun negatief beeld verdwijnt. Dit zal moeten gebeuren door hun kennis en digitale vaardigheden bij te schaven.

Het stigma dat aan het internet wordt toegekend heeft in de meeste gevallen te maken met hun gevoel van incompetentie en hun eigen kritisch en verantwoordelijk gebruik. Talrijke ouders voelen zich niet voldoende bekwaam in 'het digitaal verhaal' en beschouwen zichzelf dus ook niet als geschikt persoon om hun kind(eren) te adviseren en op een efficiënte manier te begeleiden in een correct gebruik ervan.

Een duurzame en kwaliteitsvolle opvoeding rond digitale media gericht op jongeren moet de sensibilisering en vorming niet enkel richten op de educatieve tussenpersonen zoals leerkrachten maar ook op ouders, zodat zij op hun beurt hun kinderen begeleiden in een verantwoordelijk en correct internetgebruik.

Het is dus niet voldoende om enkel de bestaande preventietools van Child Focus aan onze doelgroep binnen de schoolcontext aan te passen. Dat volstaat niet om een kwalitatieve begeleiding inzake mediaopvoeding te ontwikkelen voor ons jong doelpubliek. Vorming en training van alle educatieve tussenpersonen, ook de ouders, is onontbeerlijk.



4. Conclusies en aanbevelingen

Het doel van dit actieonderzoek op vraag van Child Focus aan de Fondation Travail-Université (FTU) was dubbel: Enerzijds wou men de specifieke verwachtingen en behoeften van de jongeren, die betrokken zijn bij het onderzoek, in kaart brengen. Op basis daarvan willen we aanbevelingen formuleren met betrekking tot de ontwikkeling van een pedagogische aanpak en educatieve tools die volledig afgestemd zijn aan de specifieke kenmerken van deze doelgroep.

Anderzijds wou men via dit actieonderzoek de verwachtingen en noden van 1) de educatieve actoren (opvoeders, leerkrachten) tewerkgesteld in het buitengewoon onderwijs, en 2) hetzij in mindere mate, van de ouders identificeren. Op die manier ontstond er een beter zicht op de verwachtingen en noden inzake informatie, sensibilisering en vorming wat digitale mediaopvoeding betreft. Zodat zij op hun beurt een ondersteunende begeleiding en een kwalitatief kader kunnen bieden aan de betrokken jongeren.

Aan het einde van het onderzoek zijn we in staat om op basis van alle bevindingen een educatieve aanpak te formuleren rond de opvoeding over een verantwoordelijk gebruik van sociale media die, zowel voor gewone jongeren als voor jongeren met specifieke onderwijsbehoeften, compatibel is. Met andere woorden, de aanpak van Child Focus is er één die wordt gekenmerkt door inclusiviteit en gebaseerd is op het principe van een “universal design” zodat de tools kunnen gebruikt worden door om het even welke gebruiker, ongeacht van zijn of haar handicap, leeftijd, vaardigheden of kennisniveau.

Omdat dit actieonderzoek een voorwaarde is om pedagogische methodes en tools te ontwikkelen voor alle jongeren uit de samenleving, zullen we in deze conclusie de belangrijkste aanbevelingen voor de ontwikkeling en omkadering van deze nieuwe preventietool(s) uiteenzetten.

1. Aanbevelingen voor de ontwikkeling van educatieve methodes en tools, aangepast aan alle jongeren

→ De ontwikkeling van tools met een 'opgepoetste' vormgeving: eenvoudig, duidelijk en beknopt

Het doel is hier om alle overbodige en storende elementen, die de boodschap doen vervagen, te verwijderen

- zorg voor een luchtige lay-out en een relatief kort format om het leescomfort te waarborgen
- zorg ervoor dat de inhoud een coherente, regelmatige en voorspelbare structuur heeft, werk met duidelijke aanknopingspunten
- zorg voor eenvoud en beknoptheid, maar gebruik geen kinderachtige aanpak

Kort samengevat, op het niveau van de vormgeving moet het didactisch materiaal duidelijk, eenvoudig, beknopt, gestructureerd en coherent zijn. Men moet er wel rekening mee houden dat men geen kinderlijke aanpak hanteert.

→ Het ontwikkelen van eenvoudige, concrete en geïllustreerde pedagogische content, aangevuld met symbolen die voorkomen in de leefwereld van de jongeren.

→ Focus op thema's die jongeren aanspreken en die zin hebben voor hen, waaronder:

- thema's die te maken hebben met het respecteren van hun eigen privacy en die van anderen – online identiteit, e-reputatie, bescherming van persoonlijke gegevens, afbeeldingsrecht, enz.
- Onderwerpen die gerelateerd zijn aan het uitdrukken van hun emotioneel en seksueel leven op het internet, met inbegrip van hun eigen grensoverschrijdend gedrag.

