

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 11, nummer 4, december 2000



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

wel wijs

Majong

Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

Welwijs verschijnt 4× per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

Redactie:

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie - Lieve Cattrijsse (voorzitter) -
Marijke Declair - Eef Goedseels - Lieve Hoffelinck - Hugo Sacreas - Jan Tallon -
Laurent Thys - Bea Vandewiele - Katleen Van Heule - Guy Redig - Inge Van de Walle -
Mieke Van Nuland - Dirk Verbist - Evi Verduyck - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg -
Katleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.68 E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be

Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

700 bfr. voor organisaties en instellingen; 500 bfr. voor particulieren;
450 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
900 bfr. voor buitenlandse abonnementen.

Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

HET ANTWERPSE ONDERSTEUNINGSTEAM ALLOCHTONEN BIJZONDERE JEUGDBIJSTAND

Een interview met Ann Huybrechs

Twaalf jaar geleden werd in de provincie Antwerpen het "Ondersteuningsteam Migranten Bijzondere Jeugdbijstand" opgericht. Diensten en instellingen van de Bijzondere jeugdbijstand uit de provincie kunnen op dit team een beroep doen voor ondersteuning van hun hulpverleningsopdrachten bij problematische opvoedingssituaties in migrantengezinnen. Evi Verduyck ging voor Welwijs praten met Ann Huybrechs, één van de mensen die al van bij het prille begin bij dit initiatief betrokken is.

Evi Verduyck (E.V.): Vanwaar dit toch wel bijzondere initiatief?

Ann Huybrechs (A.H.): Het ondersteuningsteam bestaat nu 12 jaar maar de eerste kiemen werden al twee jaar eerder gelegd. Vanuit de Provinciale Welzijnscommissie werd een werkgroep geïnstalleerd met mensen uit de Bijzondere Jeugdbijstand, maar ook uit het jeugdwelzijnswerk. Mijn Marokkaanse collega en ik werkten toen in jeugdhuis 't Zuid en zaten ook in de werkgroep.

Wij beiden werden ook daarvoor geregeld ter hulp geroepen door mensen van de Bijzondere Jeugdbijstand. De tweedegeneratieproblematiek begon toen immers op te komen, en men contacteerde ons omdat men soms twee totaal verschillende verhalen kreeg: het leek alsof het verhaal van de ouders en het verhaal van de jongere niets met elkaar te maken hadden. Meer dan eens vroeg men ons dan ook om tussen deze twee partijen te bemiddelen. We hadden dus al ervaring in het bemiddelen bij conflicten.

Binnen deze werkgroep werd dan ook het idee geopperd om te onderzoeken wat precies de positie van migranten was binnen de Bijzondere Jeugdbijstand. Er werd over heel Vlaanderen een bevraging georganiseerd bij alle instellingen en plaatsingsdiensten die met migrantenjongeren in contact kwamen. Uit deze bevraging bleek duidelijk dat, als men met jongeren van allochtonen afkomst te maken kreeg, men vaak niet wist hoe hiermee om te gaan. De jongeren die geplaatst raakten, bleven dan ook meestal geplaatst, omdat zij, in plaats van dichter naar huis toe, nog verder van huis weg groeiden.

Vanuit die vaststellingen is men tot de conclusie gekomen dat er enerzijds dringend nood was aan vorming, (daar zijn wij dan ook direct mee begonnen, bij jeugdrechtbanken, bij de grote voorzieningen,...) en dat er anderzijds nood was aan een soort mobiel team dat, aangezien er nog weinig interculturele deskundigen voorhanden waren, zou trachten overal in de provincie ondersteunend op te treden. In het begin noemde dit team *bemiddelingssteam*, maar dat bleek later een te verwarrende naam, zodat we gekozen hebben voor de naam *ondersteuningsteam*.

Wij hebben ondertussen een eigen v.z.w., en we huren een lokaal in 'de Acht', het lokale integratiecentrum, waardoor we ook het reilen en zeilen in deze sector kunnen blijven volgen.

Ondanks het feit dat we al twaalf jaar werken, is ons team nog steeds niet als volwaardige dienst erkend,

naar alle waarschijnlijkheid omdat wij zo moeilijk in één van de 'hokjes' binnen de regelgeving van de Bijzondere Jeugdbijstand passen. Het gevolg is dat men nu al twaalf jaar onze werking jaar per jaar herbeijkt en financiert, en wij dus telkens maar een jaar bestaanszekerheid hebben. Deze maand kregen we voor de eerste keer bericht van het kabinet dat ons contract nu telkens twee jaar zal gelden. Ondertussen zijn er al vier gelijkaardige ondersteuningsteams, één in Limburg, één in Gent voor Oosten en Westvlaanderen, één in Brabant, en dan het onze voor de provincie Antwerpen.

E.V.: Heel Vlaanderen kan dus een beroep doen op een ondersteuningsteam...

A.H.: Inderdaad. Toch werken we nog steeds met zeer weinig mensen. Ons team is wel het meest uitgebreide, omdat wij van bij het begin ook op de steun van de provincie konden rekenen, en zij bijna de helft van de personeelskosten betalen. Voor de rest worden wij zoals de andere teams gesteund uit de subsidiepot voor de Bijzondere Jeugdbijstand, dus met Vlaamse gemeenschapsgelden.

Ons team bestaat uit 5 personen: een coördinator, een Marokkaanse vrouw en een Marokkaanse man die beiden zowel Marokkaans als Berbers spreken, een Turkse vrouw, en ik. Wij hebben allemaal een pedagogisch diploma van niveau A1. Daarnaast is er ook nog iemand die het secretariaatswerk doet. Bovendien wordt ons team, waar nodig, aangevuld door co-bemiddelaars voor bemiddelingswerk bij mensen uit andere etnische doelgroepen.

E.V.: Co-bemiddelaars?

A.H.: In de grootsteden duiken immers steeds meer verschillende doelgroepen op, uit alle windrichtingen. In al deze groepen kan er occasioneel wel eens een kind in de Bijzondere Jeugdbijstand terechtkomen. Omdat ons team niet voor al die verschillende bevolkingsgroepen een teamlid kan engageren, worden hiervoor co-bemiddelaars ingeschakeld. Ze werken als het ware freelance. Bij een dergelijke co-bemiddeling blijven wij zelf instaan voor de opvolging, omdat die co-bemiddelaars vrijwilligers zijn, meestal zonder hulpverleningsopleiding en met onvoldoende inzicht in de Bijzondere Jeugdbijstand en in de mogelijkheden van het welzijnsland.

Toch mag je dat niet bekijken als puur tolken, want het is duidelijk meer dan dat. Ook al houden wij de

verantwoordelijkheid over de bemiddeling zelf, zij zijn het die cultureel bepaalde betekenissen gemakkelijker naar boven halen en hertalen.

Het omgaan met een fenomeen als magie is daar een mooi voorbeeld van. Magie komt in bijna alle culturen voor, maar elke cultuur kent zijn eigen soort magie. Als een Kaapverdische familie bijvoorbeeld het weglopen van hun dochter verklaart door boze krachten, zal een co-bemiddelaar veel sneller vatten hoe dat fenomeen daar wordt ingevuld. Wij van het team bewaken dus de gebruikte hulpverleningsstrategie en de methodiek, maar de co-bemiddelaar koppelt terug, zorgt voor de dynamiek van het gesprek,...

Die co-bemiddelaar is altijd iemand die dezelfde taal spreekt en die ongeveer uit dezelfde regio komt, maar niet noodzakelijk iemand van diezelfde etnische groep. Niet alleen is er niet altijd iemand beschikbaar van die bepaalde bevolkingsgroep, soms is het ook aangewezen om net iemand te nemen van buiten de groep, vooral als die groep zeer klein is. Het kan immers voor de ouders zeer bedreigend overkomen te moeten praten met iemand van hun eigen kleine gemeenschap, omdat zij vrezen dat 'iedereen' dan hun problemen zal te weten komen. Hoewel we ook bij co-bemiddelaars heel erg de nadruk leggen op het belang van het beroepsgeheim, kunnen we dit, gezien het occasionele karakter van hun inschakeling, ook minder 'waterdicht' garanderen dan bij de vaste ploeg professionele bemiddelaars.

Doelgroep

E.V.: Door wie wordt jullie team gecontacteerd?

A.H.: We worden gecontacteerd door mensen en diensten verspreid over heel de provincie Antwerpen, maar de grootste concentratie allochtonen bevindt zich natuurlijk wel in de stad Antwerpen zelf, en daardoor komt ook het grootste deel van de dossiers uit Antwerpen. Toch bleek, toen we nagingen hoe de spreiding van onze dossiers zat, dat dit vrij mooi overeen kwam met de spreiding van onze doelgroep over de provincie. Wel is het zo dat niet in alle arrondissementen het Comité ook in gelijke mate allochtonen bereikt. In Antwerpen zelf heeft men ons van in het begin heel consequent overal bij betrokken, waardoor het Comité hier veel meer allochtone jongeren in de vrijwillige hulpverlening kan houden. Dit lukt nog niet even goed bij alle comités.

Marokkanen en Turken zijn de grootste groepen waar we mee werken. Bij de andere groepen staan we nog aan de start. Met de regularisatie-initiatieven die de overheid de laatste tijd heeft genomen, waardoor heel veel mensen aan geldige verblijfspapieren gaan komen, staan we eigenlijk voor een nieuwe mijlpaal. Zolang groepen immers geen papieren hebben, zijn die heel erg op elkaar, en dus op hun eigen gesloten gemeenschap aangewezen. Als die papieren dan komen, zien ze dat als het begin van een *normaal* leven. Maar dan duiken natuurlijk ook de problemen op die bij een normaal leven, een leven met veel paperassen horen. Bovendien hebben sommige ouders hun kinderen laten plaatsen omdat ze hen, zonder geldige verblijfspapieren, geen 'normaal' leven konden bieden. Nu ze hun papieren hebben, willen ze natuurlijk graag hun kinderen terug. Dat zijn helaas niet meer dezelfde kinderen. Die zijn ondertussen een heel andere manier van leven gewoon, met veel meer luxe ook, waardoor ze soms vervreemd raakten van hun ouders met een groepsgerichte ingesteldheid en vaak beperktere materiële mogelijkheden.

Onze rechtstreekse doelgroep zijn echter niet de allochtone families zelf, maar eigenlijk de hulpverleners in de diensten en voorzieningen van de Bijzondere Jeugdbijstand die met hen in contact komen. Zij zijn het die ons kunnen inschakelen. Wij hebben hiervoor bewust gekozen vooral om onze meervoudige partijdigheid te kunnen waarborgen. Het is immers heel moeilijk om de belangen van én de kinderen én de ouders te verdedigen, als je door één van beiden bent ingeschakeld.

Niet enkel in concrete bemiddelingsgesprekken maar ook als team willen we onze onafhankelijkheid sterk bewaken, omdat wij er van uitgaan dat je nu eenmaal beter kan bemiddelen vanuit een onafhankelijke positie. Alleen dan kan je in de ogen van alle betrokken partijen meervoudig partijdig zijn. Dit is niet alleen een houding die je moet aannemen, een vaardigheid, het is ook een vertrouwen dat je moet winnen. En des te minder banden je hebt met de beslissingsmacht, des te sneller blijken mensen vertrouwen te stellen in je bemiddelingsgezag.

Ook de overheid heeft dit snel ingezien. In het begin koos men bij het ondersteuningsteam van Limburg en Gent immers voor andere concepten, meer afhankelijk van de plaatsingsdiensten van de Bijzondere Jeugdbijstand, en dat betekent niet alleen dat je meer mogelijkheden krijgt, maar ook dat je aan veel meer 'moetens' moet beantwoorden. Al snel bleek dat die teams meer werden gezien als verlengde van deze diensten, wat hun bemiddelingsrol erg bemoeilijkte. Daarom hebben de 4 ondersteuningsteams nu contracten die uitgaan van hetzelfde onafhankelijk opgevatte bemiddelingsconcept.

E.V.: Waaruit bestaat de taak van het ondersteuningsteam dan precies?

A.H.: De methodiek van het ondersteuningsteam rust eigenlijk op drie pijlers.

In de eerste plaats proberen wij zowel plaatsende instanties als voorzieningen waarop een beroep wordt gedaan voor de concrete uitvoering van de geplande hulpverlening, te **ondersteunen**. Deze steun kan worden gegeven onder de vorm van advies, coaching, netwerkoverleg, vorming of hulp bij inschatting van het bij hen aangemelde probleem.

Daarnaast bestaat onze taak uit **betekenis-bemiddelen**, het over en weer uitklaren van culturele en subculturele verschillen in betekenis door middel van aparte gesprekken met alle betrokken partijen.

Pas nadat de betekenissen op elkaar zijn afgestemd, kan het eigenlijke belangenconflict voorwerp worden van bemiddeling en kan er gewerkt worden aan een compromis. Bij dit **conflictbemiddelen** gaan we in de eerste plaats op zoek naar gemeenschappelijke belangen die, over de belangentegenstellingen heen, de conflicterende partijen met elkaar verbinden. We proberen dus te komen tot een win-win-situatie. Hierbij tasten we de 'onderhandelingsmarges' van de betrokken partijen af, en gaan we vanuit deze gemeenschappelijke belangen na wat de ene partij van de andere partij kan accepteren, en wat niet. Het is de hulpverlener uit de betrokken dienst van de Bijzondere Jeugdbijstand die de naleving van het bereikte compromis moet bewaken, zodat de bemiddelaar zijn 'meervoudige partijdige' handen vrijhoudt om te blijven bemiddelen waar de gezinsleden dit compromis in het dagelijkse (weer) samenleven proberen waar te maken.

Complexere problematieken

E.V.: In het begin was onze taak meestal vrij voorspelbaar. We wisten hoe ouders van de eerste generatie ongeveer reageerden, waar hun kinderen mee zaten,... Natuurlijk waren er verschillen, bijvoorbeeld in overgangsgesinnen, waar de ouders zelf al uit een stedelijke cultuur kwamen. Maar ondanks deze verschillen tussen mensen waarmee we werkten, was onze taak, of het probleem waaraan we moesten werken, meestal vrij duidelijk afgelijnd.

Wat vooral altijd hetzelfde was, was de grote druk om zo snel mogelijk de kinderen weer naar huis te brengen. Die druk is nu afgenomen, vooral bij de groepen die al langer hier zijn, bij Marokkanen nog meer dan bij Turken. Zij kennen het hulpverleningssysteem al beter, en weten ook steeds beter dat er in elk gezin al eens een probleem is, en dat ze dan ook niet de 'slechte ouders' zijn. Daardoor zijn zij meer bereid om mee te zoeken naar oplossingen op langere termijn. Onze taak, of ons uiteindelijke doel blijft wel jongeren zo lang mogelijk thuis te houden of zo snel mogelijk terug naar huis te brengen. Maar soms is het beter om de situatie thuis te deblokken en bemiddelingsruimte te krijgen door de jongere eerst toch even te plaatsen.

Vooraf bij de nieuwe groepen is de druk van 'mijn kind moet naar huis' nog zeer groot, omdat het wantrouwen tegen een hulpverleningssysteem waarmee zij helemaal niet vertrouwd zijn zo groot is.

We merken dat de problemen waar we nu mee te maken krijgen, veel complexer zijn geworden. Het is zelden nog een zuiver interculturele aangelegenheid. Wij moeten ook steeds vaker professionele hulpverleners zijn. Zo zijn er zelden diensten beschikbaar voor crisisopvang van jongeren, en werken veel andere diensten met een lange wachtlijst. Samen met de consulenten moeten wij dan ook steeds vaker depanneren en die rol opnemen.

Ook buiten de Bijzondere Jeugdbijstand

A.H.: Officieel mogen wij 5% van onze bemiddelingsopdrachten opnemen van buiten de Bijzondere Jeugdzorg. Wij hebben ervoor gekozen om ook samen te werken met de CLB's, zij het in zeer beperkte mate en enkel wanneer het om potentiële Bijzondere Jeugdbijstandsproblematieken gaat... We beperken ons tot maximaal twee verkennende en herkadrende gesprekken met de jongere samen met de CLB-medewerker. De bedoeling is dat deze de leerling daarna zelf verder kan begeleiden, eventueel met de hulp van een intercultureel schoolopbouwwerker. Als dit niet lukt is het aan hen om te beslissen of doorverwijzing naar de Bijzondere Jeugdbijstand noodzakelijk is.

Sinds drie jaar werken we ook samen met de sociale dienst van de Jeugdbrigade. Dit is voor ons een manier om bepaalde gaten in het systeem van de Bijzondere Jeugdbijstand te dichten. Het Comité heeft immers altijd de vrijwillige medewerking van alle partijen nodig, en bij de Jeugdrechtbank moet er een als misdrijf omschreven feit zijn, of een hoogdringende situatie. Een aantal gevallen passen echter niet in één van die vakjes. Wat bijvoorbeeld met langdurig spijbelen of niet naar school laten gaan,... In zulke gevallen kan de sociale dienst van de Jeugdbrigade een nuttige tussenschakel zijn omdat deze hulpverleners externe motivatie kunnen opbouwen. Zij hebben immers het aureool van de politie mee, maar het zijn

geen agenten. Ze kunnen dus heel goed met twee petten werken.

Men gaat eigenlijk nog te vaak uit van gemotiveerde hulpzoekenden. Maar vaak zien mensen zelf gewoon niet dat ze nood hebben aan hulp. Dan is er voor je die interne motivatie kan opbouwen een tussenstadium van externe motivatie nodig. Spijtig genoeg worden de sociale diensten van de Jeugdbrigades niet betrokken bij de gesprekken rond de hervorming van de bijzondere jeugdbijstand, omdat zij niet onder de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap vallen.

Om als conflictbemiddelaar snel het vertrouwen van alle betrokkenen te winnen, is vrijwillige acceptatie van het aanbod belangrijk. Maar het is onze ervaring dat het voor een groot stuk afhangt van de manier waarop we door de consulenten voorgesteld worden, of onze bemiddeling al dan niet wordt aanvaard. Dat is dan ook één van de punten waarrond wij vorming voorzien.

Vorming

E.V.: wat houdt jullie vormingsaanbod precies in?

A.H.: We richten ons met onze vorming tot alle diensten van de bijzondere jeugdbijstand waar we mee samenwerken. Onze taak is immers heel breed: ervoor zorgen dat de diensten en voorzieningen hun taak naar allochtonen toe even effectief kunnen vervullen als naar hun autochtone cliënten. Dat kan dus door bemiddeling, maar ook door adviesverlening en overleg, door vorming,...

We konden overal merken dat de regelgeving bij de Bijzondere Jeugdbijstand in elke regio anders geïnterpreteerd wordt. Wij worden met allerlei verschillende manieren van werken geconfronteerd, en zien ook makkelijker gaten in het systeem.

Het voordeel van het geven van vorming is dat je al deze mensen een gedeeld intercultureel kader kan aanbieden, waardoor ze veel sneller mee zijn bij overleg over een bemiddeling. Dat werkt niet alleen voor ons gemakkelijker, ook binnen het team geeft het een kader om allochtone dossiers te bespreken. Het werkt tenslotte ook verbindend tussen al die diensten onderling. Dat merken we als onze ondersteuning gevraagd wordt bij een netwerkoverleg, of bij het ontwikkelen van een hulpverleningsstrategie.

We passen onze vorming aan aan het publiek dat voor ons zit. Bij mensen die in een leefgroep werken, richten we ons bij voorbeeld vooral op het omgaan met het interculturele binnen je leefgroep, met een groep die voor de helft uit allochtonen bestaat, met een groep waarin maar één allochtoon zit,... Bij consulenten en mensen uit oriëntatiecentra wordt meer de nadruk gelegd op het ontwikkelen van interculturele hulpverleningsstrategieën en bij ambulante en semi-ambulante diensten op het ondersteunen van allochtone ouders bij het opvoeden van hun kinderen, enz,...

Blik op de toekomst

E.V.: Als je nu terugkijkt naar de afgelopen 12 jaar, in welke zin is het team dan geëvolueerd?

A.H.: Naar onze doelgroep toe merken wij dat we, net doordat we steeds meer ervaring hebben, meer geloofwaardigheid krijgen. We kunnen in onze bemiddelingen immers steeds vaker terugrijpen naar vorige gelijkaardige verhalen en situaties, en die ook meedelen aan onze cliënten. Vooral bij eerstegeneratiemigranten werkt een dergelijke indirecte methode be-

ter dan een abstracte uitleg. We vertellen dan: we hebben al meegemaakt dat... en toen liep dat zo af... Je kan moeilijk zeggen of we na al die jaren ook betere resultaten bereiken, net ook omdat de problematiek steeds complexer is geworden. Vroeger was het zo dat een zaak vooral als gelukt werd beschouwd als je de jongere terug naar huis had gekregen, terwijl het nu wel eens opportuener lijkt even een consensus te bekomen rond een plaatsing, vooral als dit ruimte geeft voor een oplossing op langere termijn. Meer en meer krijgen we ook het gevoel dat we gecontacteerd worden in die zaken waarin we gecontacteerd zouden willen worden. Voor het Comité hadden we dat gevoel al vrij snel, maar ook voor de Jeugdrechtbank denken we dat de meeste consultants ons nu wel inschakelen als dat nodig is. Wel blijven sommige consultants daar enkel werken met het *als misdrijf omschreven feit* (MOF), zonder dat de problematische opvoedingssituatie (POS) die tot die MOF bijdroeg, mee aangepakt wordt. Vooral bij *first offenders* is dit spijtig. Je moet dat volgens ons zien als secundaire preventie. Door vorming rond de invloed van interculturele en andere migratiemechanismen op de opvoedingsrelatie binnen allochtone gezinnen kunnen consultants gemakkelijker inschatten of het bij een MOF-bemiddeling nodig is om de achterliggende POS uit te klaren en zo de herhaling van de MOF te vermijden.

We hebben ondertussen wel een afspraak met de sociale dienst bij de Antwerpse jeugdrechtbank dat, als we zijn ingeschakeld bij een POS op comiténiveau, en die zaak gaat naar de Jeugdrechtbank, we dan zelf kunnen melden dat we al gecontacteerd werden. Meestal kunnen we dan ook verder bemiddelen. Dit bespaart de consultants meestal heel wat nodeloos dubbelwerk, en geeft ons de mogelijkheid verder bouwend op de vertrouwensrelatie die we al hebben, sneller effectief te remediëren. Bij MOF-situaties blijven we echter afhankelijk van hun inschatting of onze ondersteuning nuttig kan zijn, en betekent onze inschakeling in verband met een mogelijke achterliggende POS voor eigenlijk extra werk.

E.V.: *En wat zouden jullie in de toekomst nog graag realiseren, of anders zien?*

A.H.: In de nabije toekomst willen we vooral ons systeem van co-bemiddeling nog verder uitbouwen, als blijkt dat de vragen uit die nieuwe doelgroepen toenemen. Als vanuit een bepaalde groep echt heel veel vragen zouden komen, moeten we misschien ook ons team uitbreiden met een hulpverlener die die taal spreekt. Voorlopig is dat echter niet nodig, en kiezen we voor het uitbouwen van de werking met co-bemiddelaars.

We zouden ook nog eens graag een studiedag organiseren rond onze manier van bemiddelen, of liever een denkdag waarbij we met een aantal mensen van gedachten kunnen wisselen en van elkaar kunnen leren. En eigenlijk zouden we ook graag eens een wetenschappelijk onderzoek i.v.m. onze werking laten doen. Er ligt bij ons zo veel materiaal waar nog nooit

iets mee is gebeurd. Op die manier kunnen wij ook dingen bijstellen, en kan deze manier van werken nog meer worden uitgedragen naar andere diensten en instanties.

E.V.: *Is het eigenlijk ook niet de bedoeling, maar dan op lange termijn, dat jullie, door de vorming die jullie organiseren, uiteindelijk niet meer nodig zijn?*

A.H.: Natuurlijk is dat het doel van elke hulpverleningsinstantie. Maar langs de andere kant merken we dat de maatschappij ook steeds complexer wordt, en dat ook de interculturele realiteit voortdurend verschuift. De derde generatie reageert bijvoorbeeld niet op eenzelfde manier als de tweede generatie. Je krijgt bovendien ook altijd nieuwe allochtone doelgroepen, met andere integratiemechanismen. Bovendien reageren de autochtonen ook steeds anders op allochtonen, wat hen ook beïnvloedt.

Natuurlijk zijn er consultants die al zo lang met ons samenwerken dat ze de problematiek en de methodiek bijna even goed kennen als wij, maar zij erkennen toch dat zij niet in die bemiddelingspositie zitten, en blijven dus op ons een beroep doen.

Tot slot nog dit...

A.H.: Eigenlijk willen we met ons team één centrale boodschap brengen. Ik heb nog te vaak het gevoel dat men problemen wil oplossen door er niet over te praten, door het onder het tapijt te vegen en te zeggen: "Er zijn geen verschillen, dus er is ook geen verschillende aanpak nodig". Dat is een hardnekkig vooroordeel dat we nog steeds moeten bekampen, ook bij onze consultants. Ook zij denken soms: "Je mag geen verschil maken". Dat is niet juist: je mag wel verschillen opmerken en er rekening mee houden, maar je mag aan die verschillen geen waardeoordeel koppelen!

E.V.: *Dat is zeker een belangrijke gedachte om dit gesprek mee te beëindigen... Hartelijk bedankt.*

Evi VERDUYCKT

Tel.: 016/29.37.80

E-mail: evi.verduyckt@student.kuleuven.ac.be

Voor meer informatie kan u steeds terecht bij Ann Huybrechs en haar collega's:

Ondersteuningsteam Allochtonen Bijzondere Jeugdbijstand

Van Daelstraat, 41

2140 Bergerhout

Telefonisch is het team elke voormiddag bereikbaar op: 03/270.33.10.

“T’ES UUK NIE ALTET KONTEVERKIERT”

Wijkplannen “Jeugd en Vrije tijd” in de SIF-actiegebieden van Gent

Wijkplannen “Jeugd en Vrije Tijd”: situering

Wijkplannen?

In opdracht van het Gentse stadsbestuur ontwikkelt de Sociale Hogeschool KVMW Gent in een aantal SIF-actiegebieden **wijkplannen**. Sinds 1998 zijn de lokale overheden immers zelf bevoegd voor de ondersteuning van het jeugdwerk met maatschappelijk achtergestelde groepen in het kader van de jeugdwerkbeleidsplannen. Door het wegvallen van de garantieregeling in 2001 worden financiële keuzes helemaal op lokaal vlak bepaald. Het komt er dus voor de stad Gent op aan een duidelijk beeld te krijgen van de vrijetijdssituatie voor kinderen en jongeren in de verschillende wijken. De wijkplannen geven aan welke acties prioritair zijn voor kinderen en jongeren in de wijk.

In het kader van deze opdracht heeft het Gentse stadsbestuur de opmaak van een wijkplan uitbesteed aan een externe procesbegeleider. Oorspronkelijk werd vooral gedacht aan het beter afstemmen van het aanbod van de jeugd welzijnsorganisaties. Op voorstel van de Sociale Hogeschool KVMW werd de invalshoek verruimd tot “de kansen en moeilijkheden voor kinderen en jongeren in de wijken tijdens de vrije tijd”. **Die visie verduidelijken we in een aantal uitgangspunten.**

De kracht, niet de klacht versterken

Het kijken naar jeugd en jeugd beleid wordt gekleurd door een probleembril. De eenzijdige klemtoon op problemen en tekorten bij jonge mensen geeft sterke impulsen naar een jeugd beleid dat vooral onwelzijn wil bestrijden. Het beleid dreigt zo te krimpen naar het plakken van pleisters op steeds meer houten benen, wordt hopeloos defensief en bijzonder inadequaat. We willen vertrekken van een *offensieve benadering*, van een noodzakelijk optimisme dat de aanwezige kracht opzoekt en versterkt. Het bouwen aan basisvoorzieningen komt eerst; pas daarna kan gedacht worden aan het uitbouwen van een geïsoleerd probleemgericht project. Pas als we voldoende ruimte gemaakt hebben voor een *offensieve benadering*, kan een *defensieve benadering* een zinvolle, aanvullende rol spelen.

Afbakening in tijd en ruimte

We bakenen af in de **ruimte**. We kiezen voor de *wijk* als invalshoek. Het wijkplan moet relevant zijn voor

alle kinderen en jongeren in een bepaalde buurt. Deze invalshoek heeft natuurlijk te maken met de algemene territoriale afbakening van kansarmoede. Belangrijker nog lijkt ons dat deze afbakening overeenstemt met de dagdagelijkse leefwereld van nogal wat kinderen en jongeren in een buurt of wijk. Bovendien is een territoriale afbakening op zich neutraal. Dit biedt ons de kans om uit een eenzijdig onwelzijnsdenken te ontsnappen. Wel willen we ons uitdrukkelijk hoeden voor een te eenzijdige beklemtoning van de wijk als leefdomein voor jonge mensen in de stad. Een (groot)-stad is niet te herleiden tot de som van wijken of buurten. Een goed uitgebouwd jeugd beleid in verschillende wijken zal wellicht de noodzaak van een stevig jeugd beleid op het grootstedelijk niveau versterken. Met dit project kunnen we de nodige impulsen en vragen naar dit niveau sturen.

We bakenen af in de **tijd**. We kiezen voor het tijdssegment van de *vrijheid*. Hamvraag wordt dan: welke vrijetijdsmogelijkheden hebben kinderen en jongeren in deze wijk?

Het lijkt ons essentieel de blik niet onmiddellijk te versmallen tot het jeugdwerk. Vrije tijd is ruimer dan jeugdwerk. Het gaat om ruimte (ruimtes voor kinderen en jongeren, en ruimtelijke barrières), aanbod (doelgroepen, diversiteit,...) en het aanwezige netwerk (overleg, communicatie,...). Vanuit een duidelijk zicht op de vrijetijdssituatie, kan het jeugdwerk een expliciete taak in dit tijdssegment opnemen. Ook de link naar de welzijnsfuncties van het jeugdwerk zoals individuele begeleiding en naschoolse begeleiding wordt hoofdzakelijk aan dit tijdssegment gekoppeld. Vanuit een scherpe focus op de vrijetijdsmogelijkheden kunnen we (uiteraard) wel duidelijke vragen of knelpunten vaststellen en signalen geven over de andere tijdssegmenten en beleidsdomeinen, zoals onderwijs. Binnen dit project zal het onze eerste opdracht zijn die tekorten duidelijk te signaleren aan het verantwoordelijke beleidsdomein.

Rol van de overheid: sturen in een netwerk van actoren

Welke mogelijkheden en taken heeft een stedelijke overheid in de sturing van de wijkontwikkeling? Meer en meer dringt het besef door dat op het terrein vele mensen en organisaties actief zijn die hun rol en verantwoordelijkheid moeten krijgen.

De overheid krijgt een meer bescheiden, maar toch belangrijke rol. Hoe kan een overheid effectief sturen in een meer horizontale relatie met verantwoordelijken en voorzieningen? Voor de overheid wordt het dé uitdaging om prioriteiten te stellen, netwer-

ken te vormen en stimulansen te geven in gewenste richtingen. Welke taak en eisen deze veranderende rol stelt aan de overheid (in concreto: de jeugddienst), wordt een centraal aandachtspunt tijdens het project.

Communicatieve planning

In deze gedachtlijn wordt een wijkplan een dynamisch instrument. We kiezen niet voor een bureau-onderzoek dat in een laatste fase gepresenteerd en getoetst wordt. We leggen de klemtoon op samenspraak over mogelijkheden en tekorten, over prioriteiten en mogelijke aanpak.

We gaan in communicatie met **zeer diverse betrokkenen**: jonge mensen in de wijk, jeugdverantwoordelijken (jeugdwerk, voorzieningen) en andere bevoorrechte getuigen (dekenij, buurtcentrum, wijkagent,...). We vragen de professionele partners in dit onderzoek dat ze hun rol van belangenverdediger voor de eigen organisatie gedurende een beperkte tijd (1 jaar) opzij schuiven. Ze worden gevraagd om tijdens dit project met ons op 'verkenning' te gaan vanuit de rol van bevoorrechte getuige.

De communicatieve planning krijgt vorm in het organiseren van een drietal, opeenvolgende **communicatierondes**.

In een eerste ronde stellen we ons bescheiden op: we presenteren een eerste beeld met vaststellingen (wat is), als een voorlopige hypothese en als een prikkel om reacties los te weken.

In een tweede ronde stappen we naar onze bevoorrechte getuigen met een meer gethematiseerde oogst van de eerste ronde. In een reeks interviews peilen we expliciet naar knelpunten en mogelijke oplossingen (wat zou moeten).

In een derde ronde is de inbreng van de onderzoeker nadrukkelijker. Een rapport met vaststellingen – doelstellingen – voorstellen per thema worden onderbouwd met argumenten ter discussie voorgelegd.

Eerste wijkplan in Muide-Meulestede: aanpak

In de wijk Muide-Meulestede hebben we in de periode januari tot oktober 2000 een eerste wijkplan uitgewerkt. We beschrijven de aanpak bij dit eerste experiment.

Na een verkenningsronde in de wijk wordt vanuit een bestaande werkgroep jeugd een kleine **wijkkern** opgericht met professionele werkers van het buurtcentrum, de stedelijke jeugddienst, het plaatselijk jeugdwerk samen met de onderzoeker van de sociale hogeschool. De onderzoeker legt in de wijk alvast veel informele **contacten** met zeer verschillende mensen en voorzieningen die bezig zijn met kinderen en jongeren tijdens de vrije tijd.

Fase 1: Eerste beeldvorming

Bedoeling van deze fase is **een eerste en voorlopig beeld** te krijgen van de wijk, kinderen en jongeren in de wijk tijdens de vrije tijd en het vrijetijdsaanbod.

Voor de **situering van de wijk** verwerken we samen met de jeugddienst de belangrijkste gegevens over bevolking, speelruimtes en voorzieningen.

Voor de **verkenning van de kansen en de moeilijkheden voor kinderen en jongeren tijdens de vrije tijd** werken we samen met een practicumgroep van 15 eer-

stejaarsstudenten van de sociale hogeschool. Samen met jongeren uit de wijk gaan ze op zoek naar relevante plekken voor kinderen en jongeren. Daartoe lopen ze op de meest verschillende momenten (week en weekend, overdag en 's nachts) rond in de hele wijk. Ze voeren gesprekjes met kinderen en jongeren, beluisteren reacties van omwonenden. Ze nemen dia's van speelpleintjes, van rondhangplekjes, van activiteiten. Samen met jongeren verwerken ze dit tot een diareeks met een lijst bedenkingen over de "mogelijkheden" en over de "moeilijkheden" voor kinderen en jongeren.

Met een aantal sleutelfiguren in de wijk maken we in-tussen ook een eerste **inventaris van het aanbod**. Niet alleen het jeugdwerk, maar ook het bredere vrijetijdsaanbod en zelfs neutrale voorzieningen als de 'Bollekesfrituur' en een snoepwinkeltje voor kinderen komen in dat overzicht. We verwerken reeds **bestaand onderzoek** tot een beknopt overzicht en voeren gesprekken over projecten en plannen in ontwikkeling.

Fase 2: Toetsing en opmaak nota "voorlopige vaststellingen"

Het verzamelde materiaal dient als voorzet tot discussie. We bezoeken een aantal **wijkpanels**: de theetuin met Turkse vrouwen, de open buurtraad, de werkgroep onderwijs, jongeren uit de jeugdclubs en de scouts, de wijkagent, de straathoekwerker.

Tijdens die toetsingsronde wordt het verzamelde materiaal aangevuld, gecorrigeerd en druk besproken. Die gesprekken leiden tot **een nota met voorlopige vaststellingen**. We geven aan uit welke soort "bron" die informatie komt (kinderen of jongeren, onderzoek of eigen observatie...) en waar we zelf kansen/beperkingen zien. Nu krijgen we al een duidelijker zicht op de kernthema's en de hamvragen.

Fase 3: Systematische bevraging

Met de voorlopige vaststellingen bij de hand doet de onderzoeker nu een meer systematische bevraging. Tijdens die **interviews** bij een aantal "bevoorrechte getuigen" verleggen we de invalshoek van vaststellingen naar **doelstellingen**. "Wat zou er moeten gebeuren?" wordt nu de centrale vraag. Die gesprekken starten met een open vraag: "Wat is er de voorbije jaren voor kinderen en jongeren tijdens hun vrije tijd veranderd, hier in de Muide?" We peilen naar positieve veranderingen, daarna ook naar negatieve evoluties. Daarna overlopen we de verschillende thema's uit de voorlopige vaststellingen. Die interviews hebben we met jongeren van Jamclub en scouts, met de wijkagent en buurtbewoners, met Turkse jongens en de straathoekwerker, met werkers van het buurtcentrum. Ondanks herhaalde pogingen kunnen we geen gesprek voeren met een aantal Turkse meisjes in de wijk.

De oogst is een inventaris van **wensen en/of tekorten** en suggesties voor een concrete aanpak. Tegelijk krijgen we af en toe nog nieuw materiaal, over een disco die vroeger veel volk uit de wijk trok maar nu gesloten is bijvoorbeeld.

Fase 4: Rapport

Na die bevraging stellen we een voorlopig rapport samen. De thema's worden aangevuld met **doelstellingen**: wat willen we behouden, wat willen we verande-

ren, wat willen we "uitvinden"? Telkens zoeken we naar voorstellen voor een **concrete aanpak**. Wie kan wat doen, wanneer en hoe? Samen met de wijkkern maken we de voorstellen duidelijker. Aan elk concreet voorstel hangen we ook een "adres" vast.

Tenslotte bekijken wijk- en stadsonderzoeker samen de voorstellen uit het rapport nog eens vanuit het perspectief van de stad. Wat zijn overkoepelende thema's? Wat betekent deze wijkplanning voor de stedelijke jeugddienst, voor de sturing van het jeugdbeleid...? Het eindrapport wordt als werkdocument bezorgd aan de stedelijke jeugddienst.

Bedenkingen na een eerste wijkplan

Vele kwesties kwamen tijdens ons werk in Muide-Meulestede aan bod. Een aantal van die thema's hebben volgens ons zeker een relevantie op een bredere schaal. Minstens voor de andere SIF-actiegerieden, wellicht voor de hele stad Gent, misschien ook voor andere steden en voor ons (kijken naar) jeugdbeleid. We zetten ze kort op een rij.

Kinderen en jongeren in hun vrije tijd

Doelgroepen aflijnen: de apartheid voorbij?

Het jeugdwerk, het welzijnswerk, de overheid – zeker ook ruimer: onze laatmoderne samenleving – heeft de sterke neiging om de bevolking steeds verder op te splitsen in (sub)doelgroepen. Een doelgroep heeft eigen kenmerken, eigen noden en vraagt een eigen aanpak met eigen, deskundig personeel... Cru gesteld: we vinden voortdurend 'nieuwe rassen' uit.

We willen niet ontkennen dat er geen eigen aanpak nodig kan zijn. Voor jonge mensen is die aanpak vooral gerechtvaardigd omdat ze als 'nog-niet' mensen (kiezers, burgers...) weinig stem hebben in het publieke debat.

We willen wel waarschuwen voor een eenzijdige en doorgedreven segmentering en 'apartheid' in de stad. Tegenover die dynamiek van het verschil willen we op zoek gaan naar de dynamiek van de gelijkenis. Nogal wat maatregelen voor kinderen en jongeren versterken ook de kwaliteit van het leven in de wijk voor alle inwoners.

Allochtone meisjes: hun stem ontbreekt

Hoe beleven allochtone meisjes hun vrije tijd? Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren zij zelf? Dit perspectief hebben we niet echt in de wijkplanning kunnen leggen, omdat we er ondanks veelvuldige pogingen niet in slaagden om een open en direct gesprek te hebben. We pleiten wel om de situatie te bekijken door de bril van de meisjes zelf, vanuit hun beleving. Hoe hun ouders en omgeving de situatie bekijken, maar ook hoe 'witte' voorzieningen, beroepskrachten en beleidsmakers de situatie inschatten, is belangrijk maar komt op de tweede plaats. Ook hier waarschuwen we voor een te grote klemtoon op de aparte situatie, de aparte benadering om niet opnieuw een 'aparte werksoort' voor een specifieke doelgroep te ontwikkelen. Want de markt van welzijn en geluk kent in principe geen limieten, en het ontdekken en promoten van nieuwe behoeften legitimeert ook daar

een ongebreidelde 'verwelzining' van de leefwereld van de mensen.

Jeugd en/in de openbare ruimte

Grote immobiliënprojecten

In dit plan komt het Gentse Voorhavenproject vaak in beeld. Het lijkt wel een 'deus ex machina'. (Jonge) bewoners hebben er schrik van of verwachten er veel van. Maar ze weten allemaal niet goed wat er hen zal, kan overkomen. Vooral jonge mensen en jeugdverantwoordelijke hebben ontstellend weinig achtergrond over die ingreep.

De invloed van grote projecten op de dagdagelijkse leefwereld van jongeren is voor ons een kwestie van eerste orde. Van bij de start moet het effect op de kinderen en jongeren in de wijk voorop staan. De gerichte communicatie naar de jeugdige inwoners van het betrokken stadsdeel kan worden aangezwengeld. Want voor jonge mensen is de publieke ruimte en grote ingrepen in die ruimte van ontzettend belang voor hun beleving van hun wijk en hun vrije tijd.

Verkeer en mobiliteit

De plaats van jonge mensen in het verkeer staat hoog op de politieke agenda. Dit wijkplan bevestigt ten overvloede het belang van een slimme en jeugd vriendelijke mobiliteit. We zien twee krachtlijnen:

- het terugdringen van Koning Auto (definitief, regelmatig of soms) uit straten en wijken geeft meteen meer ruimte voor kinderen en jongeren: speelstraten, traag verkeer, degelijke fiets- en voetpaden en andere, soms kleine ingrepen hebben wellicht evenveel of soms meer invloed op hun leefkwaliteit dan het aanleggen van speelruimtes;
- een jeugd vriendelijk openbaar vervoer betekent bussen en trams die goed aansluiten, verzorgde haltes, nieuwe experimenten met jongerenbelbussen tijdens de uitgaansuren,...

Ruimte en ruimtelijke ordening

Het valt op hoe jonge mensen nogal defensief en achteraf hun plaats in de openbare ruimte moeten veroveren, nadat het verkeer, de huisvesting, de winkels en bedrijven... hun plek hebben gekregen. We pleiten voor een offensieve benadering. Zijn jonge mensen opgenomen in de discussies over het ruimtelijk structuurplan Gent? Worden eisen en vragen van kinderen en jongeren in die discussies meegenomen? Is er voldoende aandacht voor kinderen en jongeren bij de ontwikkeling van plannen en projecten in de wijken?

Een pleidooi voor de onbestemde ruimte

Meer specifiek willen we pleiten voor de onbestemde ruimte. Kinderen gaan spelen op een stukje braakliggende grond. Jongeren komen samen op een plek die niet echt een vaste bestemming heeft. Een voetbalveld wordt ligweide, een bushalte een plezant hoekje. Er is de neiging om ruimte voor kinderen en jongeren te reserveren. Een goede zaak, zo lijkt het wel. Maar dit dreigt te leiden tot 'reservaten'. Hier mag je spelen betekent dan meteen: en elders niet. Hier kan je voluit basketten: elders zorg je voor overlast. Hier kunnen kleuters rondlopen: elders zorgen zij voor ge-

vaar – niet de auto's die hen dreigen overhoop te rijden. Onbestemde ruimtes houden de openheid voor verandering, voor eigen invulling door kinderen en jongeren in.

Het vrijetijdsaanbod voor de jeugd

Het belang van 'neutrale voorzieningen'

In nogal wat wijken van Gent is de omgeving 'verwelzind'. Oude buurtnetwerken en verenigingen brokelden af. Het sociaal werk zou die leemte opvullen. Het heeft geleid tot een sterke toename van het aantal welzijnsvoorzieningen en welzijnswerkers in de wijken. We willen wijzen naar de keerzijde van die ontwikkeling. De 'verwelzining' dreigt de 'problematisering' van wijken en mensen te versterken. Die problematisering leeft niet alleen bij werkers, maar kleurt ook het (zelf)beeld van de wijk.

Daarom vragen we meer aandacht voor neutrale voorzieningen. We bedoelen dat zeer breed gamma van voorzieningen zoals een frituur, een bankautomaat, een snoepwinkel, een videotheek, een kwalitatieve kinderopvang, een zaal bij het buurtcentrum, een jongerencafé... Ze betekenen contact in de buurt, voor jong en oud, vaak met een ondertoon van plezier. Ze zijn 'normaal' want ook in 'betere wijken' en/of 'in betere tijden' aanwezig. We willen er voor pleiten om vooral en eerst in neutrale voorzieningen te investeren in plaats van achteraf en defensief in (on)welzijnsvoorzieningen.

Sportinfrastructuur

Het gebrek aan indoorsportinfrastructuur is een grote en terechte vraag gebleken. Jonge mensen uit de wijk kunnen dichtbij nergens terecht, komen elders op de tweede plaats... of krijgen geen plaats. De competitie sport neemt zalen en uren in. Voor de jonge, zoekende recreatieve sporter lijken de kansen beperkt. Creatieve oplossingen dringen zich op. Een groot aantal 'sportschuren' die voor verschillende sporten met een behoorlijke, maar beperkte uitrusting kunnen worden uitgebouwd, lijkt ons een prima denkpiste.

Multimedia

Het internet is in opmars en nogal wat jongeren hebben interesse. Vaak hebben ze (nog) geen eigen computer. Bovendien willen ze niet noodzakelijk in de eenzaamheid van hun kamer 'internetten'. We kunnen de 'virtuele' communicatie koppelen aan 'reële' communicatie. Internetcafés en goed uitgebouwde ruimtes voor multimedia, voor iedereen aan een zeer lage kostprijs, zijn daarom nodig. Dit kan gekoppeld worden aan de uitbouw van een Jeugdinformatiepunt.

Fuiven

De voorbije jaren zijn de fuifmogelijkheden voor jongeren uit de wijk afgenomen. Naast de opmars van de grote danstempels – vaak buiten de stad – zijn heel wat kleinere zalen gesloten. Voor jongeren en voor jeugdwerkers wordt het moeilijk om in goede omstandigheden een fuif te organiseren. Gelukkig is dat probleem doorgedrongen tot de beleidsmakers op alle niveaus. Specifiek voor Gent zal er wellicht een slimme planning nodig zijn die recht doet aan de diversiteit van 'fuiven': van de kleine fuif met 50 mensen tot in-

derdaad zeer grote evenementen. Wat ons vooral bezighoudt, is precies dat tussengebied. Het moet toch mogelijk zijn (blijven? worden?) om voor een paar honderd mensen in een wijk een fuif te houden.

Een fuifbeleid is meer dan zalen neerpoten alleen. Het gaat om wel zeer verschillende zaken zoals het coachen van organisatoren, het vereenvoudigen en bijsturen van regelgeving, het uitwerken van een aangepast aanbod van openbaar vervoer en het versterken van de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van jongeren, organisatoren, omwoners.

Bij de uitwerking van dat fuifbeleid willen we er uitdrukkelijk voor pleiten om te vertrekken van de beleiving, de vragen, de oplossingen van jongeren zelf. Zeker op dat terrein zijn ze de eerste deskundigen. Kwesties van openbare orde (het alles dominerende en besmettende woord 'veiligheid') kunnen in het beste geval een aanvullende benadering zijn, maar mogen het fuifdebat zeker niet monopoliseren.

Inplanting van 'centrale voorzieningen' in de wijken

Grabbelpas, Jeugdinformatiepunt... stedelijke jeugdvoorzieningen zijn weinig bekend in de wijk. Ook de stap naar actieve kunstbeoefening zoals een muziekacademie is groot. We pleiten voor eerste opstapjes. Het verdient aanbeveling initiatieven te 'verknopen' in de wijken. Een JIP-terminal in een jeugdhuis. Muzieklessen voor de eerste jaren in de plaatselijke lagere school. Een uitleenpost van de openbare bibliotheek. Hier kan de stad opnieuw een interessante koppeling brengen. Er komen neutrale voorzieningen in de wijk én... de stad komt in de wijk. Vooral voor kinderen zijn het eerste opstapjes naar het ruime, boeiende vrijetijdsaanbod die een stad als Gent te bieden heeft.

Evenementen

We pleiten voor spannende, wervende en vernieuwende evenementen in de wijken. (Jonge) mensen moeten af en toe van ganser harte fier kunnen zijn op hun wijk. Evenementen dragen hiertoe bij. We vragen aandacht voor de plaats van kinderen en jongeren in wijkfeesten en andere grote, algemene evenementen.

Daarnaast lijkt het ons zinvol om te werken aan een groot jongerenevenement. Het gaat best om evenementen van, voor en door jongeren; we kiezen voor de jonge mensen uit de wijken als (co)producent.

Die evenementen kunnen groeien uit een kruisbestuiving van drie werelden:

- (1) het lokale jeugdwerk, het verenigingsleven, de eigen gewoontes en mogelijkheden;
- (2) de input van professionele artiesten met een binding met de wijk;
- (3) de rijke inspiratiebron van jeugd(sub)culturele interesses en stijlen van de jongeren in de wijken.

De verschuivende rol van het professioneel jeugdwerk in de wijken

We schetsen in grove trekken – wellicht overdreven – de 'traditionele' rol van jeugdwerk met maatschappelijk achtergestelde groepen. Het werk is gericht op een specifieke groep vanuit een probleemsituatie: 'die groep heeft of geeft problemen'. Professionele jeugdwerkers (vaak extern aan de wijk) gaan in directe be-

geleiding aan de slag met die groep. Ze doen dus eerstelijnswork. Ze hebben veel overleg met andere voorzieningen in de wijk, meestal binnen een 'welzijnsdenken' – soms onder druk van een 'veiligheidsdenken'.

We durven pleiten voor een dubbele exodus:

1. weg van de 'verwelzijing':

Het jeugdwerk in de wijken laat beter de claim van probleemoplossing vanuit 'onwelzijnsbestrijding' vallen. Jeugdwerk is trouwens geen erg geschikt instrument voor 'onwelzijnsbestrijding'. Het is geen goed instrument voor meetbare externe effecten. Want in essentie is jeugdwerk 'een op zichzelf bevredigende vorm van samenleven'. Jeugdwerk wordt dus best beschouwd als een element in een breder sociaal, economisch en cultureel netwerk dat de stad in de wijk brengt. Jeugdwerk legt vooral de nadruk op neutraliteit met uitschieters in de richting van feest en plezier. Jeugdwerk vertrekt van de normaliteitshypothese bij jonge mensen, niet van de crisishypothese. Jeugdwerk moet de kracht versterken, niet de klacht.

2. weg van 'aparte voorziening':

We evolueren van een concentrische stad naar een netwerkstad. Jongeren kennen en gebruiken 'hun' wijk maar partieel. Ze trekken naar andere plekken in de stad. Traject en beweging komen in de plaats van ruimte en plek. Je merkt dit ook aan het 'controlemodel' binnen het jeugdwerk: van een controle op een plek (het jeugdhuis of het speelplein) naar de controle van bewegingen (het straathoekwerk). Die verschuiving is bezig, maar beide modellen, interpretaties, betekenissen zijn tegelijk aanwezig. Het oude is nog niet weg, en het nieuwe is al bezig. Jongeren zijn bezig met en in 'hun' wijk, tegelijk hebben ze voorkeurttrajecten in (en buiten) de stad. Het jeugdwerk zal het 'centrum' denken uit de gesloten samenleving moeten inruilen voor een meer 'mobiele' benadering. De oude uitspraak "wij bereiken die groep niet (meer) in onze voorziening" wordt omgekeerd: de werker moet de kinderen en jongeren bereiken in hun plekken en bezigheden. Weg van het model dat jeugdwerk begint en eindigt binnen vier muren.

De dubbele evolutie vraagt een nieuwe 'professionaliteit' van jeugdwerkers:

- meer visie over stad, stedelijkheid, sociaal-ruimtelijke omgeving en invloed op interactie;
- meer wijkgerichte werking, meer inzicht in 'plek' en 'traject';
- meer inclusief denken en werken, de stad in de wijk brengen (neutrale voorzieningen);
- minder zelf/alleen uitvoeren, meer ondersteunen/activeren van dynamieken.

Wijkplanning: een dynamisch proces

De stedelijke jeugddienst zelf gebruikt dit wijkplan rechtstreeks op twee manieren:

- bij de opmaak van het jeugdwerkbeleidsplan (voorbereidende communicatieoefening leidt tot een aantal voorstellen per wijk);
- bij het afsluiten van convenanten met wijkorganisaties (de voorstellen zijn onderhandelingsmaterie voor de jeugddienst).

Het wijkplan krijgt door de gevolgde aanpak ook een duidelijk ankerpunt in de wijk (concreet was dit de werkgroep jeugd). Dit lijkt ons belangrijk voor het actief draagvlak van het wijkplan – meer dan een hoop papier.

We pleiten voor een actief, eenvoudig en duidelijk systeem van adressering en opvolging. Een adressering binnen een redelijke termijn van bijvoorbeeld 3 maanden en terugkoppeling naar de werkgroep jeugd binnen het jaar is nodig. Voor de adressering van de voorstellen in het wijkplan stellen we vier niveaus voor:

1. acties van concrete organisaties: onderhandelingsstof voor convenant tussen stadsbestuur (jeugddienst) en organisaties;
2. acties binnen de wijk specifiek gericht naar jeugd: opvolging door werkgroep jeugd;
3. acties binnen de wijk, met effect op jeugd maar ruimer dan wijk (bv. verkeer): opvolging door buurtcentrum (buurtraad);
4. acties op stadsniveau met effect op jeugd: adressen naar jeugddienst, jeugddienst wordt spil van adressering en opvolging met andere stedelijke diensten.

Tenslotte pleiten we ervoor om de wijkplanning niet als 'one shot' te beschouwen. Dit werkt zelfs averechts: jongeren worden 'een keer' bevraagd en 'horen er niets meer van', voelen zich dus (weeral) niet au sérieux genomen. We moeten behoedzaam omspringen met vormen van directe interactie/bevraging... van jonge mensen – hoe modieus het ook klinkt –, want in de praktijk blijft hun rol te vaak beperkt tot die van 'leveranciers van data'.

Dit is een pleidooi voor permanente en transparante communicatie met buurtbewoners en vooral met jonge buurtbewoners. Een vertrouwensband leggen, een relatie opbouwen is belangrijk VOOR je gelijk welk beleidsproces kunt opzetten. We geloven dus minder in de beleidstechnologie van zo'n plan op zich, meer in het uitbouwen van permanente netwerken in de wijk met duidelijke vertrouwensfiguren. De rol van spilfiguren in de werkgroep jeugd en het buurtcentrum in Muide-Meulestede is nauwelijks te onderschatten. Hun inzet is de beste garantie voor een actieve communicatie en een degelijke opvolging van dit wijkplan.

Bart VAN BOUCHAUTE

Sociale Hogeschool KVMW Gent

Sint-Annaplein 31

9000 GENT

Tel.: 09/223.59.05

E-mail: bart.vanbouchaute@socia-gent.be.

NOOT

Bijdrage van Bart Van Bouchaute (coördinator project wijkplannen), met medewerking van: Dirk Van Grembergen (onderzoeker wijkplan Muide-Meulestede).

De auteur is coördinator van de "cel jeugd" van de Sociale Hogeschool KVMW Gent. Die cel jeugd zorgt voor vorming, onderzoek en begeleiding over jeugd, jeugdcultuur, jeugdwerk en jeugdbeleid.

HET KIND VAN DE REKENING

Het Stedelijk Instituut voor Technisch Onderwijs nr. 5 (SITO 5) te Antwerpen heeft al bijna 10 jaar een pedagogisch project en een schoolwerkplan dat regelmatig geactualiseerd wordt. Bij het opmaken zijn wij vertrokken van de idee dat de school niet los staat van de maatschappij maar er permanent door beïnvloed wordt. Vanuit deze visie hebben wij extra aandacht besteed aan het fenomeen van het toenemend antisociaal gedrag maar ook aan het verschijnsel van kansarmoede. Vanuit onze praktijkervaring en door de aard van de school zijn wij ervan overtuigd dat er een verband bestaat tussen kansarmoede en antisociaal gedrag. SITO 5 is een technische en beroepsschool, die deel uitmaakt van het Antwerpse Stedelijk Onderwijs, die sinds haar ontstaan gekozen heeft voor de lotsverbetering van de sociaal minstbedeelden. Talrijke maatschappelijke mechanismen zorgen er immers voor dat kinderen van lageropgeleide ouders een bijzonder grote kans maken om in het technisch en vooral het beroepsonderwijs terecht te komen. Je kan dus wel stellen dat onze school in het bijzonder in sterke mate geconfronteerd wordt met kansarmoede. De migranten zijn in deze materie eigenlijk de lotgenoten van veel Vlamingen met hetzelfde probleem.

Volgens een studie van 1995 leeft in België 6% van de bevolking onder de armoedegrens. Dit zijn mensen die niet alleen financiële problemen hebben door b.v. werkloosheid of een onoverzichtelijke schuldenberg maar hun precare economische situatie heeft ook ernstige repercussies op hun sociaal en cultureel leven. Financiële zorgen verhinderen immers de deelname aan allerlei initiatieven op de meest diverse maatschappelijke terreinen, zo ook het onderwijs. Daarenboven heeft armoede ook te maken met een gebrek aan kennis en vaardigheden (= een gebrekkige opleiding) dat nog versterkt wordt door een laag gevoel van zelfwaarde.

Materiële problemen

Een leerling op onze school kost zijn ouders jaarlijks al vlug 5000 fr., tenminste als hij in de omgeving van de school woont of met de fiets naar school komt. Deze kosten voor schooluitrusting kunnen oplopen tot 20.000 fr. en meer indien de dochter de lessen volgt van b.v. de studierichting schoonheidsverzorging, zij met het openbaar vervoer naar school komt en deelneemt aan alle door de school georganiseerde pedagogische uitstappen. Onbetaalde rekeningen met als oorzaak regelrechte kansarmoede zijn het gevolg. Natuurlijk zijn er ouders die vanuit een zekere nonchalance vergeten te betalen. Maar die groep is een minderheid en kan zeker niet gebruikt worden om het kansarmenprobleem te minimaliseren.

Vooraf op de verplichte nevenschoolse activiteiten die voor de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling belangrijk zijn, wordt bespaard. Zoon of dochter blijft thuis, ofwel omdat de ouders het niet kunnen betalen ofwel omdat de ouders of de leerlingen het niet belangrijk vinden. "Ze doet dat niet graag" of "Ik doe dat niet graag" is dikwijls de verklaring.

Financiële problemen liggen ook dikwijls aan de basis van een bepaalde studiekeuze en het verkorten van de studieduur. Kiezen voor deeltijds onderwijs – (vanaf 16 jaar) een combinatie van werken en leren – of op 18 jaar stoppen met school voordat men een diploma heeft behaald, zijn hiervan voorbeelden. Gaan werken (al is het deeltijds of op leercontract) betekent immers over een eigen inkomen beschikken of een inkomen meer hebben. Een eigen inkomen hebben is voor jongeren niet onbelangrijk in de huidige

maatschappij waarin iemands waarde meer en meer wordt afgemeten aan wat hij heeft dan aan wie hij is. Het bezit van een GSM, een eigen auto zijn prioriteiten die in een bepaalde jongerencultuur worden vooropgesteld. Materiële dingen zijn in hun ogen erg belangrijk om mee te tellen in de huidige samenleving. Paradoxaal is dan wel het feit dat de ambities van kansarme ouders en jongeren steeds hoger liggen dan wat achteraf haalbaar blijkt. Ouders van arme gezinnen hebben grote verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Zij vooral rekenen op het emancipatorisch effect van de studies die hun kinderen aanvatten. Met andere woorden, het zijn zeker niet de lage ambities van ouders en leerlingen die een rem zijn voor de schoolloopbaan. Integendeel, ouders en kinderen beseffen maar al te goed dat mislukken op school een serieuze hinderpaal kan zijn voor hun toekomst. Maar tussen dit besef en de verwezenlijking ervan blijkt een hemelsgroot verschil (zie leerachterstand en de leerlingenuitval ieder schooljaar). Met als gevolg dat onderwijs voor velen eens te meer een negatieve ervaring betekent en de maatschappelijke kwetsbaarheid nog vergroot.

Culturele en sociale achterstand

In het secundair onderwijs neemt de invloed van de ouders af. Dit wil niet zeggen dat het effect van ongelijkheid tussen ouders niet meer doorspeelt in de schoolloopbaan van de leerling.

Studiebegeleiding bij kansarme ouders is beperkt tot hun eigen schoolse bagage. Ongeletterde ouders kunnen hun zoon of dochter wel aansporen om tijd en energie te investeren in hun studie maar ze kunnen hen niet helpen bij eventuele vragen of fouten. Daarenboven wordt dit negatief effect van laaggeschoold zijn zichtbaar nog vergroot bij economische inactiviteit (b.v. werkloosheid, invaliditeitsuitkering, pensioen) van beide ouders. Hun vrije tijd is overbelast met stress, niet zelden te wijten aan verstoorde gezinsrelaties – scheiding, partnerwisselingen, eenoudergezinnen – en andere emotionele problemen (verslaving) en aangevuld met allerlei beslommeringen van b.v. financiële aard, zoals afspraken met verschillende sociale diensten.

Het opleidingsniveau van de ouders bepaalt eveneens de culturele bagage die zoon of dochter meekrijgt. Die

achterstand beïnvloedt op zijn beurt de onderwijskansen. Het aantal uren TV-kijken in vergelijking met een boek of de krant lezen zijn hiervan een voorbeeld met o.m. taalarmoede als direct gevolg.

Daarenboven bepalen het comfort en de uitrusting van de woning sterk de ontwikkelingskansen van zoon of dochter. Niet alleen de nodige ruimte om te kunnen leren maar ook het algemeen leefklimaat van de woning werkt stimulerend op het leergedrag.

Leerlingen uit kansarme gezinnen zijn ook vaker ziek of blijven vaker thuis. Dit absentisme heeft uiteraard invloed op hun leerprestaties en vergroot de vicieuze cirkel van achterstelling.

Spijbelen en antisociaal gedrag

Jongeren van kansarmen spijbelen makkelijk en vertonen gemakkelijker antisociaal gedrag. Dit kan gaan van het overtreden van de schoolgebonden regels zoals zich brutaal gedragen tegenover een leerkracht, leerkrachten en/of leerlingen pesten, opzettelijk de les storen, de klas verlaten tijdens de les, over diefstal en vandalisme tot fysiek geweld zoals bedreigingen, leerkrachten en/of leerlingen lastigvallen, slaan of schoppen,...

Oorzaken van dit antisociaal gedrag zijn deels te zoeken in de ontwikkelingsfase van de jongere.

Pesten b.v. is frequenter bij jongere leerlingen. Het afwijken van de norm bij een adolescent is een teken van het uitproberen van diverse rollen. Dit betekent dat niet elk normovertredend gedrag als een probleem gezien moet worden.

Antisociaal gedrag is evenwel ook het symptoom van andere problemen. Leerlingen met een problematische schoolloopbaan die steeds weer slechte schoolresultaten behalen, die moeten zittenblijven, die afzakken in het watervalsysteem, die worden geschorst of weggezonden en die weinig belangstelling tonen voor de school, zijn vaker geneigd zich antisociaal te gedragen. Ze blijken dikwijls verschillende problemen te cumuleren: problemen thuis, in hun vrije tijd,... De thuissituatie (gebroken gezinnen, verstoorde gezinsrelaties, een kindafwijzend en negatief thuisklimaat) en de kansarmoede van de gezinnen blijken een aanleiding te vormen voor antisociaal gedrag.

Hoe als school reageren?

Het is de taak van de school om de vicieuze cirkel van achterstelling mee te helpen doorbreken. Een jongere die vanuit een maatschappelijk kwetsbaar gezin vertrekt, mag via het onderwijs niet in een neerwaartse spiraal van toenemende maatschappelijke kwetsbaarheid komen. Ondanks het feit dat het onderwijssysteem de laatste decennia een serieus democratiseringsproces heeft doorgemaakt, is de school nog steeds de plaats bij uitstek waar het verschijnsel van maatschappelijke uitsluiting wordt bevestigd. Het is immers zo dat o.a. maatregelen zoals de verlenging van de leerplicht, het kosteloos onderwijs (slaat dit begrip alleen op inschrijvingsgelden of omvat het ook leerboeken, vervoer,...) onvoldoende zijn gebleken om het onderwijs democratisch te laten functioneren. De school is verplicht in te spelen op de achter-

stelling en moet trachten die ongelijkheid te compenseren.

Als school moet je dan ook de vraag durven stellen wat willen we met deze specifieke doelgroep bereiken en welke implicatie heeft dit voor de aanpak.

Het antwoord is emancipatorisch werken door te zorgen voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld dat de eigen mogelijkheden en beperkingen kent en het geven van maximale ontplooiingskansen ook als dit betekent dat vanwege de school een grotere inzet nodig is. Dit betekent dat je als school strategieën moet ontwikkelen die gericht zijn op gelijke behandeling en meer gelijke kansen. Als school mag je nooit een leerling voor om het even welke reden in een uitzonderingspositie plaatsen.

Als school moet je dus vooral aandacht hebben voor wat er buiten de schoolmuren gebeurt.

Leerlingbegeleiding op SITO 5

Op SITO 5 proberen we aandacht te hebben voor het leven van de leerlingen buiten de school, houden we ons ook bezig met de leerprestaties van leerlingen die niet kunnen volgen, trachten we leermethodes en leerinhouden aan te passen aan de leefwereld van ons publiek. Wij trachten dus de leerling in zijn totaalsituatie te benaderen en samen te werken met de ouders zowel wat de problemen van kansarmoede betreft als wat uitingen van antisociaal gedrag zijn. Dit vergt een goed uitgebouwd systeem van geïntegreerde leerlingbegeleiding waarbij de jongeren benaderd worden op een manier die hen aanspreekt op hun menszijn en dit in een open klimaat met veel aandacht voor totaalzorg, daadwerkelijke inspraak en participatie en het doen beleven van zoveel mogelijk succeservaringen.

Leerlingbegeleiding betekent dus veel meer dan kennisoverdracht.

Acties die de leefkwaliteit bevorderen

Op SITO 5 start leerlingbegeleiding bij het algemene schoolklimaat. Op SITO 5 wordt permanent gewerkt aan acties om de leefkwaliteit te bevorderen.

In de eerste plaats streven we naar een kwaliteit van wederzijds respect.

Wederzijds respect

Contacten tussen leerkrachten, leerlingen, directies en ouders zijn gebaseerd op openheid, eerlijkheid, gelijkwaardigheid en vertrouwen. Concreet betekent dit dat iedereen naar iedereen kan luisteren, bereid is om samen problemen uit te praten, kan aanvaarden dat iedereen al eens een fout maakt, dat iedereen gelijk wordt behandeld, dat een geschil tussen leerling en leerkracht het best wordt opgelost op een manier die alle betrokkenen in hun waarde laat.

Er is een politiek van aanspreekbaarheid en open deuren.

Gedrag wordt niet enkel beloond of bestraft maar ook bekeken en begrepen waardoor jongeren ook een gevoel van erkenning en herkenning krijgen.

Om respectvol met elkaar om te gaan, komt het erop aan elkaar te kennen; hierbij is communicatie tussen leerlingen en leerkrachten maar ook tussen ouders en de school essentieel.

Betrokkenheid

Ouders zijn een onmisbare schakel in onze poging om effectief iets aan de situatie van kansarmoede te verhelpen. Niet zo toevallig (o.a. eigen slechte ervaringen uit de jeugd, schroom en angst i.v.m. hun onkunde op onderwijsvlak) zijn het net de kansarme ouders die moeilijk de weg vinden naar school en zeker niet op het door ons bepaalde tijdstip b.v. drugsvoorlichtingsavond (geen succes), infoavonden rond meerdaagse uitstappen (behoorlijk succes), gewone ouderavonden (geen succes) nu krijgen leerlingen en ouders het rapport op de ouderavonden waarop een onmiddellijke bespreking met de klassenleraar volgt (groot succes).

Bij problemen worden ouders meestal telefonisch uitgenodigd. Samen met zoon of dochter (en een kopje koffie) wordt naar een oplossing gezocht. Ouders van afwezige leerlingen worden nog dezelfde dag (zelfs 's avonds) opgebeld. Blijken ouders toch onbereikbaar, dan worden huisbezoeken georganiseerd.

Bij elk rapport ontvangen de ouders "Samen", een tijdschriftje over het reilen en zeilen op SITO 5 met verduidelijkingen van de schoolvisie, een terugblik op de voorbije periode, een activiteitenkalender voor de komende periode en andere nuttige informatie gebonden aan de graad en de onderwijsvorm (er zijn dan ook vijf versies). Ook voor de leerkrachten verschijnt er meerdere keren per jaar een "Nieuwsbrief".

Sinds vele jaren voeren wij een opendeurpolitiek. Op nagenoeg elk tijdstip van de dag (ook voor en na de lessen), kan iedereen op school terecht of kan minstens in contact komen met iemand van de school en worden voortgeholpen. Hiervan wordt meer en meer gebruikgemaakt en niet alleen voor schoolse zaken. Wij hebben de indruk dat we in dit verband een ruimere sociale functie vervullen en helpen de leerlingen en hun ouders ook vaak bij andere problemen (b.v. doorverwijzingen, invullen van studietoelagen,...). Dit resulteert in een groot vertrouwen vanwege de leerlingen en hun ouders in de school en in het personeel en draagt sterk bij tot een vorm van zich goed voelen. (duidelijk merkbaar doordat hele families die hun kinderen naar onze school sturen).

Het uitzicht van het gebouw

De school hecht veel belang aan het uitzicht van het gebouw: groen, proper en aantrekkelijk. Overal hebben we planten: in de gangen, in de hal, in de lokalen. De school is permanent proper. Elke beschadiging wordt onmiddellijk hersteld. Dit alles geeft de leerlingen een gevoel van waardering, wat zij op hun beurt erkennen door hun zorg voor het materiaal. We hebben bijna geen vandalisme.

Buitenschoolse opvang

Verder proberen we zorg te dragen voor de leerlingen buiten de lessen. Twee jaar geleden hebben we het cybercafé geopend. In de kelder werd een grote ruimte ingericht met lees- en babbelhoekjes, een bil-

jartafel, pingpongtafels, een kicker en als grote attractie een aantal PC's waarop de leerlingen tijdens vrije momenten kunnen surfen op het internet. Op de middag kunnen de leerlingen van de tweede en derde graad er hun boterhammen opeten. Gegroeid in het kader van het antispijbelproject is het de bedoeling om ook na de lessen gedurende bepaalde tijd dit café open te houden (nu open voor de aanvang van de lessen, tijdens de speeltijd, op de middag en op woensdagnamiddag). De snelheid waarmee de informatietechnologieën zich ontwikkelen is immers vooral bedreigend naar de kansarmen toe. Zij riskeren van deze ontwikkelingen buitengesloten te worden en zo nog verder achterop te raken. Vandaar ook dat we er resoluut voor gekozen hebben om van het leren omgaan met de nieuwe informatietechnologieën een prioriteit te maken (de school beschikt ook nog over 3 volwaardige informatielokalen – een 4de wordt ingericht – en computers verspreid over verschillende lokalen om het gebruik van informatica ook in andere vakken te stimuleren).