→ Wat de tekstuele inhoud betreft, moet men rekening houden met het volgende:

- Gebruik een woordenschat die gemakkelijk te begrijpen is - maak korte zinnen, vermijd ontkennende en passieve zinnen, herhaal belangrijke boodschappen of moeilijke woorden
- Illustreer ideeën a.d.h.v. voorbeelden of visueel materiaal
- Zorg voor complementaire grafische elementen bij de teksten – foto, tekening, pictogram, emoticon, symbool, video en/of audio
- Wees niet te moraliserend en hanteer geen kinderlijke aanpak, dit geeft hen het gevoel dat ze beoordeeld worden of dat men hen onderschat

→ Wat audiovisuele inhoud en het geluid betreft:

- Hou de audiovisuele boodschap kort, niet meer dan 20 minuten
- Indien het gaat over moeilijke/zware inhoud, fragmenteer dan de beelden in verschillende sequenties
- Werk met beelden en personages waarmee ze zich moeiteloos kunnen identificeren – uit de leefwereld van de jongeren
- Plaats geen al te choquerende beelden, gezien hun grote gevoeligheid
- De personages en eventuele achtergrondstem moeten duidelijk en traag praten
- Een achtergrondstem mag enkel praten over zaken die parallel in beeld komen

Kort samengevat, op het niveau van de pedagogische inhoud moet het didactisch materiaal gebruikmaken van concrete en geïllustreerde informatie en instructies. Deze moet men formuleren op een eenvoudige en positieve manier, zonder daarbij kinderachtig, choquerend of moraliserend te zijn. Men hoeft zeker niet te aarzelen om belangrijke boodschappen te herhalen.

→ Het ontwikkelen van een speelse, stimulerende en belonende pedagogische aanpak

- Een gestructureerde pedagogische aanpak ontwikkelen die gebaseerd is op de dagelijkse realiteit van de doelgroep, gebaseerd op personages met wie zij zich kunnen vergelijken
- Een pedagogische aanpak ontwikkelen die gebruik maakt van spelmethoden – liefst online - die de leerlingen van de betrokken doelgroep kennen, gebruiken en leuk vinden
- Een interactieve pedagogische aanpak ontwikkelen. Er moet ruimte zijn voor persoonlijke participatie o.a. creativiteit en zelfreflectie en –expressie, maar ook voor groepsparticipatie: door samen te werken in groepjes of in duo's
- Een pedagogische aanpak ontwikkelen die geen al te lange concentratie vereist. Werk eerder met verschillen de korte fases
- Werk tussen deze verschillende fases met aanmoediging en positieve feedback zodat hun gevoel van eigen waarde positief wordt gevoed. Motivatie is daarom van groot belang
- De aanpak moet de jongeren wijzen op hun verantwoordelijkheid; men mag dus niet enkel educatieve activiteiten ontwikkelen waarin de jongeren enkel beschouwd worden als slachtoffer. Men moet ook situaties voorleggen waarbij ze zelf gaan nadenken over hun eigen grensoverschrijdend gedrag op het internet.

→ **Samengevat; de pedagogische aanpak moet speels zijn en vertrekken vanuit concrete situaties die gelinkt zijn aan het dagelijkse leven van de jongeren, zodat zij de betekenis en het nut van de activiteit begrijpen. De pedagogische sequenties moeten kort zijn, het beeld moet primeren op de tekst en men moet gebruikmaken van symbolen. Men moet proberen om de jongeren zoveel mogelijk in situaties te plaatsen en daarbij te zorgen dat er ruimte is voor persoonlijke reflectie én groepsdynamiek. Het is noodzakelijk om de jongeren tijdens de activiteit(en) aan te moedigen en aan de hand van positieve feedback belonend en stimulerend te werken. Toch mogen we de jongeren niet overbeschermen door hen enkel te aanschouwen als potentiële slachtoffers van misbruik op het internet. Daarom moeten we een beroep doen op situaties die hen doen nadenken over hun eigen grensoverschrijdend gedrag.**

2. Aanbevelingen voor een kwalitatief pedagogisch kader van de preventietools

Omdat dit aspect niet het hoofddoel was van dit actieonderzoek en de conclusies grotendeels overlappen met het vorige actieonderzoek van Child Focus (Bastiaenen, 2012), worden hieronder enkel de grote lijnen uiteengezet.