(Informatica is als complementair vak opgenomen in nagenoeg alle studierichtingen). Daarenboven is het zo dat heel wat leerlingen van onze school het moeilijk hebben om hun vele vrije tijd op een positieve manier in te vullen. Verveling is daarbij een veel weerkerend woord. Daarom organiseren we nu al enkele jaren op woensdagnamiddag sportactiviteiten o.l.v. 2 leerkrachten lichamelijke opvoeding. Hoofddoelstellingen zijn de leerlingen gezond bezighouden, hun fysieke weerbaarheid verbeteren en een aantal positieve houdingen inherent aan sportbeleving meegeven. Die sportnamiddagen hebben niet altijd een competitief karakter. Competities en toernooien worden ook georganiseerd omdat jongeren nu eenmaal het resultaat van hun inspanningen graag meten met anderen.

Daarnaast beschikt de school ook over een professioneel ingerichte fitnessruimte die door een leerkracht vrijwilliger onbezoldigd zes dagen op de week wordt opgehouden buiten de lessen. Die fitness staat open voor leerkrachten en leerlingen zodat zij daar naast elkaar aan een gezonde conditie kunnen werken.

Sociale vaardigheden

Het aanleren van sociale vaardigheden bekleedt een belangrijke plaats in het pedagogisch project van de school. Essentiële vaardigheden en attitudes moeten aangeleerd worden, b.v. respect en waardering opbrengen voor anderen, ongelijk en onmacht toegeven, kritiek aanvaarden en eruit leren, met elkaar op een algemeen aanvaardbare manier communiceren en met elkaar omgaan,... Waarden die fundamenteel bijdragen tot het voorkomen van ongelijkheid en tot de preventie van antisociaal gedrag.

Leefsleutels

Risicogedrag is kenmerkend voor de puberteit en adolescentie. Dit risicogedrag manifesteert zich nog sterker bij jonge kansarmen om diverse redenen. De programma's Leefsleutels en Leefsleutels in Actie werden ontwikkeld om leerlingen te wapenen tegen mogelijke risico's door te werken aan o.a. hun zelf-

vertrouwen en aan sociale vaardigheden. Ongeveer de helft van de leerkrachten volgden de trainingssessies. Je kan dan ook stellen dat de filosofie die achter Leefsleutels steekt stevig ingebed is in de schoolcultuur en dit zowel via de leerpakketten van de levensbeschouwelijke vakken als doorheen de aanpak van de leerkrachten.

Stimuleren van succeservaringen

Aangezien kansarmoede en antisociaal gedrag sterk verbonden zijn met herhaaldelijk falen en slechte studieresultaten, tracht de school meer aandacht te besteden aan het stimuleren van succeservaringen. Voorbeelden hiervan zijn:

Toneelprojecten

In het verlengde van de doelstellingen van Leefsleutels worden op SITO 5 jaarlijks een aantal toneelprojecten zowel op klas- als op schoolniveau uitgewerkt. Met sterke nadruk op het trainen van sociale vaardigheden door het toekennen van grote verantwoordelijkheden bij de uitwerking ervan. Dit wil zeggen dat het resultaat daarbij minder belangrijk en eigenlijk ondergeschikt is aan het proces dat de leerlingen tijdens die projecten doormaken. De succeservaring op dit vlak heeft natuurlijk een gunstige invloed op het zelfvertrouwen van de betrokken leerlingen.

B.v. één van de projecten wordt helemaal door de leerlingen uitgewerkt: het verdelen van de rollen, het maken van decors en rekvisieten, het zoeken van sponsors, de regie, het spelen,... tot de uiteindelijke voorstelling. De rol van de leerkracht is beperkt tot begeleiden en in uitzonderlijke gevallen bijsturen in overleg met de groep.

Extramurosactiviteiten

SITO 5 gelooft sterk in de opvoedende en vormende waarde van extramurosactiviteiten. De schoolse lessen krijgen een veel sterker effect als ze gekoppeld kunnen worden aan ervaringen die een rechtstreekse link leggen met de in de school opgedane kennis en kunde. Bovendien laat het de leerlingen toe kennis te maken met culturele uitingsvormen die hen veraf of zelfs onbekend zijn b.v. tentoonstellingen en theater (b.v. Fakkeltheater, Les Misérables, voordrachten van dokter Beaucourt,...).

Het is vooral de taak van de coördinatoren (leerkrachten met deeltijdse lesopdracht) om hierrond initiatieven te ontwikkelen en uit te werken. Daarbij is het belangrijk op financieel gebied zo laag mogelijke drempels in te bouwen.

Naast de vele activiteiten van een halve of een hele dag zijn er de meerdaagse uitstappen die het resultaat zijn van een zorgvuldig overdacht meerdaagsen-beleid. Uitgangspunt is een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad inzake de training in sociale vaardigheden met als einddoel een bijna volledige zelfstandigheid en zelfredzaamheid in een vreemde omgeving. De eerste leerjaren gaan een week op zee-klassen. De tweede leerjaren trekken voor drie dagen naar Het Veen in Brecht. De derde en vierde leerjaren TSO gaan op taalstage in gastgezinnen in Wallonië. De derde en vierde jaren BSO ondergaan een gevarieerde driedaagse aan de kust. Het vijfde jaar

gaat voor een week naar Stavelot. De zesde en zevende jaren bezoeken een wereldstad: dit jaar Barcelona. Al deze meerdaagse uitstappen hebben in de eerste plaats de bedoeling het groepsleven te verbeteren en een aantal vaardigheden die nodig zijn om adequaat te functioneren in het samenleven met anderen in te oefenen. Zeker bij de meerdaagse in Stavelot komt dit tot uiting. De leerlingen verblijven er in bungalows en zijn er zelf verantwoordelijk voor de organisatie. Zij krijgen een bepaald budget voor de maaltijden en moeten de eerste dag een volledige taakverdeling uitschrijven. Zo proberen wij jongeren voor het leven belangrijke vaardigheden bij te brengen en hun gevoel van zelfwaarde te stimuleren.

Omdat vele ouders het belang van meerdaagse uitstappen in het opvoedingsproces van hun zoon/dochter miskennen worden vanaf dit schooljaar de ouders persoonlijk geïnformeerd en van het belang overtuigd. Omdat de school en de leerkrachten het belang van meerdaagse uitstappen erkennen en zoveel mogelijk leerlingen de kans willen geven deze ervaringen op te doen, steunen we financiële initiatieven van leerlingen door buiten de lessen de infrastructuur ter beschikking te stellen en voor de nodige begeleiding te zorgen (b.v. avonden lichaamsverzorging, lessenmarathons,...).

Een participatief beleid

Een participatieve schoolstructuur zowel voor leerkrachten als leerlingen is belangrijk. De open schoolcultuur staat er borg voor dat elke dialoog tussen leerkracht en directie, tussen leerkracht en leerling of tussen directie en leerling te allen tijde mogelijk is. Tegelijk proberen we leerlingen of klassen te betrekken bij praktische realisaties b.v. inspraak bij uitstappen, het beheer van het snoepkraam e.d.

Buurtwerking

De school wordt begrensd door enerzijds twee drukke verkeerswegen en anderzijds twee woonstraten. In de onmiddellijke nabijheid is er een grote winkelstraat. In de ene woonstraat staan vooral oudere particuliere woningen, in de andere een niet meer zo recent complex van een sociale huisvestingsmaatschappij. De bevolking van beide straten behoort overwegend tot de derde leeftijd.

Hoewel er nog nooit echte problemen geweest zijn en we er – o.a. door buurttoezicht door leerkrachten voor en na de lessen – alles aan doen om die te vermijden, moeten we tot onze spijt vaststellen dat niet alle buurtbewoners zich even tolerant en begripvol opstellen, wat soms leidt tot – beperkte – antisociale reacties van leerlingen. Vandaar het cybercafé en nu ook plannen om de speelplaats – tuin op te frissen. Een school waar het gezellig toeven is, zal de leerlingen aanzetten om sneller binnen te komen en er ook op vrije momenten te blijven waardoor de overlast naar de buurtbewoners toe vermindert. Het is immers zo dat het rondhangen van groepjes leerlingen hoe dan ook voor last zorgt (vooral het achterlaten van blikjes e.d.).

Wij schrikken er niet voor terug ook daadwerkelijk de hulp in te roepen van de plaatselijke politie. Hun regelmatige aanwezigheid aan de schoolpoort schrikt

jongeren vreemd aan de school af zodat mogelijke drugsdealers op afstand worden gehouden.

Wij trachten ook samen te werken met het buurtopbouwwerk, dit vertaalt zich o.a. in poetsacties rond de school.

Financiële ondersteuning

De filosofie van onze school is dat de financiële situatie van een leerling nooit een belemmering kan zijn voor zijn ontplooiingskansen, m.a.w. een leerling kan en mag niet de dupe zijn van het feit dat de ouders de schoolrekening niet kunnen betalen. Het kan immers niet dat onbetaalde rekeningen de studiekeuze en de studieduur van zoon of dochter bepalen. Als school komt het er dan op aan begrijpend te reageren. Een goede communicatie tussen school en ouders staat hierbij centraal.

Om de middelen voor financiële ondersteuning te vinden worden alle mogelijkheden benut. Zo wordt er samengewerkt met het welzijnswerk zoals Diesterweg en Vraso die een deel van de kosten op zich nemen. Het grootste deel van de financiële bijpas wordt echter gedragen door de eigen vzw SITO 5. Om deze vzw financieel gezond te houden worden als aanvulling op de reguliere inkomsten (van o.a. salons en boekenfondsen) dan ook alle jaren initiatieven genomen die – hoe kan het ook anders – door de leerkrachten worden georganiseerd b.v. rommelmarkten, een kunst happening waarbij leerkrachten-kunstenaars theater brengen, muziek maken en gratis werken voor een veiling per opbod ter beschikking stellen of een quiz.

Daarnaast worden met de regelmaat van de klok door de school projecten ingediend voor allerlei initiatieven die op lokaal of nationaal vlak genomen worden rond de verbetering van de onderwijskwaliteit, de strijd tegen de kansarmoede in het onderwijs,... Een voorbeeld hiervan zijn de projecten van de Koning Boudewijnstichting.

Maar dit zijn helaas slechts pleisters op de wonde. Sinds 1998 is de financiële problematiek zeker niet in gunstige zin geëvolueerd. Het aantal kansarmen is in Antwerpen de voorbije jaren verder gestegen en dat is zeker het geval in de buurt waarin onze school gevestigd is. Bovendien zijn we tegelijk een beetje slachtoffer van ons eigen succes. We oefenen een grote aantrekkingskracht uit op jongeren uit minder bedeelde milieus (wat we trouwens verder willen blijven doen). We worden dus nog meer dan vroeger gedwongen op zoek te gaan naar middelen die het mogelijk moeten maken om onze maatschappelijke opdracht naar best vermogen te realiseren.

De financiering van de school door de overheid is immers onvoldoende. Bij de subsidiëring van de school zou rekening moeten gehouden worden met de sociologische samenstelling van het leerlingenbestand: hoe meer kansarmen, hoe meer middelen.

Acties rond het optimaliseren van de leerresultaten van de leerlingen

Op school hebben we al lang proefondervindelijk kunnen vaststellen dat heel veel leerlingen thuis geen gun-

stig studieklimaat hebben. Gevolg: taken worden niet gemaakt, lessen worden niet geleerd,...

Om hieraan te verhelpen organiseert SITO 5 in de middenschool (1B en 2B) de mogelijkheid om leerlingen te helpen bij hun huiswerk. Naast het helpen bij het concrete huiswerk wordt getracht om de leerlingen volgens de principes van leren leren tegelijk een individueel aangepaste studiemethode bij te brengen.

Daarnaast staat elke leerkracht van de school achter het principe dat leerlingen met ernstige studieproblemen in een bepaald vakgebied recht hebben op inhaallessen. Tijdens de middagpauze zijn dan ook bijna elke dag diverse leerkrachten bezig leerlingen met een achterstand bij te werken.

Verder zijn er:

- studiebegeleiders: per graad en onderwijsvorm werd een leerkracht 4 tot 6 uren klasvrij gemaakt voor individuele begeleiding. Deze leerlingen worden naar hen verwezen door de klassenraad of kunnen zelf een beroep op hen doen. Zij doen in de eerste plaats aan coaching waarbij vooral gewerkt wordt aan het motiveren of gemotiveerd houden – het kernprobleem bij veel leerlingen. Daarnaast reiken zij concrete aan de leerling aangepaste studiemethodes aan. Leren structuur brengen in nota's, studieafspraken realiseren, enz.;
- bijzondere richtlijnen voor leerlingen met dyslexie;
- gestructureerd gesplitst uur Nederlands, wiskunde, Frans in 1ste en 2de graad TSO zodat differentiatie (leerstof aanpassen aan uiteenlopende situaties en leerritmes) in de lessen makkelijker wordt;
- wegwerken taalachterstand door Nederlands als tweede taal + Nederlands instructietaal;
- jaarlijks vakoverschrijdende projecten: doel zelfstandig leren informatie verwerven en verwerken (onlangs een groot project rond gemeenteraadsverkiezingen).

Vele van deze maatregelen zijn louter curatief. Voor preventieve maatregelen in verband met studiebegeleiding zitten we nog in de fase van nascholing van de leerkrachten. Nascholingen computergebruik leiden tot betere cursussen, wat een belangrijke bijdrage is voor leren leren. Twee jaar geleden hadden we een studiedag over evaluatie die ertoe heeft geleid dat examens nu andere accenten vertonen.

Acties i.v.m. socio- emotionele begeleiding

Waar kunnen leerlingen met hun emotionele problemen terecht?

De leerlingen weten dat ze in principe bij elke leerkracht terecht kunnen. Het schoolteam detecteert en lost zelf veel problemen op doordat het tracht zoveel mogelijk met de leerlingen te praten en naar hen te luisteren. Daardoor blijven er minder problemen over die naar het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) worden verwezen. Op die manier kan het CLB tijd besteden aan de moeilijkste dossiers. Ook alle doorverwijzingen naar externen (welzijnssector) gebeurt via hen.

Maatregelen:

- adjunct-directeur is verantwoordelijk voor socio-emotionele begeleiding;

- leefsleutels;
- preventieprojecten rond:
 - drugs;
 - pesten (1ste graad);
 - relaties (sexuele voorlichting);
- drugsbeleid (duidelijke afspraken bij gebruik van drugs en dealen);
- zorgen voor een klimaat van veiligheid en geborgenheid (zie algemeen leefklimaat);
- werken rond sociale vaardigheden (zelf toneelstukken maken, gestructureerde meerdaagse uitstapen voor alle leerjaren,...);
- spijbelproject waarbij problematische afwezigheden worden voorkomen en leerlingen worden begeleid via een stappenplan dat gebaseerd is op duidelijke registratie en inzicht, intern overleg, overleg met CLB en dan inschakelen van externe hulpverlening;
- regelmatige oudercontacten.

Acties i.v.m. studie- en beroepskeuze

Wil men leerlingen kunnen helpen, is het belangrijk over degelijke (ook sociale) achtergrondinformatie te beschikken.

Bij de inschrijving heeft een interview plaats waarbij aan de hand van een vragenlijst gepeild wordt naar:

- het schoolse verleden (sterktes, zwaktes, gedrag);
- motivatie;
- de familiale situatie;
- emotionele problemen.

Daarenboven is er een sterke opvolging van de leerlingen (leerlingvolgsysteem) i.v.m.:

- studiekeuze;
- welbevinden (onthaalperiode).

De school heeft in het begin van het schooljaar veel aandacht voor de nieuwe leerlingen. In het eerste leerjaar en in bepaalde studierichtingen van het vijfde leerjaar (grote instroom) wordt een onthaalperiode ingelast om nieuwe leerlingen sneller te integreren. Naar de toekomst toe zullen dergelijke activiteiten ook voorzien worden voor het derde leerjaar.

Nieuwe leerlingen waarover we bij de inschrijving twijfels hebben, worden door de adjunct-directeur intens opgevolgd.

Ook voor de ouders van de leerlingen van het eerste leerjaar wordt een onthaal georganiseerd. Op een in-foavond kunnen ze kennis maken met de manier van werken op school.

Op het einde van elk scharnierleerjaar waar de leerlingen een studiekeuze maken, geven we in de klas en naar de ouders toe de nodige voorlichting ook over studierichtingen in andere scholen. Dit alles heeft slechts één bedoeling, de leerlingen zo goed mogelijk begeleiden bij het maken van een studiekeuze en trachten te voorkomen dat ze nog meer negatieve ervaringen oplopen.

Repressieve maatregelen

Dit alles betreft proactieve, preventieve en curatieve maatregelen. Zijn er dan op school geen repressieve maatregelen?

Ja, want een belangrijke voorwaarde om vooral anti-sociale gedragingen te vermijden is regelduidelijkheid: het bieden van structuur aan jongeren, het stellen van grenzen en het éénduidig toepassen van de vooropgestelde regels. Hiervoor vertrekken wij vanuit een positief uitgeschreven huishoudelijk reglement: geen opsomming van hetgeen de school als strafbaar beschouwt, maar aandacht voor gedrag dat wel gewenst is.

Voor moeilijke leerlingen werkt de school met contracten waarin afspraken rond het gewenst gedrag worden gemaakt.

Voorbeelden van repressieve maatregelen:

- nablijven bij te laat komen;
- strafstudie op woensdagnamiddag;
- het uit de school verwijderden met een tuchtprocedure (via inrichtende macht).

Ook bij repressieve maatregelen blijven we voor ogen houden dat we werken met mensen met een eigen verleden en een specifieke eigenheid die – vanuit de globale aanpak zoals beschreven in het huishoudelijk reglement – toch individueel moeten benaderd worden.

Is de negatieve spiraal van deze maatschappelijk kwetsbare jongeren doorbroken?

Neen, het is zo dat we met al onze inzet niet altijd de gewenste resultaten halen. We proberen heel veel maar het loopt niet altijd zó als we willen.

Wat loopt nog niet zo goed?

De betrokkenheid van de ouders

Ondanks de veelvuldige inspanningen blijft het moeilijk met de ouders contact te hebben; ze geven de indruk weinig geïnteresseerd te zijn; leggen andere prioriteiten.

Bovendien is het zo dat meer en meer jongeren zelf de school en de studierichting kiezen en niet de ouders.

Het is moeilijk een participatieraad laat staan een ouderraad samen te stellen. Bij de verkiezingen in mei stelden slechts 2 ouders zich kandidaat (2 collega's uit het stedelijk onderwijs).

De buitenschoolse opvang

Het cybercafé is een succesvol initiatief. Ongeveer 100 leerlingen maken hiervan op de middag gebruik (+ 150 eerstejaars). Dit betekent dat rekening houdend met de leerlingen die naar huis gaan eten toch nog een 200 leerlingen op de middag in de naburige café's en straten rondhangen. Redenen hiervoor zijn: op school mag niet gerookt worden en op straat en in de café's ontmoet je leeftijdsgenoten van andere scholen.

Aan de sportactiviteiten op woensdagnamiddag en de fitness nemen gemiddeld 20 à 30 leerlingen deel (meestal van de middenschool). Dit is relatief weinig. Oudere leerlingen zie je zelden, meisjes bijna helemaal niet. Reden: veel van de oudere leerlingen werken na de schooluren op hun vrije middag of 's avonds. Daartegenover staat dat de computers in het cybercafé (5) altijd bezet zijn.

De extramurosactiviteiten

80% van de leerlingen nam vorig schooljaar deel aan de meerdaagse uitstappen. Dit nadat we het jaar daarvoor een dieptepunt hadden meegemaakt met amper 60%. Reden: leerlingen hebben geen zin, doen dat niet graag... werken, willen vriend niet achterlaten, willen er geen geld aan uitgeven, gaan zelf meer op reis. Het succes vorig jaar was te wijten aan de voorlichtingscampagne: folder, infoavond met film, gestructureerd spaarplan, geldinzamelingsacties (steunkaarten), leerkrachten verantwoordelijk per klas,... maar en dat maakt het soms zo vermoeiend, het vergt altijd veel overtuigingskracht en leerkrachten die on-eindig "palaveren" ...

Migranten gaan bijna altijd in groep wel of niet mee (vooral bij de jongens). Uitzonderlijk blijven migrantenmeisjes nog thuis wegens culturele-godsdiens-tige redenen.

Het participatief leerlingenbeleid

Wil de school de emancipatie van jongeren daadwerkelijk vooruit helpen dan is participatie in en aan het onderwijs daadwerkelijk noodzakelijk.

Zoals zo vele scholen hebben ook wij een leerlingenraad. Ondanks al de pogingen in de voorbije jaren zijn we er nooit in geslaagd deze goed te laten functioneren.

Hiervoor zijn een aantal verklaringen mogelijk:

- de open dialoog op onze school die het hun toelaat op een meer informele manier een oplossing te zoeken voor het eigen specifieke probleem en waar naar de stem van elkeen, ook van jongeren wordt geluisterd;
- de jongeren van onze school zijn vooral gericht op het concrete, het directe; zij verlangen snelle en tegelijk beperkte oplossingen;
- leerlingenraden gaan door op hun vrije momenten en vragen dus een bijkomende tijdsinvestering die ze niet altijd willen opbrengen als de agenda hen te ver van hun bed lijkt; enkel thema's die te maken hebben met het aangenamer maken van de tijd die zij op school moeten doorbrengen kan hen boeien.

Het is alleszins zo dat wij ons opnieuw zullen moeten bezinnen over een gestructureerde manier van werken rond leerlingenparticipatie. Wanneer we de school als ontmoetingsruimte, leefruimte beschouwen voor het leren van lerenden, dan is het leren de kern van het participatieproces. Dat betekent dus dat leerlingenparticipatie moet starten in de klas. Leren zou een gedeelde verantwoordelijkheid moeten zijn waarin leerlingen daadwerkelijk participeren met de leerkracht in de rol van begeleider of coach. Het gaat om samenwerken, opnemen van verantwoordelijkheid binnen een klas die bevolkt wordt door een grote verscheidenheid van leerlingen met wiens behoeften rekening moet gehouden worden. Participatie reikt dus verder dan het deelnemen aan formele kanalen zoals de leerlingenraad.

Leerlingenparticipatie op schoolniveau kan dan betekenen dat de leerlingenraad een context zoekt die hen het best helpt hun eigen leren vorm te geven.

In samenwerking met de Koning Boudewijnstichting (Chico Detrez) wordt hieraan gewerkt.

De studiebegeleiding

Het coachen van individuele leerlingen – zoals die nu op school gebeurt – is slechts een druppel op een hete plaat. Studiebegeleiding en "leren leren" zou de taak van elke leerkracht in de klas moeten zijn.

Maar het is zo dat het klasgebeuren het minst vatbaar is voor verandering. Veranderingen in didactisch handelen in de klas zijn moeilijk bespreekbaar. In de leerplannen zouden de didactische werkvormen prioritair moeten zijn in tegenstelling tot het afwerken van een leerstofpakket. Het is via het gebruik van verschillende didactische werkvormen dat de leerkracht het leerproces van de leerlingen kan reguleren d.w.z. kan inspelen op de motivatie, kan aansluiten bij de verschillende leerstijlen, de zelfstandigheid, de participatie kan bevorderen,... Persoonlijke begeleiding van leerlingen zou in de toekomst enkel aanvullend mogen gebeuren.

Het antisociaal gedrag

De school heeft weinig last van vandalisme. De computers voor leerlingengebruik b.v. zijn alle nog intact. Diefstal (geld en materiaal pikken van elkaar) en fysiek geweld tussen leerlingen komt jaarlijks voor. Wel worden de laatste tijd meer leerlingen (en sporadisch ook leerkrachten) geïntimideerd, bedreigd met verbaal geweld (steaming). Uitingen van racisme (in een school met 33% migranten) komen zelden voor. Wel vertonen migrantenjongens regelmatig een zeker machogedrag tegenover de vrouwelijke leerkrachten.

Door de school wordt heel veel energie gestoken in het opsporen en het verklaren van spijbelgedrag en met resultaat. Een bijkomend probleem hierbij is dat spijbelen dikwijls door de ouders niet als een probleem wordt ervaren.

Bij ernstige of herhaaldelijke uitingen van antisociaal gedrag wordt een beroep gedaan op de (jeugd)politie.

Besluit

De school op zich mag en kan geen opzichzelfstaand eilandje in de maatschappij vormen. Het is de school die zich moet aanpassen aan de doelgroep en niet de doelgroep aan de school. Het is door kansarme leerlingen mondiger te maken en door hen vaardigheden en kanalen mee te geven om te participeren dat zij zich weerbaarder leren opstellen.

Zoals uit de hierboven beschreven acties blijkt, is werken aan emancipatie een proces waarbij voortdurend kleine stappen gezet worden in de richting van de uiteindelijke doelstelling, de maatschappelijke kwetsbaarheid van de doelgroep te doorbreken. Hierbij geloven wij sterk in het feit dat interactie en integratie van verschillende componenten tot verzelfstandiging en emancipatie kunnen leiden. Een voorbeeld: succeservaring tijdens parascolaire activiteiten heeft dikwijls een gunstig effect op de eigenlijke leerprestaties en verhoogt terzelfder tijd niet zelden de betrokkenheid bij andere initiatieven d.w.z. vergroot de participatie.

Mogelijkheid tot emancipatie is afhankelijk van de keuzes die de school maakt en de initiatieven die daar-

rond door het schoolteam ontwikkeld worden zoals b.v. maatregelen om schooluitval te voorkomen.

Zoals in elke organisatie in beweging zijn er ook op onze school "voortrekkers" en "volgers" maar iedereen (en dat toch op een personeelsbestand van 120 personeelsleden) draagt in de mate van het mogelijk zijn steentje bij zowel rechtstreeks als onrechtstreeks.

Rechtstreeks door:

1. te participeren aan die vele extra's die bijna allemaal gebeuren in momenten buiten de strikte onderwijsopdracht;
2. door het volgen van nascholingen en meer in het bijzonder die vormingen die de relatie leerkracht-leerling centraal stellen.

Onrechtstreeks door:

- bij personeelsvergaderingen in te stemmen met prioriteiten bij de verdeling van het lestijdenpakket waarbij leerkrachten gedeeltelijk klasvrij worden gemaakt voor een coördinatieopdracht of voor een bepaalde actie; het klasvrij maken van leerkrachten heeft natuurlijk weer gevolgen voor de effectief ingerichte lestijden en de groepsgrootte en dus voor hun eigen concrete arbeidsomstandigheden.

Leerkracht zijn is dan ook een veeleisende functie zeker als je rekening houdt met de extra taken die strikt

genomen niets met het lesgeven te maken hebben. De werkdruk is enorm groot. Ook hieraan kan de school heel wat tegemoetkomen door te zorgen voor samenwerking, een participatief schoolbeleid en een evenwichtige taakverdeling. Maar daarnaast blijven de verwachtingen vanuit de samenleving en het beleid steeds toenemen zodat de school het niet meer alleen kan oplossen. Het komt er immers niet alleen op aan de leerlingen op een gelijke manier te behandelen maar er moet ook gestreefd worden naar gelijke resultaten. Wij vinden dan ook dat het de taak van het beleid is om te zorgen voor de nodige extra middelen zodat de scholen met een hoge concentratie van kansarme leerlingen aan die verwachtingen kunnen blijven beantwoorden.

Lydia RAEYMAECKERS

Directeur

Nadine DELANNOY

Lerares psychologie

Stedelijk Instituut voor

Technisch Onderwijs nr. 5

VIIde Olympiadelaan, 2

2020 ANTWERPEN

Tel.: 03/242.90.60

HET STEUNPUNT LEERLINGENPARTICIPATIE

Op vraag van de Vlaamse minister van Onderwijs en het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap werd tijdens het schooljaar 1999-2000 de oprichting van een Steunpunt Leerlingenparticipatie voorbereid door de Koning Boudewijnstichting. In september werd de vzw 'Steunpunt Leerlingenparticipatie' opgericht. Begin volgend kalenderjaar wordt het Steunpunt operationeel. Een eerste kennismaking.

Wat er aan vooraf ging

Van 1994 tot 1999, voerden de Koning Boudewijnstichting en het Departement Onderwijs in samenwerking met de onderwijsnetten de campagne 'Jouw school is onze school'. De Campagne had als doel de leerlingbetrokkenheid van scholen te stimuleren. De nadruk kwam te liggen op de inspraak van jongeren en het onderwijs door middel van leerlingenraden. Het aanbod van de campagne bestond uit een vormings- en begeleidingsprogramma. Aanvankelijk lag het accent op sensibiliserende initiatieven ('Impulsweekend', 'Sprakwater', 'Regionale Studiedagen Leerlingenparticipatie') en vaardigheidstrainingen ('Gespreksvaardigheden'). Later evolueerde dit naar een driedelig aanbod waarin visieontwikkeling ('Tweedaagse Studie en Vormingsdagen') centraal stond naast het begeleiden van scholen die met leerlingenparticipatie aan de slag wilden gaan ('Het Startersaanbod') en de scholing van leerkrachten die op hun beurt trainingen wilden geven aan leerlingen in de school (Training in Gespreks- en Vergadervaardigheden). De campagne werd afgesloten met een beleidsgerichte studiedag waarop het boek 'Inspraak & Participa-

tie op school'¹ werd voorgesteld, en waarop de oprichting van een 'Steunpunt Leerlingenparticipatie' werd aangekondigd.

Meer dan 400 secundaire scholen namen deel aan 'Jouw school is onze school'. De campagne heeft het fenomeen leerlingenparticipatie op zijn minst bespreekbaar gemaakt en gaf in heel wat scholen de impuls om leerlingenraden op te richten.

In 1999 werd ook het 'Decreet houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs' gestemd. Het decreet stelt dat elke secundaire school die onder leiding staat van één directeur, een leerlingenraad kan oprichten. De oprichting van zo'n raad is verplicht wanneer ten minste een derde van de leerlingen van de betrokken school erom vraagt. De leerlingenraad is een door en uit de leerlingen verkozen adviesorgaan, met als doelstelling het bevorderen van de dialoog tussen leerlingen en directie, leerlingen en leerkrachten en leerlingen onderling, met het oog op optimale ontplooiingskansen voor alle leerlingen. De leerlingenraad heeft adviserende bevoegdheid ten aanzien van de directie voor alle aangelegenheden die de leerlingen rechtstreeks betreffen. Alle beschikbare informatie die leerlingen betreft, wordt door de direc-

tie kenbaar gemaakt aan de leerlingenraad. De directie dient ook de nodige infrastructurele en administratieve ondersteuning aan de leerlingenraad te verstrekken.

Daarnaast werd in datzelfde jaar de Vlaamse Scholierenkoepel² door de overheid erkend als officieel vertegenwoordigingsorgaan van de scholieren in Vlaanderen. Hiermee verwierven de Vlaamse scholieren een vertegenwoordiging in de algemene raad van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad).

De voorbereiding

Omwille van de bekendheid die de Stichting binnen het onderwijs geniet (o.a. door haar campagne 'Jouw school is onze school') en omwille van de unieke plaats die ze inneemt als gespreksplatform tussen diverse partners, werd de opdracht een Steunpunt. Leerlingenparticipatie voor te bereiden aan de Koning Boudewijnstichting gegeven. Het initiatief ging uit van de Vlaamse minister van Onderwijs en het Departement Onderwijs.

Om het Steunpunt van bij het begin een breed draagvlak te geven, werden een aantal partners – gezien hun capaciteiten en mogelijke inbreng – voor een stuurgroep uitgenodigd. De begeleiding van de voorbereiding werd opgevolgd door vertegenwoordigers van de Vlaamse Scholierenkoepel, het Kinderrechtencommissariaat, de verschillende onderwijsnetten, enkele directies, twee mensen uit de academische wereld, kabinetsmedewerkers, mensen van het departement onderwijs, de Koning Boudewijnstichting en de redacteur van het boek 'Inspraak & Participatie op school, naar een leerlingbetrokken school'. Samen met een als coördinator vrijgestelde leerkracht kreeg de stuurgroep de opdracht een inhoudelijke opdracht te formuleren en na te gaan in welke vorm en onder welk juridisch statuut een Steunpunt Leerlingenparticipatie gerealiseerd zou kunnen worden. Daarnaast werd gevraagd om ook voor het schooljaar 1999-2000 een vormingsaanbod aan te bieden opdat er geen al te grote periode zou vallen tussen de onderneming vanuit 'Jouw school is onze school' en het aanbod van het toekomstige Steunpunt.

In juli 2000 werd, na een onderhoud met het Departement en het Kabinet van de minister voor Onderwijs, het licht op groen gezet. Het Steunpunt Leerlingenparticipatie werd als een vereniging zonder winstoogmerk³, op 20 september 2000 opgericht. Op basis van een jaarlijkse resultaatsverbintenis verbindt de overheid er zich toe het Steunpunt te financieren.

Inhoudelijke opdracht

De opdracht van het Steunpunt Leerlingenparticipatie bestaat uit het bevorderen van leerlingenparticipatie, in zijn meest brede en diepe betekenis, als duurzaam element van onderwijs- en schoolontwikkeling. Hiermee is het meteen duidelijk dat het Steunpunt Leerlingenparticipatie veel meer is dan het fenomeen leerlingenraden. Alle formele en informele vormen van participatie en inspraak van leerlingen in de school behoren tot het actieterrein. Ook krijgt de participa-

tie van leerlingen op alle niveaus aandacht. Naast de participatie op schoolniveau zal ook de participatie van leerlingen op klasniveau, de participatie aan het leren, aangepakt worden. Het Steunpunt Leerlingenparticipatie wil een centrum worden dat 'deskundigheid' in verband met leerlingenparticipatie verzamelt, ontwikkelt en verspreidt.

Om dit alles te verwezenlijken zal het Steunpunt Leerlingenparticipatie initiatieven nemen die uitnodigen tot het ontwikkelen van leerlingenparticipatie. Het steunpunt wil het onderwijsveld blijven inspireren, stimuleren en ondersteunen.

Tot de kernopdrachten⁴ van het Steunpunt behoort o.a.:

- het promoten van leerlingenparticipatie in de betekenis van 'samen school maken';
- het inventariseren en bekend maken bij de verschillende onderwijsactoren van participatie-initiatieven, experimenten en onderzoeksresultaten (uit binnen- en buitenland);
- het ondersteunen en/of voorstellen van onderzoeksopdrachten;
- het ontwikkelen en uitdragen van de visie op leerlingenparticipatie;
- het ontwikkelen van instrumenten, die op een concrete manier helpen vormgeven aan initiatieven in verband met leerlingenparticipatie;
- het uitwerken van een geprofileerd vormingsaanbod, aanvullend op en in samenwerking met bestaande vormingsinitiatieven;
- het uitwerken van een aanbod naar de instituten voor de lerarenopleiding;
- het ontwikkelen en/of ondersteunen van netwerken, gericht op het uitwisselen en systematiseren van ervaring en deskundigheid tussen verschillende actoren (binnen- en buitenland).

Doelgroep

Het Steunpunt Leerlingenparticipatie focust zich op het basis- en secundair onderwijs. Het richt zich naar alle onderwijsactoren (de betrokkenen in de school, de leden van de pedagogische begeleidingsdiensten en de inspectie, de docenten en lectoren in de lerarenopleidingen, nascholers, onderzoekers, beleidsmakers,...).

Deze onderwijsactoren kunnen ook zelf het Steunpunt Leerlingenparticipatie aanspreken. Uitgangspunt hierbij is dat het Steunpunt Leerlingenparticipatie niet in de plaats van één van deze actoren wil optreden, maar zich opstelt in functie van hun gezamenlijke opdracht met betrekking tot leerlingenparticipatie. Met andere woorden op het concrete werkveld zal het Steunpunt steeds vertrekken bij de opdracht en de noden van de daar aanwezige actoren en steeds de samenwerking tussen en met deze actoren nastreven.

Profilering ten aanzien van andere initiatieven

Door zich op deze manier naar de doelgroep op te stellen, neemt het Steunpunt Leerlingenparticipatie

in het onderwijsveld een complementaire plaats in ten aanzien van andere actoren die initiatieven in verband met leerlingenparticipatie nemen of ondersteunen.

De *Vlaamse Scholierenkoepel*, als belangenbehartigingsgroep, richt zich in de eerste plaats naar de leerlingen, waarvoor zij op verschillende niveaus als vertegenwoordiger optreden en/of erkend worden. Het Steunpunt Leerlingenparticipatie heeft vanuit zijn kernopdracht een functie in het optimaliseren van de samenwerking tussen de leerlingen en de andere partners in de school opdat de Vlaamse Scholierenkoepel een volwaardige partner kan worden binnen het onderwijsveld.

Complementair werken op het aanbod van de Vlaamse Scholierenkoepel betekent dat het Steunpunt Leerlingenparticipatie zich in de eerste plaats richt naar de andere actoren. Dit sluit aan op de evaluatie van de campagne 'Jouw school is onze school'⁵. Het maakt permanent overleg met de Vlaamse Scholierenkoepel noodzakelijk.

De *begeleidingsdiensten* hebben hun specifieke ondersteunende functie. Ze hebben een belangrijke rol bij het implementeren van leerlingenparticipatie in de school.

Het Steunpunt Leerlingenparticipatie heeft naar de begeleidingsdiensten een belangrijke opdracht. Het zal enerzijds instrumenten dienen te ontwikkelen die beantwoorden aan de nood van de begeleidingsdiensten bij hun werk op het veld, anderzijds zal het de begeleidingsdiensten confronteren met hun verantwoordelijkheid om leerlingenparticipatie te implementeren.

De taak van de begeleiding zal bij het ontwikkelen van instrumenten steeds aandacht krijgen.

Nascholingsorganisaties die leerlingenparticipatie als een rode draad in het nascholingsaanbod willen ontwikkelen kunnen, zoals alle partners, op het Steunpunt Leerlingenparticipatie beroep doen en van de ontwikkelde instrumenten gebruikmaken. Nascholingsorganisaties kunnen op hun beurt aangesproken worden om de ondersteuningsopdracht te helpen vormgeven.

De 'Steunpunten ouders en leerlingen' van het Departement Onderwijs zijn aanspreekpunten voor ouders en leerlingen die vragen hebben in verband met de rechtspositie van leerlingen. Ook vragen die betrekking hebben op leerlingenparticipatie komen op dit 'informatieaanspreekpunt' terecht.

Achter informatieve vragen zitten vaak andere noden. Het 'Steunpunt ouders en leerlingen' kan daarvoor doorverwijzen naar het Steunpunt Leerlingenparticipatie. Omgekeerd zal het Steunpunt Leerlingenparticipatie beroep kunnen doen op het 'Steunpunt ouders en leerlingen'.

De start

Ook dit schooljaar loopt er een ondersteuningsaanbod voor de scholen. Scholen uit het secundair onderwijs konden inschrijven op een 'trajectbegeleiding', de begeleiding van 'participatieve projecten' of 'schoolontmoetingsdagen'. Enkele externe medewerkers verzorgen momenteel het aanbod.

Intern wordt op dit ogenblik gewerkt aan het operationeel maken van het Steunpunt. Concreet betekent dit het regelen van heel wat administratieve zaken met betrekking tot de financiering. Het inrichten van de kantoorruimte van het secretariaat in de Kernstraat 45 te Brussel. Het aanwerven van personeel en... de officiële opening van het Steunpunt, in de eerste helft van februari, voorbereiden.

Chico DETREZ

Leraar, coördinator van het Steunpunt
Leerlingenparticipatie vzw
Kernstraat 45 bus 9, 1000 Brussel
chico.detrez@glo.be

NOTEN

¹ Francis Van Dinter (red.). *Inspraak en Participatie op school. Naar een leerlingbetrokken school*. Koning Boudewijnstichting en Standaard Uitgeverij nv 1999.

² Vlaamse Scholierenkoepel. Paleizenstraat 90 te 1230 Brussel. Tel.: 02/215.32.29, fax: 02/215.41.78. E-mail: info@vsknet.be. Website: <http://vsknet.be>.

³ De raad van beheer is samengesteld uit: Paul Mahieu, voorzitter (IDEA/UFSA); Frank Carlier, secretaris (directeur Stedelijk Instituut voor Paramedische Beroepen Gent); Carine De Wilde, penningmeester (CVPO); Nathalie Ceulemans (OVSG); Luc Claessens (adjunct-directeur RITO Deurne); Jan Deckers (Gemeenschapsonderwijs); Jackie Denis (Sint-Ursula-Instituut Onze Lieve Vrouw Waver); Luc Maegerman (VVSKO); Alex Polfiel (VSK).

In de algemene vergadering zetelen naast de leden van de raad van beheer: Jan Blondeel (Koning Boudewijnstichting); Saskia De Groof (VUB); Francis Van Dinter (redacteur 'Inspraak & Participatie op school, naar een leerlingbetrokken school'.

⁴ Steunpunt Leerlingenparticipatie vzw. *Inhoudelijke opdracht*. augustus 2000.

⁵ De Meester, K., Mahieu, P. *Evaluatieonderzoek naar de effecten van het project 'Jouw school is onze school'*. Naar een leerlingbetrokken school. In opdracht van de Koning Boudewijnstichting 1999.



INTERCULTURALITEIT ALS SCHOOLREALITEIT

Naar aanleiding van zijn emeritaat organiseerde Prof. W. Wielemans op 19 oktober 2000 een studiedag rond 'Intercultureel Onderwijs'. Deze studiedag beoogde een reflectie en een uitwisseling van ideeën en ervaringen over wat in vele scholen al enige tijd een dagelijkse realiteit is. Toenemende nationale en internationale mobiliteit en migratie hebben effecten op het onderwijsbeleid, op de school als organisatie van opvoedings- en leerprocessen, op de klaspraktijk. Het is niet evident om op een elkaar verrijkende wijze intercultureel samen te leven. Onderwijs kan vaardigheden en methoden aanleren, en kan een interculturele opvoedingsgemeenschap ontwikkelen met daartoe specifieke participatie- en zingevingsmogelijkheden.

Valeer Schodts, directeur van de Diocesane Middenschool te Diest, reflecteerde op een zeer boeiende wijze op de 'interculturaliteit als schoolrealiteit' waarin hij pleit voor *interculturaliteit als een funderend onderwijsprincipe*. De redactie vond dit een geschikte reflectie voor de Welwijs-katern 'Omgaan met verschillen' en neemt hieronder de volledige bijdrage op.

De norm was eenduidig

Honderd jaar geleden moet de schoolwereld er eenvoudig egaal hebben uitgezien. Robuuste bakstenen gebouwen rond een geplaveid plein, omsloten door hoge muren en onneembare hekkens, verborgen jonge meisjes die er op het eerste zicht allemaal hetzelfde uitzagen. Alleszins, men probeerde hen als bewoners van die kazerne-achtige gebouwen er allemaal eender te laten uitzien, allemaal jongetjes of allemaal meisjes, allemaal in hetzelfde uniform, allemaal met dezelfde pas, in dezelfde rij naar dezelfde bank. Allemaal dezelfde les gedurende dezelfde tijd, met hetzelfde huiswerk en dezelfde examens. De norm was eenvoudig duidelijk. De standaarddeviatie ten aanzien van de norm was makkelijk te bepalen en te hanteren: 100% van de norm was voor God; 90% voor de leraar; 80% voor de beste leerling. En wie teveel afweek van de vooropgestelde norm op het niveau van kennisinhouden of op het niveau van gedrag of op niveau van het uiterlijk zelfs, die viel af en moest verhuizen naar een stroom of een school van zijn of haar niveau.

Leraren hadden – en hebben soms nog – een vrij duidelijk beeld van de ideale leerling. Het is die leerling die er fysisch goed uitziet, uit een stabiel – liefst middenklasse – gezin komt, die enthousiast meewerkt met alle klas- en schoolactiviteiten, die de huistaken perfect maakt en dat ook nog enthousiast doet, die beleefd, voorkomend en lief is, alles meteen begrijpt, in de uitvoering af en toe een fout maakt en dus de leraar toch nog nodig heeft. Zo'n leerling moest kunnen gekloond worden, denkt hier en daar iemand. De toegelaten marges rond dit ideaalbeeld waren en zijn gekend: wie buiten die marge valt, valt af. Zo eenvoudig was dat, zo duidelijk, zo eenduidig, zo wit-blauw als het uniform, net niet wit-zwart. Zo was dat en zo

is dat nog hier en daar in Vlaanderen, in sommige scholen als stille getuigen van een roemrijk verleden.

Elke leerling gelijke kansen geven...

Het beeld heeft lang standgehouden, het beeld van de volprezen, kunstmatig gecreëerde monocultuur van de schoolcultuur die bedoeld was om de jongerencultuur te corrigeren, te remediëren tot de ideaal-gestelde intra-muros cultuur, gevoed door het klimaat van de schoolbiotoop, achter de veilige muren van het oninneembare complex. Dit beeld werd langzaam gewijzigd door de gelijke-kansen-ideologie. Elke leerling moest en zou gelijke kansen krijgen. Dit betekende – en dit betekent dikwijls nog – dat elke leerling een plaats moest krijgen aan de startlijn. Niemand mocht worden uitgesloten, iedereen kreeg dezelfde kans. Maar iedereen kreeg ook de opdracht om het 'zelf' waar te maken, op eigen kracht, want dat is toch gelijke kansen geven, dacht men. Maar die zogezegde gelijke kansen bleken een fictie te zijn. Want jongeren verschenen – en verschijnen nog altijd – in totaal verschillende condities aan de startlijn. Sommigen verschijnen met een ultramoderne compleet uitgeruste fiets, anderen met de tweedehands fiets van een oudere broer, anderen met een fiets zonder ketting, enkelen hebben zelfs geen fiets. De gelijke kansen zijn hier ver te zoeken. En toch slaagden sommigen er in, om zelfs met een kapotte fiets, de eindstreep te halen en hier en daar was er zelfs één die zonder fiets harder liep dan de beste fietser. En deze jongeren dwongen respect af. En langzaam zagen een aantal scholen in, dat gelijke kansen bieden meer inhield dan iedereen aan de startlijn toelaten. Iedereen de kans geven om te leren zwemmen betekent meer dan iedereen een plaats geven aan de rand van het zwembad en dan toekijken wie van de leerlingen, nadat ze

in het water gesprongen zijn, aan de andere kant van het zwembad toekomt en hen een zwemdiploma uit te reiken. Iedereen leren zwemmen betekent: zij die niet kunnen zwemmen leren om te zwemmen; zij die gehandicapt zijn of waterangst hebben speciale hulp en hulpmiddelen geven, zij die heel goed kunnen zwemmen, kansen geven om de anderen te helpen. Iedereen leren zwemmen betekent zweminteractie, het betekent coöperatie, het betekent 'leren' in een multisituationele en multiconditionele context.

betekent: met respect voor iedereen

Scholen die deze gelijke-kansen-theorie toepassen adopteren de facto 'respect voor iedereen' als een fundamentele waarde in hun waardeplatform.

En dit is een belangrijke stap in het ontwikkelingsproces van de school. Want scholen die de doelstelling 'respect voor iedereen en voor elkaar' formuleren en ook realiseren, leggen de basis voor 'intercultureel onderwijs'. De generator van hun schoolcultuur zal interactie zijn; leerlingen zullen leren door en van mekaar. Dergelijke scholen zullen al doende hun waarden en normen bepalen tegenover waardeverschuivingen in de samenleving, zoals toenemende individualisering, secularisering, veranderende gezagsverhoudingen tegenover bv. kerk en gezin. In dergelijke scholen kan intercultureel onderwijs ontstaan dat inderdaad als doel heeft om leerlingen – en leraren – adequaat te leren omgaan met de diversiteit van de leerlingenpopulatie zoals ze zich manifesteert in kennisinhouden en in interactie.

Deze vorm van intercultureel onderwijs stijgt veruit boven het intercultureel onderwijs dat voortvloeit uit het minderhedendebat. Maar het komt nog veel te weinig voor. De aandacht voor intercultureel onderwijs wordt nog bijna uitsluitend uitgelokt door de aanwezige verscheidenheid van etnische groepen in de school.

Natuurlijk is het zo dat scholen die een behoorlijk aandeel anderstalige leerlingen kennen in de loop der jaren met hun neus op de feiten zijn gedrukt. Onaangename feiten vaak, niet te vergeten. De scholen moesten een manier vinden om aan spanningen binnen de schoolpopulatie het hoofd te bieden. Die scholen werden brutaal en openlijk geconfronteerd met het feit dat de kunstmatig gecultiveerde monocultuur een fictie is. Die scholen hebben, uit noodzaak, werk gemaakt van intercultureel onderwijs. Er kwam beleid ten aanzien van discriminerende tendensen. Er groeide respect voor andere waarden en normen, voor andere gedragingen, voor andere culturen. En in vele van die scholen groeide meteen ook het inzicht dat er binnen de autochtone populatie eveneens een grote verscheidenheid bestaat. Binnen die populatie worden ook verschillende waarden en normen gehanteerd. Het 'eigen volk' bestaat niet tenzij het bepaald wordt door geografische grenzen, waarbinnen de verscheidenheid dan zeer groot is. De aanwezigheid van allochtone leerlingen heeft een aantal scholen ertoe aangezet om werk te maken van intercultureel onderwijs.

Diversiteit als norm

Maar het al of niet aanwezig zijn van allochtone jongeren is niet het criterium om invulling te geven aan intercultureel onderwijs. Scholen zonder allochtonen kunnen intercultureel als een onderwijsprincipe hanteren. Ze kunnen het adequaat leren omgaan met de diversiteit binnen hun eigen populatie als een fundamenteel onderwijsprincipe hanteren en het als een methodiek gebruiken in hun onderwijs- en leerprocessen. Coöperatief leren binnen een multi- en interculturele context kan een succesvolle methode zijn van interactief leren.

Maar scholen die het proces van transformatie dat hiermee gemeoid is, beginnen, zien zich voor vele uitdagingen gesteld. De grootste mogelijkheid is het hanteren van een norm. Leerlingen worden nog altijd beoordeeld ten opzichte van een vooropgestelde norm, zeker voor wat kennisinhouden, inzichten en vaardigheden betreft maar ook wat gedragingen en zelfs uiterlijk betreft. Wie afwijkt van de norm krijgt de kans en de hulp om te remediëren, om binnen de voorziene tijd de gestelde norm zo dicht mogelijk te bereiken. Of een leerling op één van die gebieden progressie maakt, wordt alleen in rekening gebracht als die progressie de leerling binnen de horizon van de norm brengt. Maar voor sommige leerlingen gedraagt die horizon zich als een echte horizon. Zoveel te meer moeite de leerling doet om de horizon te bereiken, zoveel te vlugger verwijderd de horizon zich. Progressie telt hier niet mee. De leerling faalt, niettegenstaande de geboekte vooruitgang. Progressieve evaluatie is binnen een normatief geregeld systeem een zeer moeilijke operatie. Eindtermen, b.v. werken normerend. Het is betekenisvol dat ze binnen de B-stroom, de B-klas, het BVL (beroepsvoorbereidend leerjaar), als ontwikkelingsdoelen worden geformuleerd. Daar zijn eindtermen geen normen die moeten gehaald worden, slechts doelen waarnaar progressie moet worden gemaakt. Vanuit het gezichtspunt van de eindtermen doelen in de A-stroom als norm gehanteerd en in de B-stroom als horizondoel. Diversiteit is niet gewenst in de A-stroom; in de B-stroom wordt diversiteit als een feit aanzien. Scholen die diversiteit als norm willen hanteren, hebben het bijzonder moeilijk om dat toe te passen binnen het door normen gereguleerd onderwijsbestel. Progressieve evaluatie, zijnde evaluatie die gebaseerd is op de vooruitgang die een leerling of een leerlingengroep maakt, is moeilijk toe te passen als een extern gestelde norm als doel wordt gehanteerd, tenzij het bereiken van die norm niet essentieel is, zoals in de B-stroom én zoals voor sommige vakken, zoals lichamelijke, muzikale en plastische opvoeding. Voor deze vakken wordt diversiteit de facto als norm gehanteerd. Vooruitgang in vaardigheden is hier het ultieme onderwijsdoel. Toch kan dit feit een school helpen om te vorderen op de weg van progressieve evaluatie.

Via methodieken die gehanteerd worden binnen de B-stroom en binnen enkele niet-sanctionerende vakken, worden in de school onderwijsmethoden en evaluatietechnieken ontwikkeld die interactief leren en progressief evalueren ondersteunen.

We zijn, althans hier en daar, op weg om intercultureel onderwijs gestalte te geven. Ik heb de indruk dat

scholen met een bescheiden percentage allochtone leerlingen veel meer kans maken om op een gestructureerde wijze aandacht te besteden aan intercultureel onderwijs dan andere scholen. Scholen met een heel hoog percentage allochtone leerlingen hanteren te dikwijls methoden van intercultureel onderwijs als een redplank, als een overlevingstechniek en minder als een bewust gekozen onderwijsprincipe. En scholen zonder allochtone leerlingen, de zogenaamde witte scholen, argumenteren: 'multiculturaliteit is niet aan de orde. We hebben geen allochtone leerlingen. Intercultureel onderwijs heeft voor ons een kunstmatig karakter'.

Dergelijke scholen zijn blind voor de interculturaliteit van hun eigen, autochtone populatie. Ze sluiten de ogen voor de diversiteit binnen hun leerlingengroep en hanteren de mythe van de monocultuur. Deze scholen zijn niet zozeer onbekend met, maar eerder immuun voor intercultureel onderwijs. Ze bereiden hun leerlingen niet voor op de multiculturele samenleving buiten hun muren. Want of we nu willen of niet, de samenleving is veranderd en verandert nog steeds. De plurale samenleving is multicultureel en ze vergt meer dan alleen inschikkelijkheid en ruimte voor anderstalige, allochtone nieuwkomers.

Vele andere kwesties omtrent modern burgerschap en de verhouding tussen individuele plichten en collectieve rechten zijn aan de orde. Intercultureel onderwijs kan een belangrijk handvat zijn voor zulke belangrijke aspecten van cultuuroverdracht. Intercultureel onderwijs leert jongeren omgaan met het plurale karakter van de diversiteit van meningen, inzichten, waarden, culturen en normen binnen onze samenleving. Intercultureel onderwijs leert jongeren om die diversiteit als een verrijking en een rijkdom te hanteren.

Om intercultureel onderwijs gestalte te geven, moet de school echter nog andere moeilijkheden overwinnen. Er komt immers tegenwoordig zoveel op scholen af en scholen worden gedwongen prioriteiten te stellen. De school moet zich concentreren op vaardigheden, moet jongeren 'leren hoe te leren', moet jongeren sociale vaardigheden en burgerzin bijbrengen, moet gezondheidseducatie en milieu-educatie verzorgen, moet aan verkeersopvoeding en drugpreventie doen, moet participatie gestalte geven en... aan intercultureel onderwijs doen. Als "intercultureel onderwijs" gewoon aan dit rijtje wordt toegevoegd, zal de beleving ervan in vele scholen nauwelijks waarneembaar zijn. Intercultureel onderwijs is niet van dezelfde orde als bv. milieu-educatie. Intercultureel onderwijs is een funderend onderwijsprincipe. Het komt er niet zomaar bij, het is de bodem waarop onderwijs gestalte kan krijgen. Diversiteit als norm hanteren is absoluut betekenis geven aan waarden als 'respect voor iedereen,

voor ieders eigenheid' en als 'solidariteit binnen gedeelde verantwoordelijkheid'.

Diversiteit als norm hanteren creëert methodieken van coöperatief leren, van interactief leren en van progressieve evaluatie.

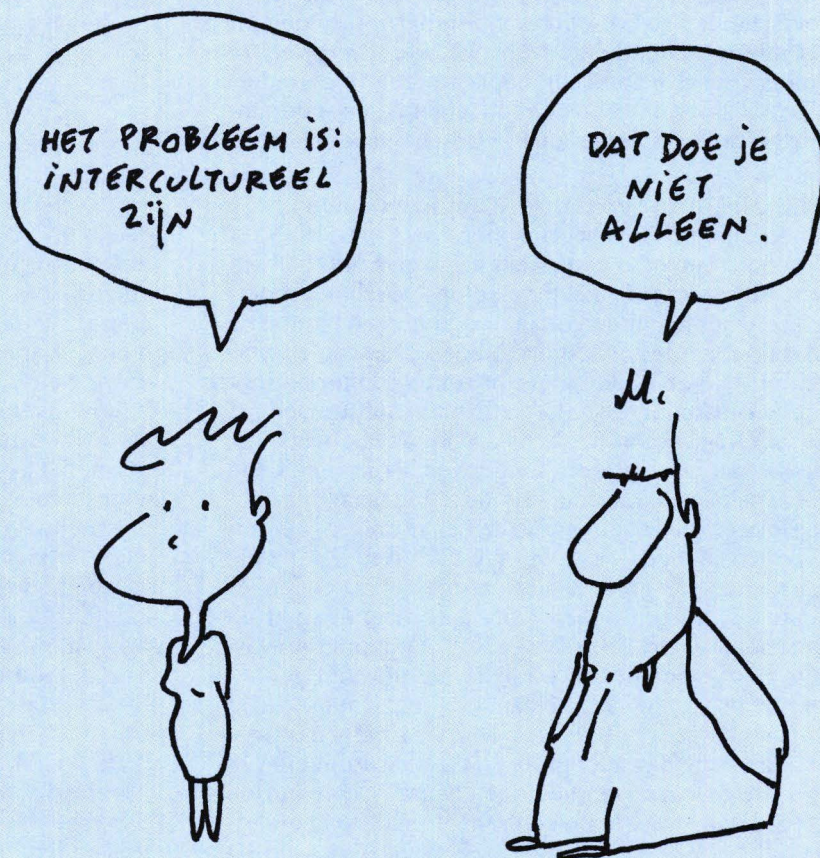
Diversiteit als norm hanteren is een sturend onderwijsprincipe.

Diversiteit als norm hanteren leert jongeren zich te socialiseren binnen een plurale samenleving; het geeft hen de kans om deel uit te maken van betekenisvolle relatienetwerken; het geeft hen de kans om dergelijke netwerken te onderwerpen en ver uit te stijgen boven de versengende fictieve monocultuur van het zogenaamde 'eigen-volk' dat de facto niet meer betekent dan de 'al-lerindividueelste eigen huid'.

Intercultureel onderwijs

Intercultureel onderwijs leert jongeren, in het kader van een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving, enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving, waarbij aandacht wordt besteed aan het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden en aan het functioneren als democratische burger in een multiculturele samenleving.

Deze definitie van Intercultureel Onderwijs is echter niet algemeen verspreid en aanvaard. De inhoud van het begrip Intercultureel Onderwijs varieert van het overdragen van kennis over etnische en culturele groepen tot activiteiten op het gebied van het bestrijden van ongelijkheid. Sommige scholen vatten ICO zelfs op als een apart leer- en vormingsgebied. Er is nogal



wat begripsverwarring over de bedoelingen van intercultureel onderwijs. Het inzicht dat ICO een onderwijsprincipe is voor alle leer- en vormingsgebieden en zelfs consequenties heeft voor de contacten met ouders, de samenstelling van het team, de relatie met de omgeving, dat inzicht is te weinig verspreid. Hier ligt een taak voor de overheid, de koepels, de inspectie, de begeleiding en tenslotte voor de scholen zelf om dit inzicht te verspreiden en te verdiepen. Want zolang intercultureel onderwijs aanzien wordt als de zoveelste opdracht voor de school, de zoveelste taak die er weer bijkomt, zolang intercultureel onderwijs niet geduid wordt als een funderend onderwijsprincipe, krijgt het geen kans van slagen.

Op dit moment staan scholen die ICO als onderwijsprincipe willen hanteren, tamelijk alleen. Er zijn van overheidswege weinig initiatieven terzake te bespeuren; vanuit de netten wordt ICO eng gedefinieerd als betekenisvol project om migranten succesvol te integreren op etnisch-heterogene scholen. Er zijn geen indicaties dat de inspectie intercultureel onderwijs als een kwaliteitsaspect beschouwt. En de nascholingsmarkt heeft het veel te druk met alle ICT-toepassingen (Informatie en Communicatie Technologie) om ook maar een klein beetje tijd voor ICO vrij te maken. Nascholing op gebied van ICO is volstrekt marginaal. Nochtans heeft een niet onaanzienlijke groep van scholen in primair en secundair onderwijs zijn weg naar ICO gevonden en een andere groep van scholen is terzake koerszoekend.

Het is intussen ook duidelijk dat intercultureel onderwijs een voorwaarde is voor non-discriminatie. In non-discriminatiepakten die jaren geleden op vele plaatsen in Vlaanderen werden gesloten, is dit meestal over het hoofd gezien. Dit lijkt een cruciale fout te zijn. Het interculturele, waarvan het multiculturele een aspect is, is een gegeven van onze samenleving. En dat is onomkeerbaar. Interculturaliteit is dus per definitie ook een gegeven van de schoolpopulatie, ook in de zogezegde mono-etnische scholen. Intercultureel onderwijs kan dan ook niet anders dan een fundamenteel onderwijsprincipe zijn in elke school om tegemoet te komen aan de schoolrealiteit. Scholen kunnen niet anders dan er werk van maken. Dat hoeft echter niet in isolement te gebeuren. Ook vanuit andere educaties betreffende milieu, mondiale vorming, kunst en dergelijke, wordt getracht om de opvoedkundige taak van het onderwijs opnieuw of beter te formuleren.

Het lokale onderwijsbeleid als stuwende kracht

Dit is echter voor alles van belang in het kader van lokaal onderwijsbeleid. Daar moeten bestuurlijke afspraken worden gemaakt met multi-etnische en mono-etnische scholen over de betekenis van intercultureel onderwijs. Dat kan alleen als intercultureel onderwijs onmiskenbaar tot de erkende terreinen van lokaal onderwijsbeleid gaat behoren, waar andere convenanten over betrokkenheid en inzet uit kunnen voortvloeien. Dat kan worden waargemaakt in regionale, netoverschrijdende netwerken van scholen die via directiecomités en werkgroepen inzicht verwerven, afspraken maken, trainingen opzetten, contacten onderhouden.

De taak van bestuurlijke overheden, zoals de Vlaamse overheid en de koepels bv., zal niet zozeer zijn om exact uit te leggen wat gedaan moet worden; die 'top-down' benadering zal weinig vruchten afwerpen. Men zal eerder als makelaar moeten optreden tussen de scholen enerzijds en tussen de scholen en lokale, regionale of landelijke organisaties en instellingen die zich voor intercultureel onderwijs sterk maken, anderzijds.

De nieuwe bestuurlijke uitdaging is niet langer puur voorlichtend en ondersteunend; lokaal bestuur moet er in slagen om een forum te creëren waar alle scholen zich willen en kunnen uitspreken over hun visie op intercultureel onderwijs. Dit vereist veel creativiteit en lange adem. Er moet samenwerking tot stand worden gebracht tussen scholen en organisaties van alle slag die discussie over en praktijk van intercultureel onderwijs kunnen bevorderen. Er zal werk moeten worden verzet om ouders en ouderorganisaties hierbij te betrekken. Er zal samenwerking moeten worden uitgebouwd met lokale besturen en hun diensten zoals jeugddienst, sportdienst, preventiedienst, politie en dies meer. Dit gaat veel verder dan uitvoeren wat een bestuurstop voorschrijft om te doen. Het is een totaal andere benadering van besturen.

Lokaal beleid moet en kan meer zijn dan deregulering van overheidstaken. Het moet het betere antwoord geven op essentiële vragen over de post-moderne conditie waarin burgers leven, interacteren en samenwerken, over ideologische en politieke grenzen heen.

Vlaanderen heeft hier nood aan, Vlaanderen is er klaar voor. Laten we er samen werk van maken.

Valeer SCHODTS

Directeur Diocesane Middenschool
Mariëndaal, 44
3290 Diest
Tel.: 013/35.01.80

HET PEKING ACTIEPLATFORM: EEN STAND VAN ZAKEN OP HET VLAK VAN ONDERWIJS

In september 1995 vond in Peking de Vierde VN-Wereldvrouwenconferentie plaats. België ondertekende toen mee het Slotdocument, het zogenaamde 'Peking Actieplatform', waardoor ook ons land zich ertoe verbindt om in alle programma's en beleidsdomeinen rekening te houden met de aanbevelingen goedgekeurd op deze conferentie.

Concreet worden in het Slotdocument een reeks strategische doelstellingen en acties aangereikt om de positie van vrouwen in diverse sectoren van de samenleving te verbeteren en versterken. Een aantal beleidsdomeinen waarover het Actieplatform zich uitsprekt, behoren weliswaar tot de bevoegdheid van de Vlaamse overheid maar om alle strategische doelstellingen van het platform te verwezenlijken, is echter de inzet en samenwerking van alle Vlaamse actoren vereist, dus niet alleen van de Vlaamse regering en haar administratie maar evenzeer van de Vlaamse Openbare Instellingen, het Vlaams Parlement en de niet-gouvernementele organisaties.

In deze bijdrage zal worden stilgestaan bij de vraag hoever het staat met de invoering van de strategische doelstellingen en te ondernemen acties geformuleerd op het terrein van het onderwijs. Omdat in het bestek van deze bijdrage niet op alle doelstellingen en voorgestelde acties op dit terrein kan worden ingegaan (in totaal 59), zal worden stilgestaan bij een selectie ervan. Bij de keuze hebben we ons vooral laten leiden door het relatieve belang van de verschillende acties voor de Vlaamse onderwijscontext en door de speerpunten van het huidig gevoerde gelijkheidskansenbeleid in het onderwijs. Per actiepunt zal het belang voor de Vlaamse onderwijscontext worden aangegeven en zullen initiatieven in dit kader worden geëvalueerd. Voor elke actie worden ook aandachtspunten geformuleerd voor de toekomst.

Streven naar gelijke toegang en diversifiëren van het opleidingsaanbod

Alhoewel jongens en meisjes volgens de wetgeving sinds 1983 gelijke kansen hebben tot alle onderwijsniveaus en studierichtingen, zijn zij tot op heden nog altijd ongelijk gespreid over het aanbod. Alhoewel de scholingsgraad van meisjes duidelijk is toegenomen (bij meisjes zelfs méér uitgesproken dan bij jongens), blijven belangrijke verschillen bestaan op het vlak van studiekeuzes. Meisjes blijven vaker kiezen voor studierichtingen met ongunstiger arbeidsmarktperspectieven en kiezen ook minder voor exacte studierichtingen. Verklaringen voor hun ondervertegenwoordiging in nijverheidstechnische en exacte studierichtingen worden gezocht in buitenschoolse socialisatie (sociale verwachtingen, verschillende subculturen bij meisjes en jongens, sociaal-economisch milieu), schoolse socialisatie (interactie leerkracht-leerling, CLB-keuzebegeleiding en oriëntering), persoonskenmerken (zelfvertrouwen, houdingen, leerstijlen) en structureel-organisatorische factoren (onderwijsaanbod en -planning) (zie o.a. Rijders, 1986; Sterringa 1990; De Munter, 1992; Van Laeken, 1992; Scheys, 1993). Het is duidelijk dat het principe van gelijke toegang en vrije keuze een maat voor niets is wanneer meisjes op een sekse stereotype wijze gestimuleerd blijven om voor bepaalde studierichtingen te kiezen.

In dit licht werd in 1992 in opdracht van de Vlaamse onderwijsminister in de schoot van de Vlor het project 'Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het voltijds TSO en BSO' opgestart. De bedoeling van het project was een globale aanpak te ontwikkelen om meisjes te stimuleren tot nijverheidstechnische studierichtingen van het voltijds TSO en BSO. Na onderzoek van de hindernissen en hefbomen voor een meer gediversifieerde studiekeuze van meisjes, concentreerde de werking zich op vier prioriteiten: (1) het bevorderen van de studiekeuzeverruiming van meisjes en jongens, (2) de begeleiding van meisjes in nijverheidstechnische studierichtingen TSO/BSO, (3) de

opvolging van de doorstroming naar het hoger onderwijs en/of werk en (4) de verankering van de werking in een ondersteunende structuur van de school. Het project toonde aan dat scholen door methodische en continue inspanningen een impuls kunnen geven aan het keuzeverruimingsproces; dit niettegenstaande de negatieve invloed van mentaliteitsfactoren en onderwijsstructurele aspecten. Tevens werden een reeks materialen en methodes ontwikkeld om dit proces niveau- en vakoverschrijdend te ondersteunen en te systematiseren (zie o.a. Desmet-Goethals, 1996). Het project liep echter ten einde in 1996 en kende geen verdere opvolging. De minister oordeelde dat meisjes uit nijverheidstechnische richtingen onvoldoende een job vonden die aansloot bij hun opleiding en vond dat de projectresultaten onvoldoende werden geïmplementeerd; zowel binnen als buiten de scholen (zie Antwoord van de Minister op een parlementaire vraag nr. 82/17 december 1997). Een belangrijke kritiek op het Diversificatieproject had betrekking op het feit dat de klemtoon in het project te sterk bleef liggen op het oriënteren van méér meisjes naar jongensrichtingen. Meisjes oriënteren naar nijverheidstechnische richtingen gaat teveel uit van de economische conjunctuur. Het is belangrijk dat acties zich ook toespitsen op herwaardering en heroriëntatie van de traditionele studierichtingen (zie o.a. Van Laeken, 1992; Scheys, 1993; Roggeman, 1993).

De minister besliste daarop de voorbereiding van een gelijkheidskansenbeleid meisjes/jongens in het onderwijs toe te vertrouwen aan de Afdeling Beleidsgerichte Coördinatie binnen haar eigen administratie. In het nieuwe beleidsplan gelijke kansen dat door deze afdeling werd opgemaakt, werd studiekeuzeverruiming opnieuw als belangrijk thema opgenomen, zij het wel met twee nieuwe klemtonen (zie Scheys e.a., 1999). Vooreerst het bewustzijn dat een beleid gericht op studiekeuzeverruiming pas vruchten afwerpt wanneer het ook gekoppeld wordt aan een algemeen beleid dat sekserolpatronen wil doorbreken en ook het werkgelegenheids- en economisch beleid betreft. Ten twee-

de de veroordeling om mannelijke studiekeuzes tot norm te verheffen en traditioneel 'vrouwelijke' studiekeuzes als minderwaardig af te doen.

Het nieuwe kansenbeleid stelt zich vandaag tot taak *structurele voorwaarden* te scheppen om een optimaal keuzeproces te garanderen. Jongeren moeten, ongeacht hun sekse, in de voor hen meest gepaste onderwijsvorm en studierichting terecht komen en optimale kansen krijgen voor doorstroming naar de arbeidsmarkt of naar het hoger onderwijs. Genderpatronen mogen het gedrag nog wel sturen, maar niet langer meer als een vanzelfsprekendheid, wel als een bewust gemaakte keuze.

In dit licht zal het in de nabije toekomst ongemeen van belang zijn op te volgen in welke mate de nieuw geformuleerde eindtermen in het onderwijs zijn afgestemd op het gelijkheidskansenbeleidsplan. Een aantal vakoverschrijdende eindtermen van de eerste graad van het secundair onderwijs hebben het bevorderen van gelijke kansen en studiekeuzeverruiming in min of meerdere mate tot voorwerp (zie o.a. leren kiezen, sociale vaardigheden en opvoeden tot burgerzin). Scholen hebben t.a.v. de realisatie van deze eindtermen echter enkel maar een inspanningsverplichting en geen resultaatverbintenis. Daarom zal het belangrijk zijn op te volgen in welke mate deze eindtermen ook worden opgenomen in de leerplannen en ze van de vakinspectie en bij de schooldoorlichtingen ook de nodige aandacht krijgen.