→ **De leerkrachten sensibiliseren en ondersteunen in hun rol als 'digitaal begeleider': een pedagogische noodzaak**

Het is duidelijk dat een school – dé sociale plek bij uitstek voor jongeren – een centrale rol speelt in de opvoedingsdynamiek rond digitale media. We moeten ons hoe dan ook richten op alle spelers in het onderwijsveld: leerkrachten, directie, opvoeders, bemiddelingsdiensten voor scholen vb. CLB). Wat sensibilisering betreft, zijn zij zonder meer onze doelgroep. Om hen betrokkenheid en kennis te vergroten moet Child Focus deze personen:

- Sensibiliseren: om aan te tonen dat het cruciaal is om leerlingen op school bewust te maken van een verantwoordelijk gebruik van digitale media
- Informeren: betreffende de bestaande preventietools van Child Focus. Dit zal gebeuren door de sleutelfiguren die getraind worden door Child Focus en als 'ambassadeur' van Child Focus zullen fungeren binnen elke schoolgemeenschap en vormingsorganisatie

- Vorming geven: rond het gebruik van preventietools. Op die manier kunnen leerkrachten uitgroeien tot 'media-coach' van hun leerlingen. Deze vormingsmomenten moeten op een systematische wijze plaatsvinden.

→ De noodzaak om gezinnen te informeren en te ondersteunen in hun rol als digitale begeleider

- De ouders bewustmaken van de voordelen en de opportuniteiten die de digitale media aan hun kinderen kunnen bieden in termen van eigenwaarde, sociale verbondenheid en emancipatie (via thematische communicatie aan scholen, bv. aan de hand van gesprekken met leerkrachten)
- Tegelijkertijd moet men de ouders ook doen inzien dat zij een opvoedende taak moeten vervullen en zorgen dat ze over de nodige info bezitten om dit te doen (vormingsmomenten op scholen specifiek naar ouders gericht, ...)

- **Men moet een strategie ontwikkelen die een continue zichtbaarheid en verspreiding van de preventietools van Child Focus garandeert. Men moet via veel meer kanalen de boodschap naar de schooldirecties verspreiden. Men moet starten met een lokale aanpak, waarbij men binnen elke school en vormingsorganisatie een geschikte educatieve speler weet te vinden die de rol van digitale bemiddelaar, naar collega's en jongeren toe, op zich neemt.**

Bibliografie

Audiau A. (2009). Enseigner tout simplement : Recommandations aux personnes travaillant dans le domaine de la formation continue pour les aider à assurer des cours accessibles, met de steun van Inclusion Europe en de Europese Commissie, beschikbaar via : http://www.townsandcities.designforall.org/publico/index.php?opc=articulo&article=1253&idioma_article=fr

Audiau A. (2009). L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre, met de steun van Inclusion Europe en de Europese Commissie, beschikbaar via: http://inclusion europe.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/FR-Information_for_all.pdf

Bastiaenen N. (2012). Les familles vulnérables et l'éducation aux médias en ligne, rapport ondersteund door de Koning Boudewijnstichting.

Beaucher H. (2012). La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, synthèse documentaire, Centre de ressources et d'ingénierie documentaires, beschikbaar via: <http://www.ciep.fr/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>

Bowker N. & Tuffin K. (2002). "Disability discourse for online identities" Disability and Society, n°17, p.327-344.

Casilli A. (2009). « Technologies capacitanes et « disability divide » : enjeux des usages numériques dans les situations de handicap », dans J. Gaillard (dir.), Vers la fin du handicap ? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires, Nancy, PUN, 2010, p. 501-515.

Chapireau F. (2002). « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». Annales médico-psychologique, 160, p.242-246.

Clarebout G., Van Braak J. & Elen J. (2010). Monitoring ICT in het Vlaamse Onderwijs, UGent / KULeuven, 2010.

Depover C., Karsenti T. & Komis V. (2007). Enseigner avec les technologies. Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

Enseigner aux élèves avec troubles de l'apprentissage, brochure gepubliceerd door de algemene administratie van het onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel, beschikbaar via www.enseignement.be

Georges E. (2009). « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web. 2.0. », Réseaux, 2009/2, n°154, p.165-193.

Hallet M. & Brison B. (2011). Le petit guide des dyslexiques. Comment les dépister et les aider en classe ?, E. Grammaticos, Apeda.

L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, brochure gepubliceerd door de algemene administratie van het onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel, beschikbaar via: www.enseignement.be.

L'enseignement en Flandre. Aperçu succinct du paysage de l'enseignement en Flandre, Brochure gepubliceerd door het Agentschap voor Onderwijscommunicatie, 2008, beschikbaar via: <http://www.flandre.be/fr/publications/detail/l-enseignement-en-flandre-aper-u-succinct-du-paysage-de-l-enseignement-en-flandre-2008>

Livingstone S., Haddon L., Görzig A. & Ólafsson K. (2011). EU Kids Online: final report 2011, London school of Economy, London, UK.

Prater M. A. (2007). Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities. Boston, Pearson Education.

Soderstrom S. (2009). "Offline social ties and online use of computers. A study of disabled youth and their use of ICT advances", New media and Society, n°5, p.709-727.

TDA/H et Scolarité – comprendre et accompagner l'élève atteint de TDA/H à l'école, 2013, beschikbaar via: www.enseignement.be