Naast een evaluatie van de invoering van de eindtermen, zal zich in de nabije toekomst ook een evaluatie van het studieaanbod opdringen, dit vanuit het emancipatorisch gehalte en de arbeidsmarkt- of toekomstgerichtheid ervan voor meisjes én jongens. Zo wordt de toename van het aantal meisjes in het ASO en hun daling in het TSO en BSO onder meer toegeschreven aan een te weinig gevarieerd studieaanbod in deze laatste twee onderwijsvormen. Interessante vragen in dit verband zijn dan ook in welke mate er bij de recente herstructurering van het studieaanbod in het secundair onderwijs is op toegezien dat de behoeftes van meisjes en jongens niet in het gedrang zijn gekomen en dat bij het opstellen van de beroeps- en opleidingsprofielen meteen ook is gesleuteld aan de valorisatie van de 'vrouwelijke' beroeps- en opleidingsprofielen. Beide vragen verdienen zeker opvolging. Ook bij de uitwerking van de modularisering van het TSO en BSO zal erover gewaakt moeten worden dat het studieaanbod voldoende gevarieerd is én inspeelt op de behoeftes van jongens én meisjes.

Deze laatste bezorgdheid gaat eveneens op voor de herwaardering van de *scholengemeenschappen* zoals voorgesteld in het nieuwe decreet op het secundair onderwijs. Ook hier zal moeten opgevolgd worden in welke mate deze ook daadwerkelijk hebben geleid tot een betere onderlinge afstemming van het studieaanbod. Zijn scholengemeenschappen een stap in de goede richting om de zorg voor het eigen leerlingenbehoud tegen te gaan en een objectievere keuzebegeleiding te garanderen?

Naast structurele voorwaarden is het uiteraard ook belangrijk dat een gelijkheidskansenbeleid aandacht besteedt aan de *schoolcultuur* als het geheel van waarden, normen en betekenissen die het leven op de school richting en structuur geven. Een schoolcultuur is contextgebonden – d.i. verbonden met de sociale werkelijkheid waarin mensen diverse maatschappelijke rollen spelen en verschillende posities innemen – en speelt bijgevolg ook een belangrijke rol in het socialisatieproces.

Kloof op het gebied van fundamentele en functionele leer- en schrijfvaardigheden ongedaan maken

Het beheersen van functionele lees- en schrijfvaardigheden bepalen in moderne samenlevingen in sterke mate de kansen op integratie in de arbeidsmarkt en op maatschappelijke participatie. Geletterdheid heeft niet alleen een positief effect op het inkomen van werkenden en op de arbeidsmarktparticipatie maar evenzeer op de sociale integratie, het burgerschap, de gezondheid en het welzijn. Geletterdheid als de vaardigheid om uit gedrukte/geschreven bronnen informatie te halen die functioneel is in het dagelijkse functioneren in de samenleving als persoon, is echter niet gelijk gespreid over de bevolking. Scholingsgraad en sociaal-economische status zijn belangrijke factoren die deze spreiding bepalen. Grote verschillen in geletterdheid tussen mannen en vrouwen hangen sterk met deze factoren samen.

In de International Adult Literacy Survey (IALS) werd gepeild naar de manier waarop mensen kunnen omgaan met teksten zoals krantenartikelen, handleidingen en fictie (proza), met documenten zoals kaarten, schema's en formulieren (documenten) en met cijfers zoals bestelformulieren en kookboeken (kwantitatief). Het onderzoek stelde voor Vlaanderen sterke verschillen in scores vast tussen mannen en vrouwen, dit ten voordele van mannen. Deze grote verschillen konden vooral verklaard worden vanuit de scholingsachterstand bij oudere vrouwen en verdwenen bij jongere leeftijdscategorieën. Hetzelfde onderzoek toonde ook aan dat degenen die op het einde van de leerplicht een hoge of aanvaardbare geletterdheid hadden bereikt, eveneens de basis hadden gelegd voor verder leren in formele of informele educatieve contexten. Indien gecontroleerd werd voor scholingsgraad kon worden vastgesteld dat vrouwen een licht voordeel op de prozaschaal hadden maar een aanzienlijke achterstand behielden op de kwantitatieve schaal.

In het licht van deze bevindingen is het duidelijk dat voor een overbrugging van de kloof tussen mannen en vrouwen inzake functionele geletterdheid, het vanuit preventief oogpunt belangrijk is om aan het einde van de leerplichtperiode zoveel mogelijk basisvaardigheden mee te geven. Ongekwificeerde uitstroom in het secundair onderwijs moet dan ook prioritair bestreden worden omdat het de kans op disfunctioneel lage geletterdheid vergroot. Daarbij moet in het bijzonder de positie van laaggeschoolde meisjes in het oog gehouden worden.

Naast het belang van een monitoringsysteem om de gekwalificeerde uitstroom op te volgen, kan vanuit IALS tevens worden gepleit om binnen de doelgroepomschrijving van de basiseducatie – als remediërend en compenserend educatief aanbod – de aandacht prioritair te richten op laaggeschoolde vrouwen. Ook het volwassenenonderwijs als tweede weg naar een diploma secundair onderwijs, moet als een belangrijk instrument ter bestrijding van de ongeletterdheid worden beschouwd. De deelname aan alle mogelijke vormen van volwasseneneducatie en permanente vorming is momenteel echter scheef verdeeld ten voordele van hogeschoolden en verdient dan ook dringend beleidsmatig te worden aangepakt (zie Van Damme e.a., 1997).

Afrondend kunnen we nog de bedenking formuleren dat op het eerste gezicht de achterstand van vrouwen op de kwantitatieve schaal pleit tegen een differen-

tiële studiekeuze ten nadele van wiskunde en wetenschappen. Daartegenover staat dat de IALS-studie uitgaat van een dominante standaardbenadering van geletterdheid; m.n. een meetbaar geheel van basisvaardigheden die slechts één cultuurspecifieke manier van omgaan met taal weerspiegelt. Deze benadering gaat echter voorbij aan het feit dat lees- en schrijfvaardigheden altijd deel uitmaken van 'sociale praktijken' en dus ook verschillen naargelang de context. Aanvullend onderzoek zou dan ook méér aandacht mogen besteden aan sekse en/of gender specifieke componenten van geletterdheid.

Leerkrachten en begeleiders effectieve strategieën aanreiken voor een gender-bewust beleid

Studiekeuze, het verloop van de beroepsloopbaan, het verwerven van een inkomen en het zorgen voor zichzelf en de anderen zijn maar enkele aspecten van de levensloop die sterk worden beïnvloed door de culturele invulling van gender. De basis voor de genderverschillen worden in belangrijke mate gelegd in de opvoeding maar het onderwijs bevestigt of scherpt deze verschillen vaak nog aan (zie o.a. Van Laecken, 1992; Roggeman, 1993; Plateau, 1994). Daarom wordt ook gepleit voor een optimalisering van de leerinhoud, didactische werkvormen én doceerstijlen in de richting van een emancipatie van meisjes én jongens. Genderpatronen mogen het gedrag nog wel sturen maar dit mag niet langer een vanzelfsprekendheid zijn. Zowel meisjes als jongens moeten vanuit hun eigen mogelijkheden, kwaliteiten en beperkingen hun eigen streefdoelen optimaal kunnen bepalen. Zowel man als vrouw hebben mannelijke en vrouwelijke eigenschappen die als fundamenteel gelijkwaardig moeten worden beschouwd en het onderwijs moet hier toe bijdragen.

In het gelijkemansbeleidsplan van het departement onderwijs wordt in dit verband gewezen op het belang van een herdefiniëring van de rollen van mannen en vrouwen via onderwijs. De huidige economische en sociale context vereist economische zelfstandigheid en socioculturele basisvaardigheden en attitudes van ieder individu. Meisjes realiseren zich daarom best hoe belangrijk een loopbaan en economische zelfstandigheid is en jongens dienen gestimuleerd om zich in hun eigen huishoudelijke behoeften te voorzien en om de zorg voor anderen te leren opnemen (zie Scheys en De Bleekere, 1999).

Diverse projecten (TENET, Balans/Balance, diversificatieprojecten Vlor) ontwikkelden reeds materialen en methodieken voor leerkrachten om deze rol doorbreking te bewerkstelligen maar weinig of geen gegevens zijn voorhanden over de mate waarin scholen hiervan gebruik maken, laat staan over de effecten ervan. Wel blijkt uit onderzoek dat seksespecifieke aspecten van gelijke kansen zelden een schoolprioriteit vormen (zie o.a. Verboven 1994; Desmet-Goethals; 1997, Van de Velde, 1998). Daarom is het belangrijk dat onderwijsnetten, pedagogische begeleiding en inspectie worden aangespoord om hierin hun verantwoordelijkheid op te nemen. Eindtermen in het lager onderwijs (o.a. voor wereldoriëntatie, technologie en maatschappij) en in het secundair onderwijs (leren kiezen, sociale vaardigheden en opvoeden tot burgerzin) kunnen worden aangegrepen als belangrijke hefboomen om de rol doorbreking te bevorderen. Opvolging blijkt ook hier aangewezen.

De invoering van gemengd onderwijs kunnen we eveneens beschouwen als een belangrijk instrument om de emancipatorische rol doorbreking te forceren. Alhoewel in principe alle onderwijs gemengd zou moeten zijn, is dit nog steeds niet voor alle scholen een feit (gegevens over geslachtsscheiding op klasniveau zijn niet beschikbaar). Diverse onderzoeken over de impact van gemengd onderwijs geven tot op heden weinig éénduidige resultaten (zie o.a. Claeys 1995; De Munter, 1992; Roggeman en Plateau, 1994; Rooms 1993; Brutsaert, 1998). Toekomstig onderzoek zal dan ook duidelijker moeten specificeren welke aspecten van gemengde scholen/gemengd onderwijs onderzocht worden en hun uitspraken in dit licht moeten nuanceren. Gaat het in de onderzoeken met name over: (1) het samenzitten van meisjes/jongens in dezelfde klas of school, of (2) over de numerieke meerderheid van meisjes/jongens in dezelfde klas of school, of (3) over de vrouwelijke versus mannelijke context van een school of (4) over de diverse aanpakken van coëducatie in een klas? Het verdient overigens aanbeveling om méér te bestuderen in termen van sociale vaardigheden, zelfredzaamheid en rol doorbrekend denken en handelen bij jongens/meisjes.

Gegeven de sleutelrol die leerkrachten vervullen bij het rol doorbrekend onderwijs, durven we tenslotte ook pleiten voor een analyse van de nieuwe beroeps- en functieprofielen van leraren op hun genderdimensie; dit zowel naar hun intenties als naar hun uitwerking in de praktijk. Eveneens aan te bevelen is dat leerkrachten tijdens hun lerarenopleiding onderwijsmethodes leren differentiëren in functie van verschillende gendergroepen. Om hun eigen gedrag te kunnen evalueren, zou ook dringend werk mogen gemaakt worden van instrumenten waarmee leerkrachten hun genderidentiteit kunnen meten.

Gelijke participatie van het onderwijspersoneel in de beleids- en besluitvorming

Een belangrijk kenmerk van het onderwijspersoneel is momenteel de feminisering. Deze is het sterkst in het kleuteronderwijs en neemt af naarmate het onderwijsniveau stijgt. In het hoger onderwijs en op het niveau van de schooldirecties en inspectie is er voornog geen sprake van zo'n feminisering. Dit geldt eveneens voor de vertegenwoordiging in advies- en besluitvormingsorganen. Eén van de belangrijke gevolgen van deze ondervertegenwoordiging is dat mannen en vrouwen niet in dezelfde mate gestalte geven aan de school en het onderwijsbeleid. Wie niet leidinggevend is, heeft immers meer moeite om de eigen thema's, prioriteiten en waardeoordelen aan bod te brengen. Oorzaken voor de ondervertegenwoordiging van vrouwen in hogere functies worden niet alleen gezocht in de socialisatie en stereotype beeldvorming maar evenzeer in structurele belemmeringen waaronder de organisatie van toeleidende functies, de beoordelingsystemen, de selectie- en bevorderingsprocedures en het concept van leidinggeven (zie o.a. Hellings, 1996; Van Assche, 1992; Desmet-Goethals, 1997).

In 1997 werd in opdracht van de Vlaamse Minister voor Gelijke Kansenbeleid en de Vlaamse onderwijsminister een brochure opgesteld om zowel de inrichtende machten en schoolbesturen als de participatieraden, locale raden, directies en onderwijzend personeel te sensibiliseren en stimuleren positieve acties op

te zetten opdat méér vrouwen in directiefuncties zouden worden benoemd (Cel Diversificatie, 1997). In deze brochure en ook in het nieuwe beleidsplan van de onderwijsoverheid wordt gewezen op het belang om inzake personeelsbeleid ook algemene management-ondersteunende maatregelen te nemen zoals het uitbouwen van een middenkader en het voorzien in structurele ondersteuning voor de directie. Er wordt tevens gewezen op de nood aan gerichtere acties op het vlak van het loopbaantraject van leerkrachten, de selectie- en bevorderingsprocedures en de ondersteuning van nieuwe directieleden. Acties die verder reiken dan sensibilisering en stimulering worden door de onderwijsoverheid niet overwogen vanuit de motivering dat de inrichtende machten autonome bevoegdheid hebben inzake benoemingen. Volgens de SERV biedt de wet van 4 augustus 1978 op de Economische Heroriëntering nochtans wel een basis om een positief actiebeleid op te leggen aan de scholen; een piste die in elk geval verder dient onderzocht. Sinds 1997 is ook een decreet in voege dat een evenwichtige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen vooropstelt in adviesorganen die bij wet, decreet of besluit zijn opgericht en de regering of de bevoegde minister adviseren. Dit decreet moet worden beschouwd als een belangrijke stap voorwaarts op de weg naar een evenwichtige vertegenwoordiging in alle beleids- en beslissingsorganen; ook in deze waar dit decreet niet van toepassing is. Van de mandaten die worden vernieuwd op basis van een regeringsbeslissing, wordt nu automatisch nagegaan of aan de voorwaarden van het decreet is voldaan. Belangrijk is evenwel ook zicht te houden op de vernieuwing van mandaten die niet via een regeringsbeslissing gebeuren. Daarnaast moet er ook blijvend op worden toegekeken dat de afwijkingmogelijkheid op het decreet voor functies die in concreto door (bijna) uitsluitend mannen worden waargenomen, slechts in uitzonderlijke gevallen wordt toegepast.

Flexibele onderwijsprogramma's aanbieden

De tewerkstellingsgraad van lagergeschoolde vrouwen is opvallend lager dan deze van laaggeschoolde mannen. Naarmate het opleidingsniveau stijgt, groeien de tewerkstellingsgraden echter naar elkaar toe (zie o.a. Vanherk en Van Hoof, 1997; Van Hoof, 1997). Meisjes en vrouwen uit kansarme milieus verdienen dan ook extra aandacht. Zij ervaren immers het gecombineerd effect van achterstelling op basis van hun geslacht én herkomst. In kansarme milieus werkt de invloed van de traditionele sekserolpatronen vaak sterker door dan in andere sociale milieus (zie o.a. Van Laeken, 1992; De Munter, 1992). In Vlaanderen loopt momenteel een derde project 'Alternerende opleiding Hoger Onderwijs' dat wordt gecoördineerd door het departement onderwijs en is bedoeld voor allochtone en autochtone vrouwen die een diploma hoger onderwijs willen behalen maar er, omwille van sociale omstandigheden niet toe kwamen. De klemtoon in het project ligt op trajectbegeleiding, remediëring en tewerkstelling en voorziet naast een opleidingspremie ook in tegemoetkomingen voor verplaatsings- en kinderopvangkosten. Eerder in het verleden coördineerde de overheid ook al alternerende opleidingen voor interculturele medewerksters (gericht op allochtone vrouwen die in de CLB's en kleuterscholen werkten als interculturele bemiddelaars) en het vijfjarig opleidingstraject tot kleuteron-

derwijzers. De bedoeling van deze alternerende opleiding is om via exemplarische steun hogescholen te stimuleren hun aanpak te vernieuwen en beter af te stemmen op deze doelgroepen. Het is dan ook belangrijk op te volgen in welke mate de inzichten verkregen vanuit deze alternerende opleidingen ook daadwerkelijk worden geïntegreerd in de reguliere opleidingen van de hogescholen en de effecten hiervan na te gaan.

Algemeen pleiten wij, in het licht van deze actie, voor een betere aansluiting tussen het initieel onderwijs en het volwassenenonderwijs. Meisjes/vrouwen en jongens/mannen zouden te allen tijde terug moeten kunnen aanpakken daar waar ze gestopt zijn in het initieel onderwijs. In het bijzonder moet worden gestreefd naar een betere afstemming van het aanbod van deeltijdse systemen en dat van de beroepsgerichte volwasseneneducatie. Het systeem van modularisering kan daarbij ongetwijfeld een hulp zijn en geplande hervormingen moeten dan ook steeds in het licht van deze doelstellingen worden geëvalueerd.

Aandachtspunten voor het Vlaamse onderwijsbeleid

Alhoewel de scholingsgraad van meisjes er in het algemeen is op vooruitgegaan, blijven nog steeds pertinente verschillen bestaan tussen vrouwen en mannen die vragen om een beleidsmatige aanpak. Het overheidsbeleid is zich hiervan terdege bewust: 'ze bedreigen meisjes en jongens in hun gelijke kansen om in functie van hun capaciteiten zover mogelijk te geraken in hun ontwikkeling (Scheys e.a., 1999)'.

Opvallend bij het huidige gevoerde gelijkemansbeleid is evenwel dat de acties tot dusver grotendeels beperkt blijven tot 'sensibiliseren' en 'stimuleren'. De overheid verwijst in dit verband naar de pedagogische vrijheid van de scholen welke haar in sterke mate beperkt om in te grijpen in pedagogische materies. Zolang scholen hun eigen 'ideologische identiteit' sterk centraal blijven stellen, zal het opleggen van emancipatorische maatregelen vanuit de overheid steeds als een belemmering van hun eigen pedagogisch project worden beschouwd. Scholen moeten met andere woorden worden overtuigd dat hun 'ideologische identiteit' ook moet kunnen samengaan met een respect voor de pluraliteit van het menszijn. In dit licht is het dan ook belangrijk dat de overheid het emancipatorisch gehalte van haar maatregelen steeds expliciteert en systematisch toepast. Voor een efficiënte uitvoering van haar voorstellen is dit essentieel.

Alhoewel de overheid in haar beleidsplan intenties formuleert om de ongelijke onderwijskansen ook structureel aan te pakken, zijn nog heel wat concrete stappen te zetten. We denken maar aan structurele ingrepen om een objectievere keuzebegeleiding te waarborgen, om de toeleiding van vrouwen naar verschillende vormen van permanente vorming te verbeteren en om de vertegenwoordiging van vrouwen in het onderwijzend en directiepersoneel te bevorderen.

De verbetering van de positie van *meisjes/vrouwen uit kansarme milieus* moet tot een prioriteit van het toekomstig beleid worden gemaakt. Meisjes en vrouwen uit kansarme milieus ervaren immers vaak een gecombineerd effect van achterstelling op basis van hun geslacht én herkomst. In deze milieus werkt ook vaak de invloed van traditionele sekserolpatronen nog sterker door. Acties gericht op roldeurbrekend onderwijs, studiekeuzeverruiming, het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en het verbeteren van de

toeleiding naar vormen van permanente educatie zouden deze doelgroep dan ook prioritair voor ogen moeten houden.

In de logica van de zgn. *mainstreaming* zou het gelijkheidsbeleid de beleidsvoorbereiding voortdurend moeten inspireren; dit te beginnen bij het afbakenen van de probleemstellingen en doelgroepen tot het formuleren van de doelstellingen en het inschatten van verwachte beleidseffecten. Voor het voeren van een efficiënt inclusief gelijkheidsbeleid is het belangrijk dat er structuren in leven worden geroepen die het genderaspect van gelijke kansen in het onderwijs permanent opvolgen en bewaken. Sinds één jaar is hiertoe de departementale werkgroep gelijke kansen meisjes/vrouwen en jongens/mannen opgericht. Een belangrijke taak van deze werkgroep moet erin bestaan de genderimplicaties van de verschillende geplande onderwijsmaatregelen in het oog te houden. Het sensibiliseren van beleidsbetrokkenen voor de genderproblematiek zal hier een logisch te bewandelen weg zijn. Daarnaast is het van belang dat de werkgroep ook de *feitelijke uitwerking* van de diverse beleidsmaatregelen in het onderwijs- en opleidingsveld opvolgt. Een goed uitgebouwde gegevensbank op basis waarvan de doelgroep correct in kaart kan worden gebracht, is hierbij een eerste stap. Op basis van deze gegevensbank zou men op geregelde tijdstippen een reeks van kengetallen moeten kunnen produceren die toelaten de situatie m.b.t. de gelijkheidsproblematiek op de voet te volgen en te evalueren. Bij knelpunten moet gespecialiseerd onderzoek voor de nodige verdieping kunnen zorgen.

Veerle VAN DE VELDE

HIVA

E. Van Evenstr. 2B

3000 Leuven

REFERENTIES

- Brutsaert, H. (1998), 'Risicofactor bij het oplopen van schoolachterstand in het basisonderwijs: gezinsstructuur en schoolcontext', *Bevolking en Gezin*, 27(98), p. 119.
- Claves, C. m.m.v. Vanhaverbeke, P. (1995), *Indicatoren voor het onderwijs. Haalbaarheidsonderzoek naar indicatoren en determinanten van de gemiddelde slaagkansen op schoolniveau*, HIVA-K.U.-Leuven.
- Cel Diversificatie (1997), *Meer evenwicht in de leiding, ook goed voor onderwijs. Feiten en cijfers over mannen en vrouwen in selectie- en bevorderingsambten van het gewoon secundair onderwijs*, Brochure uitgegeven door de Vlor, Brussel.
- De Munter A. (1991), 'Gelijkheid van kansen en het zelfbeeld van meisjes', *Welwijs*, nr. 2, jrg. 2, p. 12-16.
- Desmet-Goethals (red.) (1996), *Project Diversificatie van de Studiekeuze van meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs. Module Begeleiding van meisjes in industrieel-technische studierichtingen van TSO en BSO. Inzichten, praktische aanbevelingen en instrumenten*, Vlor, Brussel.
- Desmet-Goethals (1997), 'Welke definitie geeft u aan 'gelijke kansen voor jongens en meisjes' in het onderwijs?', *Sophia Nieuwsbrief*, nr. 12, December 1997.
- Hellings, S. (1996), *Een loopbaan in het onderwijs: te mijden of te benijden. Loopbaanvraagstukken bij leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA-UIA, Leuven.
- Plateau M., Roggeman K. (1994), 'Sekseverschillen in het onderwijs: een exploratie van het onderwijs/vrouwenstudieonderzoek (1980-1993)', Van Nuland M. (red.), *Handboek vrouwenstudies. Een leidraad voor onderzoek in Vlaanderen*, Steunpunt Women's Studies, UIA, Antwerpen.
- Rijdes E. (1986), *Kiezen voor keuzes*, Dienst Informatieverzorging, APS, Afdeling V.O., postbus 7888, 1008 AB Amsterdam.
- Roggeman K. (1993), 'Meisjes en exacte wetenschappen', *Steunpunt Women's studies*, Kansengelijkheid in het onderwijs: een kritische kijk vanuit vrouwenstudies, UIA, Wilrijk.
- Rooms A. (1993), *De invloed van coëducatie op verschillen in taalprestaties tussen jongens en meisjes in de lagere school*, Licentiaatsverhandeling, Universiteit Gent.
- Scheys M. (1993), 'De positie van meisjes en vrouwen in het onderwijs', *Steunpunt Women's studies*, Kansengelijkheid in het onderwijs: een kritische kijk vanuit vrouwenstudies, UIA, Wilrijk.
- Scheys M. en De Bleekere N. (1999), 'Omdat verschillen vaak het verschil maken. Het gelijkenkansenbeleid in het departement Onderwijs', *Welwijs*, jaargang 10, 1.
- Sterringa B., Petit C.A.M. en Schakenraad W. (1990) *Wie neemt het initiatief? De interactie tussen docenten en meisjes en jongens*, Katholieke Universiteit Nijmegen, IMV.
- Van Assche E. (1992), *Schoolmanagement: exploratieve studie van vormingsbehoeften van leidinggevend personeel*, RU-Gent Vlerickschool voor Management.
- Van Damme, Van de Poele, Verhasselt (1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Garant, Leuven-Amersfoort.
- Van de Velde V. (1998), *Studie- en beroepskeuzebegeleiding in de eerste graad van het secundair onderwijs*, OPBWO 96.03, HIVA-K.U.-Leuven (nog niet gepubliceerd).
- Van Herk R. en Van Hoof K. (1997), 'Vrouwen op de arbeidsmarkt: eenheid of verscheidenheid?', *Nieuwsbrief Steunpunt WAV*, nr. 3.
- Van Hoof K. (1997), 'Seksesegregatie', *Nieuwsbrief Steunpunt WAV*, 1/2.
- Van Laeken M. (1992), *Toekomstgerichte studie- en beroepskeuze van meisjes in het secundair onderwijs*, HIVA-K.U.Leuven.
- Verboven L. (1994), *Geslachtsgebonden rolpatronen in het kleuteronderwijs*, Licentiaatverhandeling, K.U.-Leuven.
- Vierde Wereldvrouwenconferentie (1995), *Nederlandstalig verslag van de Vierde Wereldvrouwenconferentie te Peking, 4-15 september 1995*, Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Den Haag.

DE BELEVING VAN DRUGGEBRUIK

Het belang van het toekomstperspectief van jongeren uit het beroepsonderwijs

Drugs en druggebruik kennen veel (media-)aandacht en zijn geregeld hete hangijzers in het maatschappelijk debat. Toch krijgt men zelden een concreet én correct beeld van druggebruikende jongeren in Vlaanderen. De politiek geladen juridische en sociaalwenselijke facetten rond druggebruik overschaduwden het belevingsaspect van dit onderwerp. De Hoe- en Waarom-vraag blijven onbeantwoord of worden ongegrond verondersteld: hoe past druggebruik in het persoonlijk levensplan van jongeren en waarom beginnen ze eraan?

Om deze vragen enigszins genuanceerd te beantwoorden werd een kwalitatief onderzoek gevoerd naar de plaats van drugs in de leefwereld van jongeren (zie kader). Een klas '6 Hotel' uit het laatste jaar middelbaar beroepsonderwijs werd daarom gedurende 3 maanden intensief gevolgd. De leeftijd van elf onderzochte leerlingen lag tussen 17 en 21 jaar. De toegepaste onderzoeksmethode, participerende observatie, past binnen een etnografische onderzoeksstijl waarbij de nadruk eerder op observeren dan op participeren ligt. De aanwezigheid van de onderzoeker was in alle eerlijkheid gelegitimeerd (coöperatief open onderzoek), waardoor alle actoren tot op grote hoogte geïnformeerd waren over het doel van het onderzoek. Er werd niet enkel geparticipeerd in de klasruimte. Wanneer gepast, volgde de onderzoeker de leerlingen ook bij hun vrijetijdsbesteding, in casu het uitgaansleven. Alle leerlingen en de klastitularis werden aan de hand van open diepte-interviews grondig bevraagd, er werd met andere woorden een *face-to-face* gesprek gevoerd op basis van een systematische vragenlijst zonder vaste antwoordcategorieën. Uit privacy-overwegingen werden de namen van de respondenten in dit artikel vervangen door pseudoniemen. Een deel van de resultaten van dit onderzoek wordt hieronder op een verhalende wijze uit de doeken gedaan.

De dubieuze integratieve functie van alcoholverbruik

Vrijetijd wordt door de onderzochte jongeren uit het beroepsonderwijs bijna integraal gebruikt om 'uit te gaan': het bezoeken van (dans)cafés, fuiven en discotheeken. Uitgaan staat centraal in het weekend, zo legt Lesley uit: *'Thuis zitten, dat doe ik niet graag in 't weekend. Ik ga dan op café of naar een fuif of discotheek. En dan kom ik toch pas 's morgens thuis, of pas de volgende avond, dat kan voorvallen'*. Uitgaan gaat samen met een aantal relatief vaste rituelen. Vooreerst wordt een café bezocht om wat bij te praten en op te warmen voor wat volgt. Hierbij hoort een hoeveelheid alcohol *'om plezierig te worden, dan amuseer je je toch meer'*, zo zegt Frank. Om vrienden te bereiken wordt

Onderzoekssituering

De onderzoeksgegevens werden bekomen binnen het kader van een groot Vlaams jeugdonderzoek *'Beeldvorming en beschrijving van de leefwereld van jongeren'* (PBO97/16/115). Het betrof een samenwerking tussen vier verschillende onderwijsinstellingen, namelijk Vrije Universiteit Brussel, Katholieke Universiteit Leuven, KATHO en Erasmus Hogeschool en werd gefinancierd door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Wetenschap, Innovatie en Media. Het bestaat uit een kwantitatief (VUB, onder leiding van Marc Elchardus) en een kwalitatief (K.U.-Leuven, onder leiding van Rudi Laermans en in samenwerking met Maarten Smeyers). Dit artikel legt de nadruk op de analyse van het verworven empirisch materiaal, zonder de terugkoppeling naar het theoretisch kader zoals verwoord in het eindrapport – namelijk de spanningsrelatie tussen individualisering en individualisme (zie Laermans, Vanhove en Smeyers, 2000).

voortdurend mobiele telefonie gebruikt. De GSM is niet weg te denken uit hun leven. Op elk moment van de dag wordt dit communicatiewonder gebruikt om de laatste nieuwtjes te melden, afspraken te maken en elkaar op te sporen. Wanneer de vrienden elkaar dan treffen worden er plannen gemaakt voor de rest van de avond. In een diepte-interview beschrijft Sam het uitgaansritueel.

Sam: Ik ga naar fuiven hier in de streek. Discotheek ook, meestal elke zaterdag discotheek. En op café. Café, dat doe ik graag. Dat is om te praten en te drinken... de roddeltante spelen (lacht). Tegen kameralen vertellen wat ge zo allemaal meegemaakt hebt. En vooral alles regelen 'waar gaan we heen' en zo. Dat duurt tot één uur en dan zeggen we 'daar gaan we nu hene'. Allemaal tegelijk naar de discotheek of een fuif. Dat hangt er van af hoe je gezind bent. Soms heb je van die dagen dat je graag op café gaat. Maar ook van die dagen dat je graag naar een fuif gaat, soms naar een discotheek om je eens goed te gaan uitleven en veel te drinken en te dansen.

Op café of in een discotheek wordt er veel gedronken. Alcohol hoort bij het uitgaansleven en is een vereiste om zich te amuseren. Het groepsproces neemt pas vorm aan binnen een context waarin alcohol niet weg te denken valt. Alcoholverbruik heeft een inte-

gratieve eigenschap, het verhoogt het groepsgevoel. Zonder alcohol zijn de remmingen te groot en geniet men niet van de sfeer. Meer dan voor de smaak, wordt alcohol gewaardeerd voor haar effecten. Daarom maakt het weinig uit welk soort alcohol wordt geconsumeerd: zowaar *alle* alcoholische dranken worden met plezier genuttigd en liefst in grote hoeveelheden, zoals Naseem aantoonde: 'Ik ga veel naar een discotheek, iedere vrijdag en zaterdag. 's Zaterdag ja, de meeste mensen komen pas binnen om 12-1 uur, meestal is het 4 uur maar 't kan wel eens 7 of 8 uur zijn. Ik doe niets anders dan uitgaan tegenwoordig. Ik drink dan wel veel. 30 pinten of zo. Da's wel over een hele avond. Vroeger dronk ik vooral korte drank, maar ik ben daarmee gestopt, mijn lever is kapot'. Naseems gedrag verandert door zijn alcoholverbruik: hij danst op zijn eentje, slaapt af en toe een beetje op zijn stoel, zegt onverstanebare dingen maar amuseert zich schijnbaar zonder enig contact met de anderen. Hij heeft genoeg aan alcohol, mensen zijn bijzaak. De integratieve functie van alcohol – het opwekken van samenhang – kent blijkbaar haar grenzen want ze evolueert omgekeerd evenredig met de mate van alcoholverbruik. Alcohol behoort daarenboven tot de *dagelijkse* leefwereld. Tijdens de middagpauze bezoeken een aantal leerlingen stevast een café en in iets meer dan een half uur worden verschillende soorten alcohol bijna letterlijk naar binnen gekapt. Volgend uittreksel uit het onderzoeksdagboek beschrijft een doorweekse schoolmiddag van de gevolgde leerlingen.

Tijdens de middagpauze ben ik iets gaan eten en vooral gaan drinken op de markt met Bianca, Frank, Karel en Sam. Zij aten niets maar dronken Westmalle. Karel zegt 'ik heb precies geen zo'n goesting om te drinken vandaag', maar toch laat hij zich verleiden door Sam om nog een 'Optimum Bruno' te drinken en dit alles op een nuchtere maag. Ik drink sociaal gedwongen een tweede pils omdat ze er een bestellen voor mij, ik wilde er nochtans geen meer. Alcohol hoort bij vrienden, meer specifiek jongens. Bianca mag eerst cola drinken, daarna drinkt ze ook een Baileys. Omdat het bijna tijd is om terug naar school te gaan, drinken Sam en Karel hun derde op de valreep bestelde consumptie bier *adfundum*. De rekening is meer dan 900 frank en ze hebben niets gegeten... Halfdronken gaan ze terug naar de les.

Het sociale belang van alcoholconsumptie – vooral bij jongens – werd duidelijk tijdens een klasuitstap naar een jenevermuseum. De onderzoeker werd zowat verplicht om te participeren aan het alcoholverbruik. Dit is vanzelfsprekend voor de leerlingen. Echte *mannen* drinken alcohol, zo blijkt, en mannen weten waarom: als je erbij wil horen moet je meedrinken. Van meisjes wordt dit niet verwacht, hoewel ze ook *mogen* drinken. De mannelijke drankcultuur heeft een integratieve functie die door weinig andere zaken – praten over auto's, GSM's en seks – vervangen kan worden. Daarenboven wordt veel nagepraat over het alcoholverbruik en het uitgaansleven in het verleden. Deze ervaringen worden steeds opnieuw gerecupereerd en gereproduceerd in het uitgaansleven zelf. Hierdoor ontstaat er een evaringslus: op café worden voorgaan-



de café-ervaringen herbeleefd door ze na te vertellen.

Druggebruik en de proximateitsnorm

Naast alcoholconsumptie gebruiken de onderzochte leerlingen van het beroepsonderwijs ook andere, minder sociaal aanvaarde drugs. De meeste leerlingen uit de onderzochte klas hebben ervaringen met het nemen van stimulerende middelen. Net als bij alcohol worden deze middelen genomen om zich goed te voelen en te kunnen 'feesten'. De gevolgen van hun druggebruik waren echter groot op vele gebieden van hun leven: de relatie met de ouders verslechterde, de vriendenkring veranderde drastisch, de studies werden verwaarloosd. Hierover getuigt Brenda.

Brenda: 2 jaar geleden, als ik aan de drugs zat en zo, ben ik zeker een half jaar niet naar school geweest, constant gaan brossen. En Frank ook. We zaten dan met kameraden thuis, die woonden al alleen. Ze waren ouder en deden niets... We zaten dan constant aan de drugs: speed. We deden niets anders meer.

Interviewer: Wat voor effect had dat op jou?

Brenda: Slecht, heel slecht. Als ik thuiskwam was ik... het minste wat mijn ma tegen mij zei, was ik kwaad

en lastig en zo van 'laat me gerust'. En smeed ik met de borden.

De manier waarop ze in het drugmilieu terecht komen is steeds hetzelfde. In hun uitgaansleven in discotheken en danscafés zijn voldoende dealers aanwezig. De stap naar het nemen is klein wanneer de vriendenkring uit gebruikers bestaat. Na eerst een aantal keer geweigerd te hebben wint de nieuwsgierigheid en de groepsdruk het van de eventuele reserves ten aanzien van drugs. Lesley omschrijft haar 'eerste keer'.

Lesley: Dat is heel onnozel gekomen, ik werd zestien en mijn vriendinnen namen mij mee naar een discotheek. En mijn verjaardagscadeau was een pil, chique hè. Zo'n goei vriendinnen had ik toen, ja die zaten daar allemaal aan, ik deed dat niet hè. Dan heb ik dat geprobeerd en voor dat ge het weet... Ja daarvoor had ik al wel een keer een joint *gesmoord* of zo. Voor dat ge het weet zit ge daarin hè. Op dat moment zelf is dat plezant maar achteraf ja, wat heb je daaraan gehad, veel geld verspild. En 's anderendaags dan zit je daar toch weer, dan moet je da terug hebben.

Expliciet wordt het verhogen van het uithoudingsvermogen als reden waarom ze drugs gebruikten aangehaald. Door het nemen van drugs kunnen deze jongeren dagen aan een stuk uitgaan zonder veel slapen. Karel zegt: *'ik nam een stuk of 2-3 bollen, gewoon om me goed te voelen en door te gaan'*. De meeste leerlingen ponereren dat ze niet verslaafd waren aan drugs en dat de vriendenkring een grotere rol speelde. Els heeft nooit drugs genomen maar heeft een mening over waarom anderen dit wel doen: *'De meesten die doen het om op te vallen, om stoer te doen en om bij de groep te horen. Je mag het vragen aan diegenen die dat doen, ze zullen geen deftig antwoord kunnen geven waarom ze dat eigenlijk doen. Ik geloof dat ze het zelf niet weten'*. Ze blijkt ongelijk te hebben, want Naseem omschrijft zichzelf als een gelegenhedengebruiker en dit om erbij te horen.

Naseem: (gniffel) Ik heb soms al eens, euh, drugs gebruikt. Nu niet meer, ze, maar... Dat waren van die *tablettekes*. Niet voor weg te zijn *gelijk nen hond*, maar... voor de energie, voor wakker te blijven. XTC heb ik genomen... maar daar ben ik vanaf want ik vermagerde daar veel van. Ik zei 'dat gaat niet meer, ofwel drinkt ge een pint meer en stopt ge ermee'. Maar, ik was daar niet verslaafd aan. Als ik dat nu nog zou doen, dan is 't van 'kom, geef mij een'. Gewoon voor bij de hoop te horen maar... Vroeger, dat was gewoon voor wakker te blijven, nu drink ik een pint meer en dan maakt ge ook plezier.

Interviewer: Had je dat nodig om plezier te kunnen maken?

Naseem: Nodig niet echt, neen. Maar ik wou eens zien hoe dat voelde en... als ge dat toen die zaterdag gepakt hebt, dan is dat van volgende zaterdag 'kom, geeft mij nog maar één, hé'.

Daarenboven wordt ook toegegeven dat het druggebruik een vlucht is uit de realiteit. De gevolgen van deze vlucht waren echter niet altijd even positief. Om

voldoende geld te verzamelen moest ook drugs geëdeeld worden, om de effecten van de drugs te behouden moest steeds meer genomen worden, enzovoort. Dit behoorde niet tot de oorspronkelijke manifeste bedoeling van het druggebruik, maar werd wel een noodzakelijk latent gevolg. Waar voorheen het druggebruik een middel was om een bepaalde roes te bekomen, werd het hoe langer hoe meer een doel op zich.

Frank: Ik heb wiet gerookt en speed en cocaïne soms. Pillen ook wel. Vanalles, ze geven ze allemaal namen, maar eigenlijk zijn ze hetzelfde. Dat is voor op te pepen en dan krijg je beeldjes van hallucinaties, dat is wel chique.

Interviewer: Slechte ervaringen ook?

Frank: Ja, dat je echt kapotgaat, dat je neervalt en gedaan... Je kan echt een depressieve bui krijgen totdat je weer iets gevonden hebt. Maar dan is dat voorbij.

Interviewer: Welk soort drugs had je dan genomen?

Frank: Pillen. Veel te veel nachten achter elkaar gebruiken. Drie weken bijna niet slapen en zo. En bijna niets eten, dan krijg je zo een slag. Als je echt voelt dat je maag pijn doet van de honger, dan smoor je [wiet], dan kan je eten en direct daarna terug iets anders, en dan kan je terug doorgaan. [...] Dat is in het weekend begonnen, om mee *op gang* te gaan met mijn vrienden. Op het laatste was dat in de week en dan was dat constant. [...] Na een tijd kon ik niet meer zonder. Als ik naar de les ging – als ik al ging – dan pakte ik ook. Ik zat daar dan afwezig en met glazige ogen (toont voor en lacht).

Interviewer: Hoe betaalde je dat?

Frank: Door te gaan werken en zelf te verkopen.

Interviewer: Heb je die pillen ooit gecombineerd met alcohol?

Frank: Ja (gelach). Soms met speed, dan kon je de hele avond drinken en je werd toch niet zat. Als je voelde dat je zat werd, ging je gewoon speed bijpakken.

Interviewer: Waarom denk je dat je die pillen nam?

Frank: Voor weg te geraken, uit de echte wereld. Gewoon in fantasie te leven en blijven door te gaan. Dat je niet meer in slaap valt en zo. Gewoon met je kameraden. Dan is het zo plezant dat je elke dag je constant kan amuseren. 's Nachts en in de dag.

Toch wordt het druggebruik niet op zijn waarde geschat door Frank. De algemene norm dat druggebruik uit den boze is, is niet sterk geïnternaliseerd. Op de vraag of hij ooit al iets illegaals gedaan heeft, antwoordt Frank dat hij ooit wel eens een snoepje gestolen heeft. Als hij wordt geconfronteerd met het feit dat hij drugs heeft genomen en gedeeld, dan zegt hij *'Ja, dat ook, meer niet'*. De kennis over drugs en de mogelijke gevolgen ervan lijken ook zeer beperkt te zijn. De voornaamste bron van kennis is dan ook enkel gefundeerd op de concrete ervaring zelf, zonder enige wetenschap over de precieze eigenschappen van de ingenomen drugs. Het risico van een overdosis of een *bad trip* bij harddrugs heeft weinig beperkende invloed. Frank zegt over cocaïne dat dit vooral plezant is: *'Cocaïne heb ik soms wel eens gedaan. Gewoon om mee te doen met de kameraden. Toen vond ik dat heel plezant'*. Over zijn vroegere druggebruik zegt Karel:

'Ik weet zelfs niet wat het was, die pillen, als ik maar iets kon hebben'. Sam weet dat hij allerhande producten heeft genomen, maar de precieze naam weet hij niet goed meer.

Sam: [...] Drugs dealen, verboden middelen nemen, dat was meer voor het uithouden en zo... Kunnen blijven doorgaan. Ik nam niet altijd veel. 't Is te zien, als ik slaperig werd, dan nam ik misschien meer, maar meestal, als ik zo op een weekend ene gram speed kocht, dan was dat meestal na het weekend niet op. En ja, ook smoren en zo. Ook eens, hoe noemt dat nu weer, op *-ine*?

Interviewer: Cocaïne?

Sam: Cocaïne, dat was het. Of was 't heroïne? Heroïne is harder zeker? Ik weet het niet meer. (lacht) [...] Dan voelt ge u goed, ge kreeg wat ge bij speed niet kreeg, bij cocaïne wel. Ik weet niet, ja... (lacht uitbundig) Met speed, bij seks, dan gaat het geslachtsdeel naar beneden en bij *coca* gaat dat omhoog. Als je begrijpt wat ik bedoel? (lacht) Ge had wel opwinding genoeg, maar de machine ging niet. Het ging niet omhoog. Met coca, ge voelde u méér man. Ge had echt geen schrik en zo. De seks is dan ook supergoed, ge kunt u dat niet voorstellen! Maar dat was maar een paar keer gebeurd. Eigenlijk zijn geld waard is het niet, maar dat was gewoon om iets uit te proberen zo. Voor echt door te gaan: zoiets oppikken en ge komt toe. Dat was het. Dat waren wel plezierige momenten hoor. [...]

Interviewer: En merkten je ouders daar iets van toen...

Sam: Toen ik nam? Niks. Toen ik niets nam, zagen ze precies iets. Dat was wel raar. Dat vond ik raar;

Ook Lesley blijkt weinig geïnformeerd te zijn over wat ze heeft genomen. Alles valt onder de noemer van pillen of 'tripkes'. Meer indelingen worden niet gemaakt en als ze wel gemaakt worden zijn ze onduidelijk of onjuist. Daar gaat het voor hen ook niet om. De naam en de inhoud van een drug zijn ondergeschikt aan de subjectieve effecten ervan. Het risico dat hierbij genomen wordt, lijkt even weinig een belemmering als de waarschuwingen van ouders en media. Een proximateitsnorm lijkt van toepassing: enkel wat concreet en nabij is in tijd en ruimte, heeft belang. Verdere abstraherende reflecties of een vooruitdenkend inbeeldingsvermogen omtrent de gevolgen en risico's ontbreken.

Lesley: Ja, voor mij was dat soft ja, een jointje, dan ben ik naar pillen gegaan. *Tripkes* en zo.

Interviewer: Wat is een tripke?

Lesley: Ja, daar begint ge zo alles van te zien zo.

Interviewer: Ja, maar wat is dat juist?

Lesley: Goh, weet ik dat? Dat weet ik niet, wat is dat? LSD zeker, niet hm. Of iets anders? (stilte).

Alle leerlingen die ooit met drugs in contact zijn gekomen, benadrukten dat ze erop het moment van het onderzoek volledig mee gestopt waren. De reden voor deze verandering in hun gedrag wordt toegedragen aan hun liefdesleven. Onder druk en invloed van hun respectievelijke partners stopten ze ermee. Karel aan het woord: 'Sinds ik ben beginnen te verkeren ben ik gestopt, mijn lief vond dat ook niks. Dan is dat gedaan.



Ook Frank en Brenda hadden altijd ruzie en daarom zijn ze gestopt met nemen'. Pas wanneer de jeugdrelatie in gevaar komt, kan reflexie over lange termijn consequentie-inschatting tot zelfbeperking leiden (zie Vanhoven, in press, omtrent seksualiteitsbeleving). Toch blijkt het gedrag niet helemaal veranderd. Druggebruik komt nog maar zelden voor, zo zegt men, maar sigaretten en alcohol behoren nog steeds tot de dagelijkse leefwereld. Frank vertelt: 'Ik denk niet dat ik kan stoppen met roken. Ik denk niet dat ik dat ooit kan, misschien later of zo. Nu toch nog even verder roken'.

Conclusie: de toekomstperceptie

Het belang van nabijheid of proximiteit voor de onderzochte jongeren uit het beroepsonderwijs gaat samen met een weinig reflexieve houding. Hierdoor laten ze zich in hun gedrag bijna uitsluitend leiden door hun concrete ervaringswereld, waarbinnen instant genot en hedonistische consumptie van het *hier-en-nu* dominant zijn. Concrete en kortetermijnhandelingsstrategieën primeren, zonder veel aandacht voor de verdere consequenties van deze of gene handeling. Het consumeren van allerlei stimulerende drugs past binnen dit kader. Het verkregen genot is echter van korte duur, met als gevolg dat geaccelereerde herhaling als vanzelfsprekend volgt. Intensief gebruik hoeft evenwel niet samen te gaan met een uitgebreide kennis omtrent de eigenschappen, risico's en consequenties van het druggebruik. Dit is van weinig belang in het licht van de subjectieve ervaringen. Hedonisme wint het van reflexiviteit, totdat ze ten volle hebben geëxperimenteerd en een andere concrete omgevingsfactor haar invloed manifesteert, in casu (de instandhouding van) de jeugdrelatie. Enkel langs de omweg van het extreme wordt geleerd wat wenselijk, gezond of veilig is. Dit moeizaam leergedrag is verbonden met een gebrek aan *a priori* reflexiviteit: het vooraf inschatten van de gevolgen op korte en lange termijn. Er geldt eerder een *a posteriori* reflexiviteit gebaseerd op concrete proximiteitservaringen waardoor een zelfbeperkende gerichtheid op de toekomst geen dwingende of gedragssturende kracht heeft bij deze jongeren uit het beroepsonderwijs.

Een mogelijke verklaring voor deze levensstijl kan liggen in de perceptie van de toekomst. Laaggeschoolde jongeren getuigen van een eerder gedetermineerde of standaardbiografische toekomstvisie, terwijl de hooggeschoolde jongeren een open keuzebiografie voor ogen hebben. Voor deze eersten betekent dit een toekomst die hun schijnbaar niet veel valabele mogelijkheden toestaat en dit door hun beperkte scholing, waardoor elke inspanning om actief in te grijpen als

nutteloos voorkomt. Dit biedt niettemin de ruimte om zich volledig te richten op het momentane en het concrete. Er moet niet gewerkt worden aan een ambitieus 'reflexief levensplan', met het vooruitdenken en zelfbeperken van dien. Men kan en wil volledig genieten van het moment, van het *hier-en-nu*. Wat morgen komt, is een zorg voor later.

Tim VANHOVE

K.U.-Leuven,
Faculteit Sociale Wetenschappen,
Departement Sociologie,
Afdeling Sociologie van Sociaal Beleid
E. Van Evenstraat 2B, 3000 LEUVEN
Tel.: 016/32.31.71
tim.vanhove@soc.kuleuven.ac.be.

Verwante literatuur

Voor meer uitgebreide informatie omtrent (de resultaten van) het kwalitatieve onderzoeksluik van dit jeugdonderzoek, wordt verwezen naar Laermans, Vanhove en Smeyers (2000). In dit rapport worden meerdere facetten van de leefwereld van jongeren uit het BSO én het ASO onder de loep genomen. In het bijzonder wordt naast druggebruik verder aandacht gespendeerd aan de school als sociale leeromgeving, de relatie met ouders en vrienden, de seksualiteitsbeleving (zie ook Vanhove, in press), het mediagebruik en de waarden, attitudes en denkbeelden van de onderzochte jongeren. Bovendien worden in een methodologisch luik de onderzoeksproblemen eigen aan kwalitatief onderzoek van naderbij bekeken.

BIBLIOGRAFIE

- LAERMANS, R., VANHOVE, T., SMEYERS, M., *Beeldvorming en beschrijving van de leefwereld van jongeren: voorlopig eindrapport kwalitatief luik*, Centrum voor Cultuursociologie, Leuven, 2000.
- VANHOVE, T., Individualisering of seksualisering? De seksuele leefwereld van laaggeschoolde jongeren in Vlaanderen, in: *Sociologische Gids*, in press.

DADER IN-ZICHT: UITZICHT OP VERANDERING

Dader In-Zicht is een individuele vormingscursus van 20 uren die kadert binnen alternatieve gerechtelijke maatregelen en straffen. Het is een nationaal project van de Federatie van Autonome Centra voor Algemeen Welzijnswerk vzw en wordt erkend en gesubsidieerd door het Ministerie van Justitie.

De aanzet tot het uitbouwen van de cursus werd gegeven door Justitieel Welzijnswerk Brugge. Deze dienst merkte uit jarenlange ervaring met justitiecliënteel dat het misdrijf bij vele daders een signaal is voor achterliggende moeilijkheden. Door een gebrek aan inzicht in deze achterliggende dynamiek en het onvoldoende benutten van hun capaciteiten raken deze personen vaak verstrikt in een web van moeilijkheden.

Doorheen de jaren werd het project uitgebreid naar andere gerechtelijke arrondissementen en momenteel wordt de cursus aangeboden in alle Vlaamse provincies.

Hierna volgt een samenvatting van de brochure van Dader In-Zicht² die werd uitgegeven naar aanleiding van 5 jaar werking.

Doelstellingen

Via wekelijkse sessies en bijkomende opdrachten wordt beoogd dat de dader:

- inzicht verwerft in de oorzaken van zijn delinquent gedrag;
- zich bewust wordt van de gevolgen van het misdrijf voor zichzelf, zijn omgeving en het slachtoffer;
- verantwoordelijkheid opneemt voor het misdrijf en zijn gedrag;
- gemotiveerd wordt om de factoren die aanleiding waren tot het plegen van de strafbare feiten en die aan de basis kunnen liggen van andere moeilijkheden in zijn leven, aan te pakken;
- door zijn mogelijkheden maximaal te benutten oplossingsstrategieën ontwikkelt om met probleemsituaties om te gaan en toekomstige moeilijkheden te voorkomen.

Mensen motiveren om naar zichzelf te kijken en constructieve stappen te zetten in hun leven maakt integraal deel uit van het proces. Aanvankelijk zijn de cursisten voornamelijk extern gemotiveerd: ze volgen de cursus om niet verder vervolgd te worden, om hun blanco strafblad te behouden, om een zwaardere straf te ontlopen of omdat hun partner of familie het een zinvol initiatief vinden.

Dader In-Zicht is onmiskenbaar een door Justitie opgelegde sanctie. Justitie fungeert ook als stok achter

de deur bij eventuele niet-naleving van voorwaarden. Tegelijkertijd werkt de straf het meest effectief wanneer ze ervaren wordt als een kans om op een constructieve wijze door het leven te gaan. Heel wat daders ervaren deze leerstraf dan ook eerder als hulp dan als straf. Naarmate de cursus vordert, neemt de motivatie van de deelnemers toe: 'Dit is een (laatste) kans om er iets van te maken.'

Hoe deze leerstraf ook ervaren wordt, het oogmerk is om nieuwe problemen te voorkomen en een positieve levenswijze te ontwikkelen.

Het verplichtende kader van de opgelegde leerstraf wordt zeer duidelijk bewaakt en geëxpliciteerd: de cursist weet van bij de start dat van hem een actieve medewerking wordt verwacht. De inhoud en de gevolgen van de niet-naleving van de voorwaarden worden duidelijk besproken. De cursus is niet vrijblijvend: er is verplichting om twintig uur (wekelijkse sessies) op gesprek te komen, gespreid over een aantal maanden. Een actieve medewerking van de cursist en het vervullen van opdrachten zijn daarbij noodzakelijk. Er wordt in het begin ook meegedeeld dat de cursus eindigt met een evaluatie.

Volgende basiselementen hebben een positieve invloed op de motivatie van de cursist en zijn mate van medewerking:

- een kennismakingsgesprek voor de start van de cursus waarin verwachtingen uitgeklaard worden en

ALTERNATIEVE MAATREGELEN

De Minister van Justitie ijvert voor een verbetering en een verdere uitbouw van alternatieve maatregelen. Al geruime tijd wordt de vrijheidsberoving als straf in vraag gesteld en wordt gezocht naar een andere, meer doelmatige, manier van straffen. De effectiviteit en het afschrikwekkend effect van een gevangenisstraf is twijfelachtig. Daarenboven heeft een vrijheidsberoving een aantal negatieve neveneffecten (bv. verlies van werk, verbreking van familierelaties, financiële problemen,...) die een sociale reïntegratie bemoeilijken en die invloed hebben op de sociale omgeving van de dader. Alternatieve maatregelen en straffen bieden voor dit alles een goed 'alternatief'.

Alternatieve maatregelen passen binnen een herstelgerichte context. Hiermee wordt bedoeld dat het uiteindelijke doel is herstel te bereiken. In de herstelgerichte optiek moet straf niet een passief te ondergaan sanctie zijn, maar moet de dader zelf een actieve inspanning doen om een concreet, positief resultaat te bereiken. Deze vorm van reactie op delicten is beter geschikt om het evenwicht tussen dader, slachtoffer en samenleving te herstellen. Ook voor slachtoffers kunnen alternatieven een belangrijke meerwaarde betekenen. Victimologisch onderzoek en praktijk wijzen uit dat slachtoffers van misdrijven niet in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in een repressieve reactie tegenover de dader, maar nood hebben aan erkenning van fysieke, morele, financiële en psychosociale gevolgen van hun slachtofferschap. Zij willen betrokken worden bij de strafrechtelijke afhandeling van hun zaak en zij verwachten herstel van hun materiële en immateriële schade.¹ Alternatieve maatregelen bieden de dader de mogelijkheid verantwoordelijkheid voor het misdrijf op te nemen en uit vrije wil de aangerichte schade (zowel materieel als psychisch) te herstellen. Dat vraagt van de dader dat hij stilstaat bij de oorzaken en gevolgen van zijn gedrag en doet een appèl op zijn bereidheid om zich constructieve gedragspatronen eigen te maken.

De aandacht van de leerstraf Dader In-Zicht gaat uit naar het stimuleren van de dader om te werken aan zelfherstel. De vormingswerker werkt met de dader/cursist niet enkel aan inzicht in zijn problemen, maar zoekt mee naar mogelijkheden om die problemen anders en beter te hanteren dan door crimineel gedrag. Zowel de dader en de samenleving worden beter van dat proces.

van de cursist een duidelijke keuze verwacht wordt om al dan niet deel te nemen;

- de aanvaarding van de persoon van de dader;
- ruimte voor de positieve eigenschappen van de cursist;
- een veilige gesprekscontext, zodat een vertrouwensband met de vormingswerker kan groeien;
- de cursist verantwoordelijkheid geven om zelf beslissingen te nemen en stappen te zetten.

Samenvattend kan gesteld worden dat het verwerven van inzicht en het stimuleren van een proces van zelfherstel bij de dader de kern uitmaakt van Dader In-Zicht. De leerstraf reikt deelnemers technieken aan om hun problemen te beheersen, wat leidt tot herstel van constructieve gedragspatronen en een verhoging van het zelfwaardegevoel. Vanzelfsprekend heeft dergelijk positief resultaat ook een gunstige weerslag op de directe omgeving van de dader en zijn maatschappelijk functioneren in het algemeen. In een tijdsbestek van 20 uren kunnen belangrijke aanzetten gegeven worden voor dat proces van zelfherstel. Het zou echter utopisch zijn te geloven dat dit zou volstaan in het geval van zware problematieken. Het stimuleren van contact met relevante maatschappelijke voorzieningen vormt dan ook vaak een onderdeel van het proces. Doordat Dader In-Zicht functioneert binnen de context van het algemeen welzijnswerk, kan een doorverwijzing doorgaans vlot verlopen.

Doelgroep

Dader In-Zicht staat open voor iedereen die:

- een misdrijf heeft gepleegd;
- de feiten heeft bekend;
- meerderjarig is;
- gemotiveerd is om de cursus te volgen, d.i. bereid om 20 uren bij het misdrijf en zichzelf stil te staan en actief mee te werken.

Dader In-Zicht is vooral gericht op daders:

- van wie het misdrijf vermoedelijk een signaal is voor een achterliggende problematiek;
- die een gebrekkig inzicht hebben in:
 - het problematisch karakter van het misdrijf;
 - de verwevenheid van het misdrijf met andere levensdomeinen;
 - het hanteren van adequate oplossingsstrategieën.

Doorverwijzende instanties

Personen kunnen naar Dader In-Zicht doorverwezen worden door:

- de Procureur des Konings, via de wet op bemiddeling in strafzaken;
- de onderzoeksrechter, via de wet op voorlopige hechtenis;
- de strafrechter, via de wet op uitstel, de opschorting en de probatie;
- de dienst genade, via de grondwet op genade.

Werkwijze

Vermits de leerstraf op individuele leest geschoeid is, kan ze binnen een bestek van 20 uren maximaal aandacht besteden aan de knelpunten zoals deze zich voordoen bij de individuele cursist. Het aanbod sluit onmiddellijk aan bij het gepleegde misdrijf en bij de psychosociale situatie van de dader.

De aanpak van Dader In-Zicht stoelt op de systeemtheorie, een contextuele benadering van de mens en zijn omgeving. Die benadering brengt het sociale net-

werk rond de dader in het vizier. Als we een volledig beeld willen van de dader als persoon en van de mechanismen die aan de basis liggen van zijn delinquent gedrag moeten we rekening houden met zijn sociale omgeving en de invloeden die daarvan uitgaan. Dit betekent dat bij het werken met de dader ook personen uit de sociale omgeving actief kunnen betrokken worden bij de cursus.

Dader In-Zicht wil ook emanciperend werken. Voortdurend wordt de verantwoordelijkheid voor inzicht en mogelijke acties bij de cursist gelegd. Nadat de cursist samen met de vormingswerker tot een overzicht van zijn problemen is gekomen, beslist de cursist zelf met welke problemen hij aan de slag wil gaan. De vormingswerker kan concrete mogelijkheden suggereren en informatie aanbrenge, maar het opnemen van verantwoordelijkheid wordt expliciet bij de cursist gelegd. Dit gaat in tegen het soms jarenlange patroon van verantwoordelijkheid afschuiven op 'anderen', op 'de situatie' of op 'de maatschappij'.

Een belangrijke eerste stap in het cursusproces vormt het kennismakingsgesprek. Dat geeft vormingswerker en cursist informatie die toelaat te evalueren of er overeenstemming is tussen de mogelijkheden en verwachtingen van beiden. Cruciaal daarbij is de bereidheid van de kandidaat om bij zichzelf en bij de feiten stil te staan.

Indien het resultaat van het kennismakingsproces positief is, verbinden de cursist en de vormingswerker zich tot een overeenkomst. Die bevat duidelijke afspraken over aanwezigheid en medewerking. Ook de consequenties van een eventuele verbreking van het contract worden geëxpliciteerd.

Het verloop van de cursus volgt een vast patroon met vier terugkerende hoekstenen. Hoeveel tijd er besteed wordt aan elk van die hoekstenen en middels welke oefeningen of opdrachten er gewerkt wordt, is afhankelijk van de specifieke noden van de cursist. De vier hoekstenen zijn: zelfreflectie, zelfevaluatie, zelfbepaling, zelfactiviteit.

Zelfreflectie

In deze fase staat de cursist stil bij zichzelf, zijn sociale context, het gepleegde misdrijf en zijn waarden en normenpatroon.

Enkele vragen die middels oefeningen en opdrachten beantwoord worden:

- waar liggen mijn interesses?
- wat heeft mij in het verleden beïnvloed bij mijn beslissingen?
- wat wil ik nog allemaal verwezenlijken in de toekomst?
- hoe zien andere mensen mij?
- welke relaties zijn positief en negatief in mijn leven?
- wat bezielde me toen ik het misdrijf pleegde?
- wat zijn de gevolgen ervan voor mij, het slachtoffer, mijn omgeving?
- welke waarden en normen zijn belangrijk voor mij?

De antwoorden op die vragen geven een beeld van de cursist. Ze worden doorheen de cursus gelinkt aan het misdrijf.

Zelfevaluatie

De vorige fase resulteert in een aantal moeilijkheden, knelpunten en positieve factoren die door de vormingswerker en de cursist samen overlopen worden. De zelfevaluatie wordt toegevoegd aan de observaties van de vormingswerker.

Zelfbepaling

De cursist wordt aangespoord zelf iets te doen aan zijn situatie. De in de vorige fasen ontgonnen en besproken mogelijkheden en moeilijkheden vormen daarvoor de aanzet. De nadruk in deze fase ligt op het verduidelijken en stimuleren van de eigen actiemogelijkheden van de cursist.

Zelfactiviteit

Ten slotte wordt een concreet actieplan opgesteld. Welke moeilijkheden wil de cursist aanpakken? Welke stappen wil hij daartoe zetten? Bij welke maatschappelijke voorzieningen kan hij daarvoor eventueel op steun rekenen?

In deze fase zet de cursist doorgaans ook de eerste stappen naar de uitvoering van dat plan zodat enige opvolging in het beginstadium van de uitvoering mogelijk was.

Dader In-Zicht wordt afgesloten met een evaluatieverslag. De cursist en de vormingswerker overlopen samen welke inzichten en eventueel welke concrete acties uit de cursus zijn voortgevloeid en stellen daarvan een schriftelijke neerslag op. Die blijft intern.

Daderprofiel

De cursisten van Dader In-Zicht vormen een heel heterogene groep zowel qua motivatie en inzicht als qua maatschappelijke achtergrond en concrete leefsituatie. Heel wat cursisten zien een groepsaanpak niet zitten. 'Ik ben toch alleen hé?' of 'ik moet mijn problemen toch niet aan anderen vertellen?' zijn vragen waarmee de vormingswerkers geconfronteerd worden tijdens het eerste gesprek. Het gemeenschappelijke kenmerk van alle cursisten is een achterliggende problematiek die hen in de criminaliteit deed belanden. In de loop van de leerstraf worden persoonlijke situaties en probleempunten doorgenomen en wordt met de cursisten gezocht naar een constructieve, toekomstgerichte benadering.

Met persoonlijke materie aan de slag gaan, is een gevoelig proces dat om een duidelijk omljnd kader vraagt vooraleer de cursisten hun vertrouwen kunnen geven. Bij een aantal cursisten is de basisveiligheid zo geschonden dat vertrouwen niet makkelijk opgebracht wordt. Om een veilig klimaat te garanderen wordt uitgelegd naar wie welke informatie gaat. Anderen verzetten zich tegen het onder ogen zien van het eigen aandeel in het gepleegde delict wegens patronen van ontkenning of grensoverschrijdend gedrag. Of nog: ze gaan zichzelf als slachtoffers beschouwen van een onrechtvaardige maatschappij. Het is vaak makkelijker om het aandeel van anderen in het ontstaan van de eigen, problematische levensomstandigheden te zien dan daadwerkelijk verantwoordelijkheid op te nemen voor hun veranderingsproces.

Tenslotte zijn er heel wat cursisten bereid om verantwoordelijkheid te nemen voor wat ze misdaan hebben, maar weten ze daarom nog niet hoe ze de spiraal van moeilijkheden kunnen ombuigen. Leren analyseren hoe dat precies gebeurt, reikt hen handvatten aan om dit proces op verschillende momenten een halt toe te roepen. Die cursisten hebben nood aan een verhoogd inzicht in en een controle op hun eigen functioneren.

Wat criminele achtergrond betreft, bereikt Dader In-Zicht zowel mensen die voor de eerste keer in aanraking komen met justitie als mensen die al herhaaldelijk met de ordediensten en justitie in aanraking kwa-

men. Cursisten komen uit alle maatschappelijke lagen van de bevolking. Het gemeenschappelijke kenmerk is het gebrek aan vermogen om zelf zicht – en vaak ook greep – te krijgen op factoren die aanleiding geven tot moeilijkheden. Daarmee aan de slag gaan vormt precies het onderwerp van de cursus Dader In-Zicht.

Dader In-Zicht gelooft in de ontwikkelingsmogelijkheden van de cursisten en gaat ervan uit dat iedere cursist uniek is en de moeite waard is om in te investeren.

Cijfers³

Persoonlijke gegevens

Geslacht

De grote meerderheid bestaat uit mannen (77%). Ruim één op vijf cursisten is een vrouw (23%).

Leeftijd

Meer dan de helft van de cursisten is jonger dan 25 jaar. Ruim een kwart is zelfs jonger dan 20 jaar. De laatste jaren is er een tendens om ook daders ouder dan 35 jaar door te verwijzen naar Dader In-Zicht. Eén op vijf cursisten zit in die leeftijds categorie.

Woonsituatie

Meer dan de helft van de cursisten woont samen met hun partner (32%) of alleen (19%).

Opleiding

Ruim vier op vijf cursisten hebben een opleiding lager (39%) of hoger (43%) middelbaar onderwijs achter de rug.

Tewerkstelling

Meer dan de helft van de cursisten heeft werk. Ruim één op drie is werkloos. De overigen studeren (8%) nog of hebben een invaliditeitsuitkering (6%).

Misdrijfgegevens

Deelname aan Dader In-Zicht staat open voor plegers van alle soorten misdrijven. Het criterium is immers niet de aard van het misdrijf, maar wel het gebrek aan inzicht in de dynamiek achter het misdrijf. In de praktijk zien we vooral plegers van diefstallen en geweldsdelicten.

Diefstal	37%
Geweldsdelict t.o.v. personen	31%
Verdovende middelen	8%
Vandalisme/vernieling (van eigendom)	7%
Openbare zedenschennis/aanranding van de eerbaarheid	4%
Valsheid in geschrifte/valsmunterij	3%
Smaad	0.6%
Stalking	0.6%
Aanmatiging van ambten	0.6%
Combinatie van delicten (bv. diefstal en geweld, verdovende middelen en geweld)	8%

Effectiviteit van Dader In-Zicht

Aan het einde van de cursus gaan de vormingswerker en de cursist na welke resultaten worden bereikt.

Er wordt stilgestaan bij de volgende vragen:

- is de cursist tot inzicht gekomen in de factoren die aanleiding waren tot het plegen van de feiten?
- heeft hij concrete stappen gezet om die moeilijkheden aan te pakken en de toekomstige probleemsituaties te voorkomen?

1. Inzicht

Daders zetten in de loop van de leerstraf de oorzaken van de problemen die geleid hebben tot strafbaar gedrag op een rijtje. De meest genoemde oorzaken zijn: te weinig grenzen kunnen stellen naar anderen (zich laten meeslepen door anderen, moeilijk neen kunnen zeggen, te weinig voor zichzelf opkomen), relationele moeilijkheden, problematisch alcohol- of druggebruik, opvliegend of agressief gedrag, sociale isolatie door een gesloten persoonlijkheid, financiële moeilijkheden, te weinig verantwoordelijkheid opnemen en onvoldoende stilstaan bij de gevolgen van de daden voor zichzelf en anderen.

Enkele uitspraken van cursisten:

- *"Het belangrijkste wat ik er eigenlijk gekregen heb, is het verslag op het einde van de cursus. Daar staat op wie of wat ik ben, wat mijn mogelijkheden zijn en hoe het komt dat ik nu in de situatie zit waarin ik zit."*
- *"Je wordt er iets meer open en eerlijk door. Ik weet niet of het met Dader In-Zicht of met mijn verhuizing te maken heeft. Dader In-Zicht zit er zeker voor iets tussen."*
- *"Je leert ervan. Ik heb geleerd niet meer te drinken en mij onder controle te houden."*

2. Concrete stappen

Cursisten gaan tijdens of na de cursus ook concreet aan de slag met de verworven inzichten. Soms gaat het om de problemen waar de cursist op dat moment mee worstelt, maar er worden evengoed stappen gezet die preventief werken.

Een greep uit de concrete stappen van cursisten:

- een contactname met ouders na een jarenlange breuk en/of verbeteringen in de bestaande relatie met de ouders (door het toenemen van vertrouwen, een betere communicatie);
- opnieuw studies aanvatten;
- een zinvolle vrijetijdsbesteding zoeken en vinden;
- contactname met het slachtoffer (het schrijven van een brief of een direct contact waarin verontschuldigingen worden aangeboden);
- agressie beheersen door het herkennen van signalen en het ontwikkelen van vaardigheden (bijvoorbeeld communicatievaardigheden);
- alcohol en/of druggebruik verminderen of stopzetten;
- actief zoeken naar en behouden van werk;
- aanbrengen van structuur in het leven en verhogen van discipline;
- afbetalen van schulden;
- stappen zetten naar het uitvoeren van toekomstplannen, zoals zelfstandig gaan wonen, een rijbewijs behalen.

Bij die stappen horen soms ook verwijzingen naar maatschappelijke voorzieningen, waar de cursist op vrijwillige basis verder terecht kan. De diensten zijn onder andere: Centrum Basiseducatie, Centrum voor Gezins- en Relationeel Werk, Sociaal Psychologisch Studie bureau, OCMW, zelfhulpgroepen, Centrum Geestelijke Gezondheidszorg, CLB,...

3. Voorkomen van recidive

Het is een lacune dat tot op heden middelen ontbraken om onderzoek te verrichten naar de derde graad-

meter: de mate van recidive. Een *follow-up* op lange termijn is dan ook één van de opties die we willen inbouwen naar de toekomst toe.

Uit de eindbalans die de vormingswerker met elke cursist opmaakt, blijkt dat veel cursisten in toegenomen mate verantwoordelijkheid opnemen voor hun daden, wat zich weerspiegelt in een positieve beïnvloeding van hun leefwijze. In welke mate ze hier op lange termijn in slagen, is een factor die verder onderzocht wordt.

Een preventief aspect van de leerstraf is in elk geval dat de cursist gestimuleerd wordt na te denken over zijn eigen gedrag- en vooral nadenkt voor hij handelt- en alternatieve reactiewijzen ontwikkelt.

Getuigenissen van cursisten en justitieassistenten

'Dader In-Zicht had ik mij anders voorgesteld. Ik vond het zeer goed, het gaf mij steun en heeft mij terug op het goede pad gebracht. Ik kon ook over gelijk wat praten, ook luisteren. Ik heb héél wat inzicht gekregen in mezelf en in bepaalde situaties. Ik heb ook wat 'gouden' regels meegekregen die ik zeker niet meer zal vergeten. (bv. mezelf zijn). Een cursist.

Ik heb leren reageren in verschillende situaties. Als mensen me bekritisieren, moet ik er niet meteen opvliegen. Een cursist.

Voor mezelf was dit de perfecte straf. Een 'straf' die mij goed heeft gedaan. Ik ben altijd iemand geweest die fier was op de dingen die ik had: een huis, een gezin, en zeker niet onbelangrijk, een job waar ik fier op was. Dit laatste raakte ik kwijt door die stommeit. Ik heb het daar nog dikwijls moeilijk mee, maar door deze cursus heb ik mezelf kunnen terugvinden en heb ik een antwoord kunnen krijgen op de meeste vragen die mij het leven zo moeilijk maakten. Een cursist.

Je leert ervan. Ik heb geleerd me onder controle te houden en niet teveel te drinken. Een cursist.

Tot in '96 was er in Veurne een blinde vlek op het vlak van begeleidingen en vormingen die toegespitst waren op justitiecliënteel. Met de komst van de nationale projecten waaronder Dader In-Zicht kwam hier enigszins verandering in. Dader In-Zicht bleek dan ook een schot in de roos. De vorming komt veeleer tegemoet aan het type dader, hun achterliggende problematieken en de gepleegde misdrijven waarmee we in 'Bemiddeling in Strafzaken' worden geconfronteerd. De samenwerking verloopt uitstekend. Er is voldoende communicatie, mogelijkheid tot overleg en feedback. Kortom, Dader In-Zicht heeft zich in de twee jaar durende samenwerking met 'Bemiddeling in Strafzaken' te Veurne onmisbaar gemaakt. Een justitieassistent.

Leen VAN DER PERRE
Dader In-Zicht
Refugestraat 1
8200 Brugge
tel. 050-31 01 07

NOTEN

- ¹ PETERS, T., VANACKER, J., (red.) *'Van oriëntatienota tot penaal beleid'*, Leuven, 1997.
- ² De brochure kan worden aangevraagd bij de Federatie van Autonome Centra voor Algemeen Welzijnswerk, project Dader In-Zicht, p/a Refugestraat 1, 8200 Brugge (tel.: 050/31.01.07).
- ³ De cijfers worden in percentages uitgedrukt en hebben betrekking op een populatie van 300 personen.

EEN BLIK OP DE GRENS TUSSEN GEZIN EN SAMENLEVING

Grensgebieden zijn interessant. Het zijn plekken waar erg verschillende mensen mekaar willens nillens ontmoeten, waar er discussies beginnen, conflicten ook en waar veranderingen ontstaan. Het is vaak op die kruispunten, op de invalswegen van onze samenleving, dat nieuwe invloeden het eerst opgemerkt worden. Het zijn daarom precies vaak creatieve plekken, waar ideeën geboren worden en projecten gekoesterd. De kinderopvang is zo'n grensgebied, zo'n kruispunt. Voor een steeds groeiend aantal kinderen in Vlaanderen (vandaag zowat 1 op 3) is dit de plek waar zij hun eerste intrede in de samenleving maken en dat heeft zo zijn implicaties. Het is in die transitionele ruimte¹ dat de intieme relaties en de creativiteit een plaats vinden.

We kunnen het kruispunt van de kinderopvang maar begrijpen als we onze blik tegelijk richten op de twee domeinen, waarvan de kinderopvang precies de grens uitmaakt: het gezin en de samenleving. Het wezenlijke van deze opvoedingsinstellingen is immers dat zij het midden weten te houden tussen twee uitersten. Het ene uiterste wordt gevormd door de opvoedingsinstelling die enkel uit is op het socialiseren, die enkel uitgaat van de vragen en noden van de samenleving en door middel van kennisoverdracht en sociale controle de individuen wil inpassen. Dat is de reproducerende opvoedingsinstelling die het kind (en het gezin) reduceert tot een object. Het andere uiterste is de opvoedingsinstelling die zich uitsluitend ten dienste stelt van het kind (en zijn gezin) als subject en geen maatschappelijke normen en waarden meer incarneert (Bourdieu, 1993). Waar de eerste optie een rigide, koude kinderopvang oplevert, zonder aandacht voor waarden als autonomie en individualiseren, levert de tweede instelling die aliërender en gefragmenteerd zijn. De functie van de kinderopvang als *sas de transition* (Juillard, 1997) bestaat er precies in de dialoog te organiseren op het overgangsgebied tussen gezin en samenleving. Haar opvoedkundig project zal dus ook steeds een sociaal project moeten zijn en kan maar gedefinieerd worden door zowel de vragen en noden van de gezinnen als die van de samenleving te analyseren en te negotiëren.

Het gezin is dood, leven het gezin

Laten we even stilstaan bij die gezinnen, die over de drempel van de opvoedingsinstellingen stappen en bij die samenleving. In elk handboek over kinderopvang zal de opvoeder enkele hoofdstukken vinden, waarin duidelijk staat dat hij of zij zich dient aan te passen aan de vragen en verwachtingen van de ouders, aan hun ideeën omtrent wat goed is voor hun kind. In de wetenschappelijke literatuur heet het dat we rekening dienen te houden met de *folk pedagogy* (Bruner, 1986) of met de *parental ethnotheories* (Super & Harkness in Pels, 1998). Maar de praktijk van de negotiatie tussen ouder en opvoeder (tussen gezin en samenleving) zit gekneld in enkele maatschappelijke paradoxen. Gezinnen (en kinderen) worden steeds meer gezien als een middel voor de zelfvervolmaking van hun leden en minder als een doel op zich. Kinderen zijn meer gepland en zeldzamer dan ooit geworden en

parallel hiermee nemen de verwachtingen van ouders tegenover hun kinderen toe. Tegelijk staan de gezinnen meer geïsoleerd dan ooit. Hoewel boeken vol goede raadgevingen aan jonge en minder jonge ouders naast kookboeken, de bestsellerlijsten van de boekhandel aanvoeren (of misschien ook precies hierdoor), wordt onzekerheid een bestaansconditie van de gezinnen (Raes, 1997). In deze periode, waarin de burger steeds kritischer staat tegenover de overheid, verwachten ouders steeds meer van diezelfde overheid inzake de opvoeding (in de vorm van professionele opvoeders in de opvoedingsinstellingen). Die verwachtingen uitend zich wat jonge kinderen betreft, veelal op het vlak van elementaire socialisering. Daar zijn verschillende oorzaken voor aan te geven, zoals de teloorgang van *la culture du non* (Peeters & Vandebroek, 1998), maar dit zou ons hier te ver leiden. Feit is echter dat ouders van (in deze casu jonge) kinderen duidelijke en hoge verwachtingen hebben naar de professionele opvoeder in de kinderopvang. Zij vragen de samenleving om socialiserende vaardigheden (gaande van met lepel en vork eten tot leren omgaan met mekaar, leren delen,...) bij te brengen. Merkwaardig is dat de professionele opvoeders zich door deze evolutie niet zozeer gevaloriseerd voelen. Uit vele gesprekken die wij op bijscholingen hebben, blijkt dat een belangrijk deel van hen zich eerder "overvraagd" voelt en diezelfde ouders met een beschuldigende vinger wijst omdat zij hun "verantwoordelijkheid niet zouden opnemen". Het is duidelijk dat een verdergaande professionalisering en de daarbij horende positieve zelfdefiniëring van de opvoeders in de kinderopvang een noodzakelijke voorwaarde zal zijn om deze dialoog met succes te kunnen voeren. Mede daarom pleiten steeds meer pedagogen voor het ontwikkelen van een eigen pedagogiek voor de kinderopvang als "eigenstandig opvoedingsmilieu". Meer duidelijkheid omtrent de taakverdeling tussen gezin en samenleving zou inderdaad het negotiëren een stuk gemakkelijker maken.

Een tweede paradox is dat de samenleving vasthoudt aan de gezinsideologie (waarbinnen de moederschapsideologie centraal staat) in een tijdperk waarin deze hoe langer hoe meer op los zand blijkt te zijn gebouwd. Dat uit zich onder meer in wat Monique Kremer genoemd heeft het *monsterverbond* van moeders, grootmoeders en onthaalmoeders. In haar vergelijking tussen de Nederlandse en de Vlaamse kinder-

opvang stelt zij dat de keuze van de overheid om in Vlaanderen de kinderopvang massaal uit te bouwen via opvanggezinnen, teruggaat op een idealisering van de moeder, die diep geworteld zit in onze religieus-culturele roots (Kremer, 1999). Tegelijkertijd is het gemiddelde gezin zo stilaan aan het verdwijnen. Gezinnen hebben een steeds grotere variatie in samenstelling en structuren. Het aantal echtscheidingen, eenoudergezinnen, bewust ongehuwde moeders, co-ouderschapsgezinnen en nieuw samengestelde gezinnen neemt steeds toe. In Nederland leven naar schatting zo'n 20.000 kinderen bij homoseksuele ouders. Liefst 15% van alle Vlaamse kinderen onder de drie jaar woont niet bij een gehuwd paar, bestaande uit de natuurlijke moeder en vader van het kind (Buysse, 1999) en in Groot-Brittannië worden 17% van alle kinderen buiten het huwelijk geboren. In kranten, weekbladen en boeken voor ouders zien we echter nog steeds hoe al deze gezinsvormen worden getypeerd als afwijkend en hoe we bezorgd moeten zijn om onze kinderen te behoeden voor de problemen van het groot worden in dergelijke afwijkende gezinsvormen. Veel zeldzamer zijn de publicaties die het leven in deze gezinnen beschrijven vanuit het standpunt van de leden van die gezinnen (o.m. vanuit het standpunt van de kinderen), die beschrijven hoe deze gezinnen erin slagen de verlangens van elk van de leden met mekaar te verzoenen of die wijzen op de overeenkomsten het gemeenschappelijke van deze grote diversiteit aan gezinsvormen.

Etnocentrische psychologie

Naast deze ingrijpende evoluties worden we steeds meer geconfronteerd met cultureel verschillende zienswijzen op het gezin. De hele ontwikkelingspsychologie met haar denkbeelden over moederlijke en vaderlijke rollen in de opvoeding, is enerzijds ontstaan uit onze gezinsideologie, maar heeft deze anderzijds ook gevoed. Al wat we menen te weten over de moeder- en vaderrol komt voor uit onderzoek op een heel beperkt stukje van deze wereld, met name uit onderzoek op West-Europese en Noord-Amerikaanse gezinnen. Ons denken over opvoeding is diep beïnvloed door bijvoorbeeld het werk van Bowlby en volgelingen inzake de gehechtheidstheorie met begrippen als *maternal care en sensitiviteit*. Zij hebben van één welbepaalde opvatting over het moederschap de norm gemaakt. Het concept van de veilige gehechtheid met een exclusieve band tussen moeder en kind als voorwaarde voor een gezonde ontwikkeling, wordt als universeel geldend beschouwd. Ook de psychoanalyse van vader en dochter Freud over Melanie Klein tot Françoise Dolto (*Il faut être trois pour faire un enfant*) heeft haar sporen nagelaten in het collectieve gedachtegoed omtrent de opvoeding in gezinnen. Dit heeft geleid tot een ronduit etnocentrische blik, zoals Aminatta Forna (1999) uitvoerig illustreert. Die blik heeft andere opvoedingsmodellen geproblematiseerd, omdat ze niet in het schema passen. Denken wij bijvoorbeeld aan het gedeelde moederschap (zoals de Latijns-Amerikaanse *co-madre*) of het gebruik van informele adoptie of voogdij, waarbij kinderen een paar maand tot een paar jaar bij een andere familie gaan

wonen. Het is een courant gebruik in heel wat gebieden op alle continenten van deze wereld, maar staat haaks op onze juridische en morele structuren. De etnocentrische constructie van het kerngezin overschat de ouderlijke invloed en onderschat andere opvoedingsdomeinen waarin kinderen van mekaar leren en mekaar socialiseren, zoals de Algerijnse *zanka*.

Observaties tonen hoe deze "speelstraat" een vertaling is van een concept over de kindertijd over opvoeding en over de plaats van het kind in de samenleving. Het is een plek voor kinderen tussen binnen (thuis) en buiten (de wereld), tussen de vrouwelijke en mannelijke wereld. Het is een ontmoetingsplaats, waarvan de grenzen bepaald worden door leeftijd en geslacht en waar het sociocognitieve leren gebeurt. Ouders vinden de *zanka*-ervaring belangrijk om onder moeders rokken uit te komen en om waarden als zorg voor mekaar en zorg voor jezelf bij te brengen (Mekideche, 1998). De etnocentrische blik op de triade moeder-vader-kind leidt in onze geïndustrialiseerde en gemotoriseerde wereld echter al snel tot de etikettering van dergelijke opvoedingspraktijken met termen als verwaarlozing.

Deze paradox, waarbij de samenleving vasthoudt aan één opvoedingsmodel, gebaseerd op een gezinsideologie, die in de complexiteit van de hedendaagse samenleving niet langer vol te houden is, leidt tot een toenemende vraag om opvoedingsondersteuning. We zien inderdaad steeds meer debatten en initiatieven op dit terrein, die helaas vaak impliciet van een etnocentrisch en gedateerd gezinsleven vertrekken. Men zou de onderliggende ideologie kunnen samenvatten als "indien zij wat meer zouden worden als wij, dan zouden zij minder problemen hebben". Het spreekt vanzelf dat die samenleving in toenemende mate ook naar de kinderopvang kijkt, waar het om opvoedingsondersteuning gaat. Het knelpunt in deze is niet dat de kinderopvang geen opvoedingsondersteunende functie kan hebben. Kwalitatieve kinderopvang is per definitie opvoedingsondersteunend in de betekenis dat zij de zorg voor de opvoeding van het jonge kind deelt tussen gezin en samenleving. Het knelpunt ontstaat waar men haar een opvoedingsondersteunende functie als preventieve maatregel wil toeschrijven. De idee daarbij is dat ouders "tekort schieten" en door professionele opvoeders moeten bijgestaan worden omdat hun kinderen niet zouden vervallen in sociaal gedrag, armoede, delinquentie en dies meer. Het is een verwachting van de samenleving waar de kinderopvang per definitie niet kan aan voldoen, wanneer de vraag verankerd zit in een te enge blik op gezinswaarden, omdat deze fundamenteel etnocentrische blik de opvoeders precies zal verhinderen de dialoog met het gezin in die transitionele ruimte waar te maken.

Een meervoudig perspectief

Gezinnen hebben nauwelijks nog gemeenschappelijke kenmerken, of het zou het kenmerk van de verandering moeten zijn. De complexiteit van gezinsstructuren en het gegeven dat zij hun waarde eerder ontleenen aan de verwachtingen van hun (wisselende) leden, dan aan het gezin zelf, wordt bijzonder duidelijk

gevoeld op de drempel tussen gezin en samenleving, in de kinderopvang. Deze gezinnen stellen duidelijke vragen aan de samenleving. Dat is – in vogelvlucht – wat we onder het eerste knelpunt of paradox hebben beschreven. Dit gegeven dwingt de kinderopvang tot een duidelijke zelfbeschrijving te komen, een autobiografie, een pedagogisch zelfbeeld, dat toelaat om de dialoog met deze gezinnen telkens opnieuw aan te gaan. Dit pedagogisch zelfbeeld moet de kinderopvang (en dus de professionele opvoeders) een plek in de samenleving geven. Zal men ouders in eerste instantie als werknemers blijven zien die dus – helaas – niet zelf voor hun kind kunnen zorgen, dan zal de kinderopvang zichzelf definiëren als een zo goed mogelijke “vervanger” van de moederlijke zorg. Zien we ouders als “regisseurs” die een deel van hun zorgen (en dus ook van hun ouderlijke zorgen) uitbesteden aan onderaannemers, dan levert dit een ander beeld en dus een andere pedagogiek op. Zien we de kinderopvang als een vernieuwde vorm om de collectieve verantwoordelijkheid over de opvoeding tussen gezin en gemeenschap te delen, dan levert dit nog andere zienswijzen op. In de beide laatste gevallen zal men in elk geval niet meer uitgaan van het “tekort” van ouders om de zin van de kinderopvang te definiëren.

Die blik op ouders, vanuit een tekort-denken handelt over het tweede knelpunt dat we beschreven, namelijk de vragen die de samenleving steeds meer aan de kinderopvang stelt. Het gaat bijvoorbeeld van het oplossen van problemen die de flexibilisering van de arbeidsmarkt meebrengt, tot het voorkomen van onderwijsachterstanden bij kinderen uit kansarme gezinnen. Het beantwoorden van deze vragen vereist eveneens dat de kinderopvang zichzelf kan beschrijven als een eigen opvoedingsmilieu in dialoog tussen gezin en samenleving.

Bovendien moet kritisch gekeken worden naar de opvoedingscondities die de samenleving mede vanuit de collectieve verantwoordelijkheid over kinderen, voor ouders creëert. We denken hierbij onder meer aan de toenemende economische kloof tussen twee-inkomensgezinnen en geen-inkomensgezinnen. Ongeveer één kind op twintig in Vlaanderen leeft in een gezin zonder beroepsinkomen en één op vijf kinderen onder de drie jaar leeft in een gezin dat amper de eindjes aan mekaar kan knopen (Buysse, 1999). Opvoedingsondersteuning eng definiëren als hulp aan ouders in hun pedagogische taak is in dit licht wat cynisch. Een concrete maatschappelijke dienstverlening voor alle gezinnen, waar kinderopvang toe behoort (net als een onderwijsstelsel dat reëel gelijke kansen biedt) is een heel ander discours.

Van gekleurde brillen krijgt men blinde vlekken

Beide problematieken die hierboven geschetst zijn, kunnen dus gelezen worden als een sterk pleidooi om de dialoog te voeren op deze bijzondere plek: de transitionele ruimte tussen gezin en samenleving. Om dit te kunnen doen, moeten we ons echter goed bewust zijn van een derde problematiek: namelijk dat een erg belangrijk deel van onze samenleving niet vertegen-

woordigd is in de kinderopvang. Uit onderzoek van het Centrum voor Sociaal Beleid van de UIA (Storms, 1995) bij 4000 gezinnen, blijkt alvast dat de kinderopvang veraf staat van het *basisrecht* waarover de beleidsverklaring van de Gemeenschapsminister voor Welzijn en Gelijke Kansen het heeft. Maar liefst 60% van de gezinnen met kinderen jonger dan drie jaar die gebruikmaken van de gesubsidieerde kinderopvang, behoren tot de hoogste inkomensgroepen, terwijl zij slechts 36% van de populatie uitmaken. Aan de andere kant van de maatschappelijke ladder doet slechts 20% van de gezinnen met een laag inkomen en kinderen beroep op de kinderopvang, terwijl zij 41% van de bevolking uitmaken. Van de gezinnen met een laag inkomen die geen beroep doen op de kinderopvang, is er slechts een beperkt deel dat kiest voor de status van ‘thuiswerkende moeder’. Voor een belangrijk deel van hen is het buitenhuis werken een noodzaak om boven de armoedegrens uit te komen. Ook indien men enkel dié vrouwen in aanmerking neemt die wél tewerkgesteld zijn, blijft de sociale ongelijkheid in de kinderopvang aanwezig. Hoe meer kinderen men heeft hoe groter de ongelijkheid trouwens wordt. Uit het onderzoek blijkt verder dat de kostprijs van de kinderopvang onmogelijk dit verschil volledig kan verklaren. De kinderopvang blijkt vaak te weinig kennis te hebben van specifieke doelgroepen en zich – vaak onbewust – te richten tot het gemiddelde gezin, of liever het middenklassegezin. De Vlaamse kinderopvang is in de loop van de jaren tachtig vooral geëvolueerd van een welzijnsvoorziening naar een tewerkstellingsinstrument. Zo verwacht men van ouders dat zij hun behoefte aan kinderopvang maanden van tevoren kennen en opgeven om een plekje te bemachtigen. Men verwacht ook dat die behoefte vrij regelmatig en constant in de tijd zal zijn. Voor een middenklasse tweeverdienersgezin met een vaste baan is dit geen probleem, maar voor mensen in preciaire arbeidssituaties is dit echter onmogelijk. Bovendien koppelen vele instellingen het recht op een plek in de kinderopvang aan het hebben van werk buitenshuis. Dit maakt dat mensen die in de werkloosheid zitten en bijvoorbeeld af en toe een VDAB-opleiding volgen om daar uit te raken vaak niet in de kinderopvang terecht kunnen. Maar vooral maakt een dergelijk opnamebeleid dat de opvoedingsinstellingen niet gezien worden als een recht van het kind of een recht van het gezin, maar als een taak van de samenleving ten dienste van werkgevers.

Een andere ondervertegenwoordigde groep (die deels overlapt met de vorige, sociaal-economisch gedefiniëerde groep) zijn de allochtonen. In alle Vlaamse steden vinden we voorbeelden van “witte” kinderdagverblijven in “gekleurde” buurten, terwijl de kleuterscholen wél alle kinderen bereiken (Peeters & Vandenbroek, 1993). Hun sterke ondervertegenwoordiging wordt vaak verklaard vanuit het idee dat zij om culturele redenen minder gebruik van de kinderopvang zouden maken. Ook in een recent groots opgezet onderzoek omtrent de behoefte aan kinderopvang in Vlaanderen², worden dergelijke flagrante stereotypen aangehaald om de afwezigheid van allochtonen in de kinderopvang te vergoelijken (Vanpée, Sannen & Hedeboom, 2000). Om te beginnen trappen dergelijke analyses in de val van het “wij versus zij”

denken. Door in te zoomen op de verschillen tussen bijvoorbeeld de Turkse of de Marokkaanse gemeenschap en de autochtoon Vlaamse gemeenschap, worden artificieel de gelijkenissen binnen de Marokkaanse of Turkse gemeenschap uitvergroot en voor de gemakkelijker worden daarbij vaak de Marokkaanse, Turkse, Chinese en andere gemeenschappen ook nog eens over dezelfde kam geschoren. De diversiteit *binnen* deze gemeenschappen wordt ontkend en de overeenkomsten tussen de autochtone en de allochtone gemeenschappen worden genegeerd. Dat kan niet anders dan clichématige voorstellingen opleveren, die niet alleen doorspekt zijn van vooroordelen, maar bovendien een erg troebel, onvolledig en vaak onjuist beeld opleveren. Bovendien trapt men hierdoor doorgaans in een tweede val, die van de overmatige culturalisering. De ontdekte (en uitvergroete) verschillen worden stevast cultureel geduid. Men is er al lang van afgestapt dat er zoiets als dé Vlaamse cultuur bestaat (inzake opvoeding), maar blijft ervan uitgaan dat dit wel voor "hen" geldt en er dus zoiets als dé Islamitische opvoedingscultuur is. In het HIVA-onderzoek stelt men bijvoorbeeld vast dat de geviseerde allochtonen gemiddeld lager opgeleid zijn, meer huisvrouw of werkloos zijn, meer kinderen hebben en meer in multigenerationele en minder in éénoudergezinnen wonen. Vervolgens doet men even of dit gemiddelde relevant is (en negeert men de diversiteit die achter dit gemiddelde verborgen gaat) om tot de conclusie te komen dat het geringe aantal allochtonen in de kinderopvang op die manier kan verklaard worden. Een concreet voorbeeld: 55% van de respondenten heeft een duidelijke voorkeur voor de grootouders als opvangvorm. Het feit dat deze 55% een meerderheid uitmaken (in tegenstelling tot de minderheid in de modale³ gezinnen) leidt tot de conclusie dat deze groep "om culturele redenen" meer voorkeur geeft aan de grootouders. Dit is niet erg relevant. Veel relevanter zou zijn te weten waarom 45% een andere mening heeft, wat maakt dat zij die mening veranderen en waarom die 45% dan niet in de kinderopvang terug te vinden is. Het is bijna terloops dat het onderzoek vermeldt dat de opvanginstellingen door deze doelgroep weinig gekend zijn en om een aantal vage redenen minder vertrouwen genieten, terwijl dit precies de kern van de problematiek betreft.

Er is gelukkig heel wat recent onderzoek voor handen over de gangbare opvoedingsideeën en -gewoonten binnen subgroepen (Marokkaanse, Turkse, Somalische, Chinese,...) dat de klassieke stereotype opvattingen erg nuanceert en niet in de genoemde vallen van stereotypering en culturalisering trapt. Het gaat dan om onderzoek dat oog heeft voor de diversiteit en de dynamiek van veranderingsprocessen die zich binnen deze subgroepen manifesteert. Uit dit onderzoek blijkt bijzonder duidelijk dat als er één kenmerk is dat de "allochtone gemeenschap" kenmerkt, het zowel intergenerationele als intragenerationele verandering is. En verder dat er niet meer zoiets bestaat als een typisch Turkse of typisch Marokkaanse manier van opvoeden of van tegen de kinderopvang aan te kijken.

Stereotype opvattingen zijn (zoals dat past bij vooroordelen) vaak sterker dan de observatie van de realiteit, zo blijkt uit volgende hilarische dialoog die zich

enige tijd geleden afspeelde in de teamvergadering van een kinderdagverblijf. Een autochtoon Vlaamse medewerkster van de lokale integratiedienst is uitgenodigd op de vergadering om te bespreken hoe het kinderdagverblijf beter de Turkse gemeenschap uit de wijk kan betrekken. In het team zit één leidster van Turkse origine, die we Aynur zullen noemen. De Vlaamse integratiewerkster, die we Hilde zullen noemen, legt uit dat de Turkse gemeenschap amper kinderopvang nodig heeft omdat de vrouwen zelden gaan werken.

- Aynu: *Ik ben het daar niet mee eens. Er zijn heel wat Turkse vrouwen die wel werken of dat willen doen.*
- Hilde: *Ja maar in dat geval brengen zij hun kinderen eerder naar hun eigen ouders.*
- Aynur: *Dat is niet waar. Vaak kiezen zij er bewust voor om dat niet te doen, omdat ze hun kinderen anders willen opvoeden dan ze zelf zijn opgevoed of omdat ze minder afhankelijk willen zijn.*
- Hilde: *Ik weet waarover ik praat, want ik werk met Turkse vrouwen.*
- Aynur: *Ik weet ook waarover ik het heb, want ik ben zelf een werkende Turkse vrouw, net als heel wat van mijn vriendinnen.*
- Hilde: *Ja maar jij behoort niet tot de doelgroep.*

Hoewel het oorspronkelijk de bedoeling was dat de integratiemedewerkster zou helpen het team te overtuigen van de noodzaak om bruggen te bouwen tussen de opvoedingsinstelling en de Turkse gemeenschap in de wijk, gebeurde gelukkig het omgekeerde en slaagde het team erin de integratiemedewerkster te overtuigen van het nut hiervan. Door haar hulp en met de medewerking van andere actoren (de raadpleging van Kind en Gezin, de organisatie die Nederlandse taallessen verzorgt) werd een ruime delegatie Turkse moeders en oma's ontvangen in het kinderdagverblijf. Enkel onder hen maken sindsdien regelmatig gebruik van deze dienstverlening voor hun kinderen en enkele weken later getuigde één van hen hoe blij zij was dat ze de instelling leren kennen en vertrouwen had, omdat ze nu de opleiding die ze onderbroken had kon afmaken.

Dat was overigens wat kinderdagverblijven die erin slagen deze allochtone groepen te bereiken, al langer hadden vastgesteld. In Gent, Brussel, Aalst en Antwerpen zijn er enkele kinderdagverblijven die er vanuit een bewuste strategie in geslaagd zijn de traditionele drempels van de kinderopvang te verlagen. Dat doen ze door structurele maatregelen zoals het nauw samenwerken in een netwerk met alle actoren in de buurt, het aanpassen van de dienstverlening aan de echte noden en vragen (bijvoorbeeld het invoegen van een aantal "onregelmatige" kindplaatsen), de samenstelling van het team, die een correcte afspiegeling hoort te zijn van de buurt, het nauwlettend analyseren en aanpassen van de communicatie over deze dienstverlening, maar vooral door de professionaliteit van verantwoordelijken en teamleden met name inzake de vaardigheden tot het voeren van de dialoog met elke nieuwe ouder. Het resultaat van een dergelijke aanpak levert opvoedingsinstellingen die een beter en kwalitatief aanbod hebben voor alle bevolkingsgroepen (en niet een bijzondere opvang voor allochtonen).

Zelfbewustzijn en verbondenheid

Aan het begin van de voorbije eeuw was de discussie over het algemeen onderwijs aan de orde. Nu een eeuw later, is de discussie over de rol van het gezin versus de samenleving in de opvoeding opnieuw aan de orde, zij het in termen van kinderopvang als basisrecht voor iedereen en in termen van opvoedingsondersteuning. Om deze discussie vruchtbaar te kunnen laten verlopen dienen we een meervoudig perspectief te hantieren, met een blik op de gezinnen zowel als op de samenleving met oog voor beide belangen. Wanneer we de kinderopvang zien als een transitionele ruimte waar die ontmoeting plaatsvindt (en dus niet als een oorlogsgebied waar de belangen botsen) dan opent dat interessante perspectieven. Dat vereist echter ook dat de kinderopvang zichzelf definieert. We zien hoe in Nederland recent boeiende pogingen gedaan worden om de eigen pedagogische doelstellingen te omschrijven, precies om deze dialoog te faciliteren. We denken bijvoorbeeld aan de inaugurale rede die de eerste hoogleraar kinderopvang er aan de universiteit van Amsterdam hield (Riksen-Walraven, 2000) en aan het project Pedagogische Vernieuwing van het NIZW. Twee doelstellingen komen daarbij steeds terug. De eerste is de doelstelling om kinderen een positief zelfbeeld mee te geven, om – in de mini-samenleving die de kinderopvang is – elk kind te helpen een autonoom individu te worden, in volle respect voor zijn of haar identiteit, met inbegrip van de culturele identiteit. De tweede doelstelling, die daar onlosmakelijk mee verbonden is, is die van de verbondenheid, de sociale vaardigheden, het omgaan met anderen en het omgaan met verschillen. Die twee doelstellingen zijn essentieel voor de ontwikkeling in de voorschoolse leeftijd. Ze zijn even essentieel voor de kinderopvang zelf. Als maatschappelijke instelling heeft de kinderopvang net even veel nood aan een positief zelfbeeld, een eigen identiteit en aan verbondenheid met de bredere samenleving, dan de kinderen waar zij voor zorgt.

Michel VANDENBROECK

Wetenschappelijk medewerker
Vormingscentrum voor de Begeleiding van het
Jonge Kind (VBJK)
verbonden aan de Vakgroep, Sociale, Culturele en
Vrijtijdsagogiek. Universiteit Gent.
H. Dunantlaan, 2
9000 GENT

Dit artikel is een herwerking van twee hoofdstukken uit Vandenbroeck M. (1999). *De Blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Utrecht: SWP.

NOTEN

- ¹ De term is van D.W. Winnicott.
- ² Het gaat om een onderzoek dat door het HIVA werd uitgevoerd in opdracht van Kind en Gezin en in oktober 2000 werd gepubliceerd. In het kader van dit onderzoek werden 33 Turkse en 30 Marokkaanse gezinnen bevestigd.
- ³ De term "modale" komt van de onderzoekers.

BIBLIOGRAFIE

- Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Buysse, B. (1999) *Jaarverslag 1998. Het kind in Vlaanderen*. Brussel: Kind en Gezin.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Fornia, A. (1999) *De mythe van het moederschap. Hoe de maatschappij vrouwen vormt en vervormt*. Amsterdam: Luitingh Sijthoff.
- Juillard, C. (1997) *L'éducation de la petite enfance: problématiques et perspectives*. Paris: ACEPP.
- Kremer, M. (1999) Als moeders werken. In: Brinkgreve, C. & van Lieshout, P. (red.) *Geregelde gevoelens*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Mekideche, T. (1998) Modèles éducatifs, institutionnels et familiaux et pratiques éducatives dans les classes préscolaires. Etude comparative. In: *Actes du colloque international sur l'éducation préscolaire. Problématiques et perspectives*. Rabat: Atfale/Foundation Bernard Van Leer/Service Culturel de l'Ambassade de France au Maroc.
- Pels, T. (1998) *Opvoeden in Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Racs, K. (1997) *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen over alledaagse zedelijkheid*. Brussel, VUB Press.
- Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (1999) White childcare – Multicultural kindergarten. In: *NOW The Letter. Nr. 2*. Pp. 19-26. Gent: VBJK.
- Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (1998) Vaderen, of de teloorgang van de autoriteit. In: CGSO. *Jaarboek 99. Seksualiteit, relaties, geboorteregeling*. Gent: CGSO.
- Riksen-Walraven, M. (2000) *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Storms, B. (1995) *Het mattheüs-effect in de kinderopvang*. Antwerpen: CSB-UIA.
- Vanpée, K., Sannen, L. & Hedeboom, G. (2000) *Kinderopvang in Vlaanderen. Gebruik keuze van de opvangvorm en evaluatie door de ouders*. Leuven: HIVA.

CLB: MEER DAN PMS+MST

Aanzetten tot visieontwikkeling vanuit de praktijk

De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) zijn dit jaar uit de starblokken geschoten. Vanuit verschillende hoeken horen we dat de start op heel wat plaatsen niet van een leien dakje gelopen is. Velen zijn ervan overtuigd dat het Decreet van 1-12-98 over de CLB's één van de meest complexe decreten is die het onderwijslandschap de laatste jaren gekend heeft en dat, niettegenstaande de lange discussies die eraan vooraf gingen, het veld tamelijk onvoorbereid de vernieuwing moest induiken. Het loont daarom de moeite om eens naar de stemming rond deze vernieuwing te gaan peilen bij een van onze leden van de redactie die zichzelf sinds 1-9-2000 een kersverse CLB-directeur mag noemen. Het werd een boeiend en open gesprek tussen Bea Vandewiele en Laurent Thys, dat zeker niet pretendeert alle facetten van de vernieuwing aan te raken en ook niet gelezen moet worden als dé waarheid over het CLB. Eerder moet het verslag van dit gesprek gelezen worden als een uitnodiging tot reflectie en discussie over de mogelijke bijdrage en meerwaarde van de CLB's ten aanzien van de zorg voor leerlingen.

Mogen wij met een ordinaire vraag beginnen: "... en hoe gaat het met de pasgeboren CLB-baby?..."

L.T.: Behoorlijk goed, dank u. Het centrum bestaat een kleine drie maand en we hebben, met heel veel inzet en overuren van onze medewerkers de belangrijkste eerste klippen behoorlijk kunnen nemen. Je moet beseffen dat wij in een relatief korte periode een heuse fusieoperatie doorgevoerd hebben. Van 9 vroegere diensten zijn we 1 centrum geworden en alles is moeten gebeuren in een situatie waarin, van overheidswege, nogal wat *nog niet* of *onvoldoende* geregeld was (geen verwijten...). Daarop ingaan zou ons nu te ver leiden. Het belangrijkste is dat wij tegen 1-9-2000 de interne organisatie voor de 84 medewerkers (56 Full-time Equivalenten) rond kregen en dat we voor alle 100 scholen de CLB-omkadering waarop ze recht hebben, konden voorzien.

We namen een echte start met de bedoeling in de loop van de komende maanden en jaren samen het CLB in de lijn van onze visie verder te ontwikkelen.

Hoe zit die organisatie van jullie nu in elkaar... Hoe hebben jullie van die vroegere 9 kleine, aparte diensten één groot geheel kunnen maken?

L.T.: We hebben een aantal belangrijke opties geformuleerd van waaruit we de organisatie hebben opgebouwd. Wij wilden schoolnabij en schoolspecifiek werken. De aandacht voor de risicoleerlingen en voor de kansarmoedeproblematiek moest duidelijk zijn vertaling krijgen in ons organisatieprofiel en de nadruk die vanuit het Decreet op de multidisciplinariteit en de netwerkvorming gelegd wordt, diende zich concreet uit te drukken in de wijze waarop wij de werking concipieerden. Een effectieve integratie van het PMS en MST en van het PMS voor BO en Gewoon PMS was ook een duidelijke doelstelling.

Dit alles heeft ertoe geleid dat de teams die in de vroegere centra en diensten werkzaam waren van meetaf aan 'ontmanteld' werden en dat er dus nieuwe teams van medewerkers ontstonden geschoeid op de CLB-leest. De medewerkers zitten nu bijeen in aparte groepen voor Basis- (3 teams) en Secundair onderwijs (1 team). Artsen en vroegere MST-verpleegkundigen alsook vroegere PMS-werkers in Buitengewoon onderwijs werken nu, onder leiding van een gemeenschappelijk teamhoofd of teamcoördinator, samen met vroegere PMS-werkers die uit de verschillende diensten komen. Verder werd ervoor geopteerd aan iedere school een CLB-ankerfiguur toe te kennen op

basis van het gewogen leerlingenaantal dat deze school vertegenwoordigt. Deze ankerfiguur heeft een duidelijk profiel meegekregen. Hij of zij moet een goede relatie met de school ontwikkelen, leerkrachten en ouders die zich zorgen maken over de leerlingen ondersteunen (= coaching) alsook de school in haar zorgverbreidingsbeleid bijstaan. De ankerfiguur neemt ook de eerste lijns individuele hulpverlening op wanneer de zorg op niveau van de 'directe opvoeders' tekort schiet.

Voor dit laatste kan de ankerfiguur terugvallen op het multidisciplinair team op het centrum. Over moeilijke dossiers wordt geregeld in een beperkte staf van medewerkers overleg georganiseerd. Daaraan participeren ook de artsen en verpleegkundigen. Zij staan ook in voor de organisatie en de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg.

Enkele medewerkers worden vrijgesteld van de ankerfiguurrol ten behoeve van projecten. Zo is er op niveau van het Basis- en Secundair Onderwijs een vrijstelling van telkens een halftijdse medewerker voor projecten rond Kansbevordering.

Vraagsturing is een belangrijk principe nu? Schuilt daar geen gevaar in?... U vraagt, wij draaien... en wiens vragen hebben voorrang... die van de school, die van de leerling of de ouders?

L.T.: Vraagsturing is inderdaad een fundamenteel nieuw werkbeginsel, maar dit beginsel is zeker niet te interpreteren in de zin zoals jij in je vraag suggereerde. Vraagsturing betekent dat het CLB zich qua organisatie en qua werking afstemt op de vragen, noden en behoeften inzake leerlingbegeleiding vanuit de missie "bij te dragen tot het welbevinden en de harmonieuze ontwikkeling van de leerlingen".

Er moet een vraag, behoefte of nood zijn in verband met de leerling en het ingaan daarop moet gericht zijn op het bevorderen van de ontwikkeling van de leerling (emancipatorisch beginsel).

Tevens betekent vraagsturing dat er een toestemming van de ouders of de leerling nodig is (behalve voor de verplichte begeleidingen), dat het begeleidingenaanbod voortdurend afgestemd wordt op de concrete vragen en dat de vraagsteller "eigenaar" blijft van zijn of haar vraag.

De consequentie van de vraagsturing in deze betekenis is o.m. dat het de verantwoordelijkheid is van de school, ouders of leerling om noden en behoeften te onderkennen en om van daaruit de stap naar het CLB te zetten. Screeningen (behalve voor medische aspecten)

ten) via vragenlijsten en collectieve tests zoals vroeger vanuit het PMS georganiseerd, behoren definitief tot het verleden. Het CLB zal zich wel laagdrempelig opstellen – vandaar dat wij via de ankerfiguurfunctie voor een schoolnabije positie gekozen hebben – en zal de school helpen alerter te zijn voor moeilijkheden bij leerlingen en bij het bespreekbaar maken ervan.

Ten aanzien van de schoolondersteunende functie van het CLB is dit trouwens de eerste invalshoek. Concreet betekent vraagsturing ook dat we op basis van onze eigen missie en werkbeginselen met de school in overleg gaan over de bijdrage die we als CLB kunnen leveren ten aanzien van de door de school of de schoolgemeenschap geformuleerde zorgpunten. Iedere school is uniek wat betreft de wijze waarop en de mate waarin de schoolinterne leerlingbegeleiding is uitgebouwd. Het CLB zoekt naar een geïntegreerde werking, naar complementariteit of aanvulling en naar verrijking of versterking van wat er op school wat betreft leerlingbegeleiding al gebeurt, maar steeds vanuit een geëxpliciteerde visie dat de ontwikkelingsondersteunende krachten op school, in de omgeving en bij de leerling dienen aangesproken te worden...

Vraagsturing is bovendien in mijn ogen ook een 'grondhouding' van de begeleider. Hij/zij moet zich in het begeleidingsproces afstemmen op het proces van de vraagsteller.

Maar toch... stel dat een school besluit om te werken aan gedragsproblemen en dat ze dit vertaalt in een duidelijker sanctiebeleid... ga je als CLB dan meewerken als de school dit vraagt?

L.T.: Meewerken en meewerken is twee. De bijdrage van het CLB zou hier kunnen zijn aan te brengen en te beargumenteren dat de overwegend sanctiegerichte benadering van gedragsproblemen niet werkt. Het is zoals met veel hulpvragen: vooraleer je er op ingaat is er een serieuze analyse van de hulpvraag nodig. Waar doen de gedragsproblemen zich voor? Bij wie? Hoe frequent?... Zijn de gehanteerde regels wel redelijk of aangepast aan de verantwoordelijkheid die de leerlingen kunnen dragen?... Hoe reageert de opvoeder op grens- of regeloverschrijdend gedrag? Wordt er door de reactie geen escalatie uitgelokt?... Hoe kan je uit de hand lopende zaken neutraliseren?...

Het CLB zal dus meewerken, maar als een kritische partner die telkens vragen zal stellen vanuit hetgeen de leerling nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen: redelijke grenzen bijvoorbeeld, een gedragsgerichte aanpak in plaats van een persoonsgerichte aanpak, duidelijke feedback, een persoonlijk gesprek bij voortdurende problemen, een gedragsovereenkomst gericht op het bieden van kansen om gewenst gedrag te leren... ik som maar op...

Ik ga ervan uit dat er fundamenteel een gedeelde zorg is tussen school en CLB voor het welbevinden 'nu en in de toekomst' van ieder kind en dat er, in dialoog met de ouders en de leerlingen zelf, vanuit die gedeelde zorg gewerkt en gedacht wordt.

Ik geef nog een tweede voorbeeld. Studiebegeleiding of huiswerkbegeleiding... moet het CLB leerlingen daarbij helpen? Kan het CLB meewerken met een school die, vertrekkend van de vaststelling dat de leerlingen vaak niet in orde zijn, een strengere beleid wil voeren? De reactie moet hier identiek zijn... bevragen wat er precies aan de hand is... de doelstellingen proberen scherp te krijgen... in dialoog gaan met de leerlingen...

Dikwijls zal daarbij ook de eigen aanpak van de school ter discussie gesteld worden; de zin van de leertaken, de wijze waarop deze aangebracht worden, de mate van ondersteuning die voor sommige leerlingen wordt voorzien... enzovoort.

Ik heb de indruk dat je de reflectie over de eigen aanpak bij de ouders, de leerkracht en de school als eerste objectief van de leerlingbegeleiding neemt... Is dat de visie van het decreet?

L.T.: Inderdaad, de eerste begeleiding richt zich *niet* op de leerling maar op de ouders, de leerkracht of de school. Het uitgangspunt is dat de leerlingbegeleider in eerste instantie het 'zoekproces' bij directe opvoeders op gang probeert te brengen, waardeert, ondersteunt en verrijkt. Men neemt de vraag of de zorg niet over maar deelt ze. Samen met de direct betrokkenen gaat men zoeken naar nieuwe perspectieven, openingen, kansen, vormen van aanpak en dit steeds in dialoog met het kind of de jongere. Dit is vaak niet gemakkelijk voor de hulpverlener. Er wordt al te dikwijls een concrete oplossing verwacht. De hulpverlener moet dit verwachtingspatroon doorbreken en duidelijk maken dat men er alleen samen kan uitkomen (hij/zij moet de bal terugspelen en engagement vragen). De leerling als subject moet erbij betrokken worden (doorbreking van de standaard leerkracht/leerlingrelatie).

Men vergeet nogal eens dat het probleem soms veel eerder zit in de machteloosheid, het-niet-meer-zien-zitten bij de opvoeder/leraar dan bij het afwijkend gedrag van de jongere. Ik zeg niet dat jongeren vanuit hun beperkingen, negatieve ervaringen, gebrek aan draagvlak... ons niet voor ernstige 'beproevingen' kunnen plaatsen; ik zeg wel dat dit maar de ene kant van de medaille is en dat het 'geen-antwoord-meer-hebben-op' de andere kant is. De bril die we op hebben en de traditionele patronen waarin we zitten kunnen ons vastzetten... De begeleiding moet dit mee bevragen, ja. Dyslexie bijvoorbeeld is inderdaad een gegeven dat een vlot meegaan in ons onderwijs erg belemmert en er moet dus vroeg en intens met het kind gewerkt worden. Zonder 'adaptaties' van de school zelf zal een dyslecticus echter nooit zijn of haar potentieel tenvolle kunnen ontwikkelen.

Dit geldt nog sterker voor kinderen van kansarme ouders. Nu zegt men veel te vaak: "Wat wil je? Die ouders hebben zelf niet veel in huis. Ze kijken er ook niet naar om. Hoe wil je dan dat het goed gaat op school?". De verklaring is er... de oorzaak ligt in het milieu... en inderdaad, de bagage die kansarme kinderen meekrijgen is ontoereikend: hun taal is niet de taal van de school, communicatie met hun ouders is er niet of verloopt niet vlot, de integratie in de klas is problematisch, het schoolbezoek is onregelmatig... enzovoort. Maar men vergeet dat men als school heel wat mogelijkheden heeft. Waarom wordt niet gezocht naar positief contact en communicatie met de ouders? Hoe komt het dat wij er niet in slagen om die communicatie tot stand te brengen? Waarom brengt de school zelf niet de noodzakelijke schooltaal bij? Waarom stemt men zich niet meer af op de ontwikkeling van deze kinderen vanuit wat zijzelf aanbrengen... Ik weet dat hier moeilijke en gevoelige punten aangeraakt worden en dat de school niet als enige de verantwoordelijkheid moet opnemen om de vicieuze cirkel van sociale uitsluiting te doorbreken... Ik wil hier alleen maar zeggen dat een begeleiding die zich uitsluitend richt op het wegwerken van hindernissen in het kind of het

milieu en niet eveneens de eigen aanpak fundamenteel bevrageert een verkeerde start neemt.

Als ik je zo hoor praten dan hebben het CLB en de school nog een behoorlijk lange weg af te leggen... Maar is dit wel allemaal realiseerbaar... je verwacht nogal wat aan inzet, tijd, competentie van zowel school, leerkrachten als de eigen medewerkers.

L.T.: Het is een visie, een richtpunt voor de toekomst... Ik ervaar dat niet alleen wij op het CLB daar achterstaan maar dat ook steeds meer mensen in het onderwijs deze visie delen. Begeleiding wordt steeds meer een integrale activiteit van de dagelijkse klaspraktijk. Daarnaast ontstaan steeds meer schoolinterne voorzieningen en activiteiten voor begeleiding. Ik verwijs naar het belang dat gehecht wordt aan de omgang leerkracht-leerling (de sociaal ondersteunende interactie) in het ontwikkelen van de sociale vaardigheden, de opbouw van het zelfvertrouwen bij de leerling en het bevorderen van de motivatie. Leerkrachten kunnen deze ondersteunende interactie beter leren beheersen en zo een belangrijke actor in de begeleiding worden. Er zijn in onderwijsmiddelen aanzetten om het traditionele, overwegend klassikaal instructiegericht klashouden te bevrageert, en meer nadruk te leggen op de leerprocesbegeleiding (krachtige leeromgevingen), er zijn de vakoverschrijdende eindtermen... ik wil maar zeggen dat het CLB, wil het de boot niet missen, er goed aan doet zich te richten op een geïntegreerde visie op leerlingbegeleiding. Voor onszelf willen we inspiratie zoeken in het 'stappenplan zorgverbreding' dat we eertijds als PMS'ers hebben ontwikkeld op basis van een model dat in Engeland ontworpen werd. Het vertrekpunt is de zorgvraag. Van daaruit wordt een systematiek ontwikkeld die de continuïteit van de zorg moet garanderen. Eerst wordt een concreet samenwerkingsverband met de leerkracht en de ouders opgezet om de aanpak en de dagelijkse omgang beter af te stemmen op de specifieke noden van het kind of de jongere. Volstaat dit niet dan wordt een handelingsplan opgemaakt waarin opgetekend wordt wie wanneer wat doet, met welk doel en hoe en wanneer een evaluatie zal gebeuren. Bij het tekortschieten van deze aanpak worden de observaties en eigen probleemanalyses aangevuld met een bredere en diepere diagnostiek, is er een multidisciplinaire bespreking en wordt externe hulp ingeschakeld. Een volgende stap is dan de verwijzing of de opname in een gespecialiseerde setting. Dit is in een notendop het schema aan de hand waarvan wij de samenwerking met de school, op onze eigen equipes en externe diensten willen structureren. Uiteraard zal dit niet van vandaag op morgen kunnen ... Wij moeten daarin groeien.

Maar toch... kan de school dit aan?

L.T.: Ik weet dat de werkdruk binnen de school de grote klacht is en dat ook wij kreunen onder de zware taakbelasting doordat we steeds meer moeten 'opvangen' met – voor ASO, TSO en KSO – veel minder middelen dan vroeger. Toch wil ik een paar bedenkingen kwijt in verband met haalbaarheid van een geïntegreerde leerlingbegeleiding... Eerst en vooral moet de visie verder geëxpliciteerd worden... De brede, dragende of bezielende kracht moet verder gevoed of verstevigd worden en het is noodzakelijk dat meerdere collega's en vooral de leidinggevende groep deze visie delen. Zonder verdere ontwikkeling van en voortdurende communicatie over de 'kernideeën' van

de vernieuwing dreigt deze te verzanden. Weerstand bij collega's die blijven kiezen voor wat voor hen tot nu toe duidelijk en goed leek, mogen niet onderschat worden.

De kracht van de visie heb je nodig om stand te houden en geïnspireerd te blijven... maar dit is niet voldoende om verandering te bewerkstelligen... Think big and start small... men moet concreet aan de slag rond knelpunten, prioriteiten stellen (pesten, leerlingdossier, B-attesten, oriëntering, omgang leerkracht-leerling, huiswerk...) en dit op een planmatige wijze.

Er is genoeg gezocht en geweten rond stappen, fasen, condities,... voor een veranderingsproces om met optimisme aan het werk te gaan ... En wat betreft het gebrek aan middelen en tijd moet toch wel verwezen worden naar de intenties en de concrete plannen van de overheid om meer in begeleiding te investeren en vooral naar het feit dat meer aandacht voor begeleiding niet alleen – zelfs niet op de eerste plaats – een kwestie is van meer doen maar van anders doen. Het is zoals Proust zei: "leren is niet een kwestie van nieuwe dingen ontdekken, maar kwestie van op een andere wijze te kijken naar de oude".

Terug naar het CLB nu... als kerngedachte uit het vorige komt de integrale zorg naar voor... je zoekt een plaats in het geheel ... wat betekent dit concreet voor jullie?

L.T.: Ik denk dat ik reeds op verschillende punten impliciet een vertaling van deze visie naar de CLB-werking gemaakt heb. Onze medewerkers hebben als ankerfiguren in de school de duidelijke opdracht om leerkrachten- en schoolondersteuning als eerste invalshoek in de begeleiding te hanteren. We willen dit onderbouwen door ons verder te bekwamen in coachingvaardigheden (consultatief werken) en in de methodiek van projectmatig werken... Dit zijn perspectieven voor competentie-ontwikkeling bij alle medewerkers. Er is ook het gegeven dat het CLB en de school of scholengemeenschap jaarlijks een overleg organiseren over de samenwerking op gebied van de leerlingbegeleiding... Wij willen dit overleg oriënteren vanuit de integrale visie via een 'handleiding voor overleg' die we best samen opmaken. Voor de concrete samenwerking op leerlingniveau willen wij afspraken maken met het model 'stappenplan zorgverbreding' in het achterhoofd. Het leerlingdossier, het intern leerlingenoverleg, de coaching van de leerkrachten, de communicatie met de ouders en de leerling, het multidisciplinair overleg, het CLB-dossier, de samenwerking met externe diensten enzovoort... kan daarin geplaatst worden. Momenteel zijn we ook bezig met het ontwikkelen van een optimaal model voor integratie van de preventieve gezondheidszorg – de medische onderzoeken – en de leerlingbegeleiding. Op het niveau van de screening en van het multidisciplinair overleg moet zeker winst kunnen gehaald worden uit het bijeenbrengen van het vroeger MST en het vroeger PMS. Via het bijeenbrengen van medewerkers uit het buitengewoon onderwijs en medewerkers uit het gewoon onderwijs willen wij de begeleiding wederzijds verrijken en zoeken wij tot een betere samenwerking te komen rond 'verwijzen' en 'terugplaatsen' van leerlingen... De teams hebben 'ruimte' – via vrijstellingen – om projecten te initiëren... Er is een hele dynamiek te ontwikkelen op basis van de aanzetten, vanuit het CLB decreet, de schoolinterne begeleiding en de integrale jeugdzorg (de op til zijnde hervormingen ken ik momenteel nog onvoldoende).

Terug met de voeten op de grond... waarmee zijn jullie NU bezig en kun je er de moed nog inhouden?

L.T.: Er liggen verschillende knelpunt dossiers in het vuur. De fusie is ook een juridisch-technische zaak van oprichten, omvormen en ontbinden van vzw's en van een overdracht van de middelen en verplichtingen van de vroegere vzw's naar de actuele CLB-vzw. Er moet ook werk gemaakt worden van de samenstelling van een Algemene Vergadering en een Raad van Bestuur. Dit hangt samen met de visie over het maatschappelijk draagvlak dat men aan een centrum voor leerlingbegeleiding wil geven. Er zijn de dossiers 'verzekeringen', 'begroting en financiën' 'personeelsbeheer' 'uitrusting en locatie'... die binnen een grootschaliger organisatie zwaarder wegen en een eigen deskundigheidsontwikkeling vragen... Onze Raad van Bestuur vergadert met andere woorden frequent om dit alles te regelen en op te volgen... Verder is er de problematiek van de interne organisatie of het 'organogram'... Wij hebben dit ontwikkeld vanuit onze visie, maar gaandeweg ontdekken we onvolkomenheden en is er nood aan bijsturing... Een dringende zaak in dit verband is bijvoorbeeld de 'functiebeschrijving' van de verschillende coördinatoren... ook de vorming voor leidinggevenden en middenkader moet voorzien worden. Goede moed en veel inzet volstaan niet... Ik voel ons op het vlak van organisatie-deskundigheid op de nulde-lijn staan. Dit geldt ook voor het teamfunctioneren... Bij de start van het CLB heeft bijna iedereen van het personeel gesteld dat het teamfunctioneren het voornaamste winstpunt moest worden van de schaalvergroting... Goede en doelmatige teams ontstaan echter niet vanzelf... Wij zijn aan het zoeken hoe we impasses kunnen vermijden of oplossen... Zonder externe input blijven we te lang ter plaatse trappelen, vrees ik... Een ander punt dat we moeten aanpakken is het arbeidsreglement. Wij hebben een LOC nu en in de schoot daarvan discussieren wij over openingstijden, prestatie-regelingen, compensaties, registraties,... Vanuit de nationale stuurgroep voor het CLB zal dit ondersteund worden... Wij zijn met een hoog integratie-ideaal rond MST en PMS gestart... dit ideaal blijkt nu onuitvoerbaar... het zoeken naar nieuwe evenwichten tussen wat moet gebeuren ten behoeve van de preventieve gezondheidszorg enerzijds en ter ondersteuning van de leerlingbegeleiding op school anderzijds is nog aan de gang, terwijl dit eind september had moeten rond zijn. Vrij snel was het voor iedereen duidelijk dat deze streefdatum niet haalbaar was, toch niet wanneer men deze afspraken ernstig wil nemen. Er is dagelijks nog zoveel te regelen, te organiseren en te overleggen... School, schoolgemeenschappen, organisaties uit welzijnswerk en gezondheidsvoorzieningen, opleidingsinstituten vragen informatie over CLB en willen – met het idee van netwerkontwikkeling in het achterhoofd – een overleg. Wij proberen ondertussen via een interne Cel en via overeenkomsten met schoolopbouwwerk de specifieke werking rond kansarmoede op te starten.

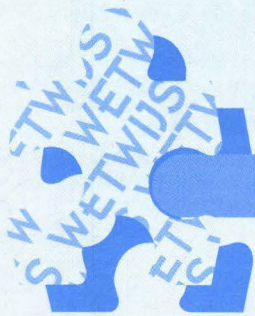
Zo te zien geloof je echt in het CLB-project... zijn er toch geen moeilijke kanten aan die je de vraag doet stellen of het allemaal wel de moeite waard is?

L.T.: Ik sta 100% achter het decreet omdat het de basis geeft voor een visie op leerlingbegeleiding waar ik volledig kan achterstaan... We hebben reeds heel wat boeiende gesprekken en vinnige discussies gehad. Er zijn uiteraard wel moeilijke aspecten. Eén ervan is dat er wel een grootschaligheid betracht wordt maar zonder de middelen ter beschikking te stellen voor de vorming van het noodzakelijk middenkader. Ik weet wel dat men via extra omkaderingspunten medewerkers met een middenkaderfunctie kan 'belonen', wat leidt tot een hogere wedde. Maar de extra-omkaderingspunten moeten we halen uit hetgeen voorzien wordt om de begeleiding te organiseren... Met ieder punt dat voor coördinatie wordt gebruikt vermindert de inzetbaarheid van mensen op het terrein. Ik maak dit even concreet: vroeger hadden we in Leuven 9 diensten. Dit betekende 5 PMS-directeurs en 4 artsen met coördinatietijd... Al die directiefuncties vallen weg. Dat betekent op termijn een grote besparing. Slechts 1 directie komt in de plaats... Als we daar een klein CLB, ontstaan uit een fusie van 1 PMS en 1 MST, naast plaatsen dan moeten we vaststellen dat dit evenveel coördinatie krijgt... Ik stel daar vragen bij. Ook vragen heb ik bij de "registratiedrang" van de overheid... Het is duidelijk de bedoeling om centraal allerlei gegevens over de werking van de CLB's te verzamelen. Ik ben daar niet tegen op voorwaarde dat dit de kwaliteit van ons werk bevordert en dat de 'dynamiek' van de medewerkers daardoor niet gebroken wordt. Ik benader de CLB-medewerkers niet als ondergeschikten of als uitvoerders. Wat wij als CLB betekenen hangt af van hun verbondenheid met de organisatie en het werk. Het zijn hooggeschoolde professionals met een ruime professionele autonomie. Als registratie dit kan bevorderen is het OK.

Ik weet dat ik hier voor de vuist weg een aantal dingen over de CLB's, vanuit mijn visie en prille ervaring, geponeerd heb. Veel is niet aan bod gekomen en er kunnen heel wat vragen rijzen over de preciese betekenis van sommige uitspraken...

Laurent THYS
Directeur Vrij CLB
Constant Meunierstraat, 35
3000 LEUVEN
tel. 016/23 98 00

Bea VANDEWIELE
P. Van Ostayenlaan, 28
3001 HEVERLEE
tel. 016/22.13.64



Experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel¹

Ons onderwijs is goed, laat het ons zo houden. Het is een veel gehoorde uitspraak, die gestaafd wordt met onderzoeksgegevens. Onze samenleving verandert echter zeer snel en stelt steeds hogere eisen aan de burgers. Nog geen vijftig jaar terug werd het basisonderwijs gezien als de algemene basisvorming. In zeer snel tempo werd de basisvorming opgetrokken over lager secundair onderwijs tot volledig secundair onderwijs. Zo snel zelfs dat men op de werkvloer niet kon volgen. Vandalisme, pesten, geweld, spijbelen, voortijdig schoolverlaten, ... Het zijn zoveel symptomen van niet welbevinden, zich uitgesloten voelen en vervreemding. Ook wetenschappelijke studies pakken uit met onthutsende gegevens over niet functionele geletterdheid van de Vlaamse jeugd² en nog zeer recentelijk bleek bij een ondervraging van 5000 leerlingen dat 40% van hen de school niet zo probleemloos ervaren³.

Opzet

De belangrijkste motivering voor dit experiment wordt gezocht in het voorkomen van het voortijdig schoolverlaten, (lees: het verlaten van de schoolbanken zonder minimum kwalificatie) en het opvangen van tekorten in basisvaardigheden bij de leerlingen, (lees: niet functioneel lezen, niet functioneel rekenen en zich niet functioneel kunnen informeren). Het nieuwe experiment modulair stelsel wordt gezien als een poging tot integratie van nieuwe onderwijsvisies en onderwijsmethodes zoals geïntegreerd werken, gedifferentieerd werken en teamteaching. M.a.w. het moet model staan voor een nieuwe onderwijsbenadering. Men wil ook op zoek gaan naar een nieuwe relatie tussen onderwijs en beroeps wereld waarbij ieder een eigen verantwoordelijkheid zou opnemen. Vanuit onderwijs opteert men ervoor de leerlingen en cursisten een brede basisvorming te geven en niet zozeer de vakspecialisatie. Dat laatste wordt als een taak van de beroeps wereld beschouwd. Het is dan ook tekenend dat de beroepsprofielen, die aan de basis liggen van de studiegebieden, opgemaakt werden door de sociale partners en meer bepaald de SERV.

Bovendien wil men door modulering een alternatief zoeken voor het alles-of-niets-systeem. Per module kunnen de leerlingen een deelcertificaat krijgen dat toegang geeft tot de arbeidsmarkt of tot vervolgonderwijs. Het is belangrijk dat de uitgebouwde leertrajecten bruggen bouwen tussen verschillende opleidingen, tussen studiegebieden, tussen onderwijsvormen, tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, tussen voltijds en deeltijds onderwijs, tussen initieel onderwijs en volwassenenonderwijs, tussen beroepsgericht onderwijs en beroepsopleiding en -vorming verstrekt door anderen zoals o.a. door VIZO en VDAB.

Het experiment

Het modulair onderwijs op experimentele basis is dit schooljaar (2000-2001) van start gegaan en loopt tot het schooljaar 2006-2007. Het wordt georganiseerd per studiegebied en hierbij wordt er geen onderscheid gemaakt naar graden of leerjaren. Elk studiegebied bundelt een reeks opleidingen⁴ en elke opleiding bestaat uit een aantal modules. Deze opleidingen zijn identiek in het voltijds en deeltijds onderwijs. De invoering van het voltijds modulair onderwijs vindt progressief plaats vanaf het eerste leerjaar respectievelijk van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs en van de vierde graad verpleegkunde van het beroepssecundair onderwijs.

Vanaf 1 september 2000 voor de studiegebieden: auto, bouw, handel, mechanica-elektriciteit, personenzorg; vanaf 1 september 2001 voor de studiegebieden: grafische technieken, hout, juwelen, kleding, koeling en warmte, lichaamsverzorging, textiel, voeding.

Toelatingsvoorwaarden in het voltijds modulair onderwijs

In het voltijds modulair onderwijs kan als regelmatige leerling worden toegelaten, de leerling die voldoet aan:

- de toelatingsvoorwaarden tot het eerste leerjaar van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs; in afwijking hierop geldt voor toelating tot de vierde graad verpleegkunde van het studiegebied personenzorg het bezit van het diploma secundair onderwijs of het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs of het attest van het met vrucht afgelegd toelatingsexamen voor de examencommissie van de Vlaamse gemeenschap (cfr. omzendbrief S.O. 64 d.d. 25 juni 1999);
- de instapvereisten zoals bepaald voor elke afzonderlijke module; aan deze instapvereisten kan eveneens worden voldaan ingevolge een gemotiveerde beslissing van de toelatingsklassenraad. Dit houdt in dat de toelatingsklassenraad in de feiten zegt dat de basiscompetenties van de niet gevolgde voorafgaande module(s) binnen het traject door de leerling behaald zijn.

Een leerling kan ook overstappen bij het begin of in de loop van het schooljaar van het voltijds modulair onderwijs naar het voltijds niet-modulair onderwijs. In dit geval moet de toelatingsklassenraad een gemotiveerde beslissing nemen, tenzij de leerling het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs of het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs heeft behaald en zo beantwoordt aan de vastgelegde toelatingsvoorwaarden (cfr. omzendbrief S.O. 64 d.d. 25 juni 1999).

Studiebekrachtiging in het voltijds modulair onderwijs

Een regelmatige leerling kan de volgende studiebekrachtigingen krijgen:

- een deelcertificaat bij het met vrucht beëindigen van een module;
- een certificaat bij het behalen van alle deelcertificaten van alle modules van een opleiding heeft behaald;
- een attest bij het met vrucht beëindigen van een eenheid binnen een module dat eventueel melding maakt van de verworven competenties;
- een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs zo tenminste twee modules binnen eenzelfde studiegebied met vrucht werden beëindigd en de eindtermen van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs bereikt werden;
- een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs zo een vastgelegd corpus⁵ binnen een studiegebied met vrucht werd beëindigd in de eindtermen van de eerste twee leerjaren van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs werden bereikt;
- een diploma van secundair onderwijs zo een vastgelegd corpus binnen een studiegebied met vrucht werd beëindigd, na het behalen van het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs na tenminste drie schooljaren secundair onderwijs gevolgd te hebben en de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs te hebben bereikt;

- een studietoetschrift van het derde leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar zo een vastgelegd corpus binnen een studiegebied met vrucht werd beëindigd na ten minste vijf schooljaren secundair onderwijs te hebben gevolgd en de eindtermen van de eerste twee leerjaren van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs te hebben bereikt;
- een diploma in de psychiatrische verpleegkunde zo het certificaat van psychiatrische verpleegkunde werd behaald;
- een diploma in de ziekenhuisverpleegkunde zo het certificaat van ziekenhuisverpleegkundige werd behaald;
- een getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer zo de leerling het certificaat van basiskennis van het bedrijfsbeheer heeft behaald.

Toelatingsvoorwaarden in het deeltijds modulair onderwijs

In het deeltijds modulair onderwijs kan als regelmatige leerling worden toegelaten, de leerling die voldoet aan volgende voorwaarden:

- de toelatingsvoorwaarden tot de tweede graad van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (cfr. omzendbrief S.O. 66 d.d. 30 juni 1999);
- de instapvereisten zoals bepaald voor elke afzonderlijke module; aan deze instapvereisten kan eveneens worden voldaan ingevolge een gemotiveerde beslissing van de toelatingsklassenraad. Dit houdt in dat de toelatingsklassenraad in de feiten zegt dat de basiscompetenties van de niet gevolgde voorafgaande module(s) binnen het traject door de leerling behaald zijn.

Studiebekrachtiging in het deeltijds modulair onderwijs

Worden aan de regelmatige leerling in het modulair onderwijs uitgereikt:

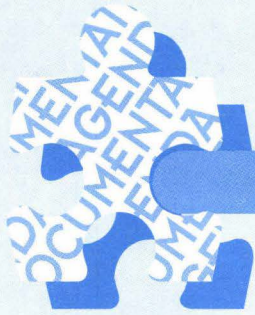
- een deelcertificaat bij het met vrucht beëindigen van een module;
- een certificaat bij het behalen van alle deelcertificaten van alle modules van een opleiding heeft behaald;
- een attest van verworven competenties zo een module niet met vrucht werd beëindigd met opsomming van de basiscompetenties, ondersteunende basisvorming en sleutelvaardigheden die de leerling wel heeft bereikt;
- een attest bij het met vrucht beëindigen van een eenheid binnen

- een module dat eventueel melding maakt van de verworven competenties;
- een studietoetschrift van de tweede graad van het deeltijds beroepssecundair onderwijs zo hij beantwoordt aan de voorwaarden geldend voor het niet-modulair onderwijs (cfr. omzendbrief S.O. 66 d.d. 30 juni 1999);
- een studietoetschrift van de derde graad van het deeltijds beroepssecundair onderwijs zo hij beantwoordt aan de voorwaarden geldend voor het niet-modulair onderwijs;
- een kwalificatiegetuigschrift van het deeltijds beroepssecundair onderwijs zo hij beantwoordt aan de voorwaarden geldend voor het niet-modulair onderwijs;
- een getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer zo hij het certificaat van basiskennis van het bedrijfsbeheer heeft behaald.

Jan TALLON
Molenstraat, 97
3010 LEUVEN
jan.tallon@pandora.be

NOTEN

- ¹ SO (71, 25-7-2000), Experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel: http://www.ond.vlaanderen.be/omzendingen_secundair
- ² VAN DAMME, D., e.a., *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Garant, Leuven-Amersfoort, 1997.
- ³ DE WITTE, H., HOOGE, J. en WALGRAVE, L., *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld*, Leuven, Universitaire pers, 2000.
- ⁴ Definities:
 - Opleiding: is een samenhangend geheel van modules dat wordt gesanctioneerd met een door de overheid erkend certificaat.
 - Module: is het kleinste deel van een opleiding dat wordt gesanctioneerd met een door de overheid erkend deelcertificaat.
 - Eenheid: is een deel van een module, met name een samenhangend geheel van leerdoelen, gericht op de realisatie van basiscompetenties en ondersteunende basisvorming.
- ⁵ Onder het begrip "corpus" wordt verstaan een begrensde verzameling van modules die staat voor een volledige beroepsopleiding. Deze corpora zullen in de loop van het schooljaar 2000-2001 worden vastgelegd.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Vormingsaanbod Onderzoeks- en Ontwikkelingscentrum

Het onderzoeks- en ontwikkelingscentrum heeft een nieuw vormingsaanbod uitgewerkt waarin volgende thema's aan bod komen:

- de 5-daagse opleiding 'werk maken van spelen' (start op 15/2/2001);
- introductie kinderparticipatie: klemtonen en valkuilen (start op 31/1/2001);
- initiatiedagen en opvolgdagen m.b.t. het 'veerkrachthuis' (start op 30/1/2001);
- de 3-daagse basisopleiding 'filosoferen met kinderen' (start op 7/2/2001).

Meer uitgebreide informatie kan u bekomen via de folder. Contactpersoon: Moniek Van Hout, Kind en Samenleving, Nieuwe-laan, 63 te 1860 Meise, tel. 02/269 71 80, fax: 02/269 78 72 of per e-mail: mvanhout@ndo.be.

Vorming CGSO

Het Vormingscentrum Jos van Ussel, deelwerking van CGSO Trefpunt – denkstation over seks en relaties – organiseert jaarlijks opleidingen en trefpuntdagen voor intermediairen rond 4 pijlers: relationele en seksuele vorming, seksueel misbruik, seksualiteit, scheidings- en ouderschapsbemiddeling.

In de periode januari-maart worden volgende opleidingen en trefpuntdagen georganiseerd:

- trefpuntdag ABC van de anticonceptie: 14 maart 2001;
- trefpuntdag stalking: 21 maart 2001;
- opleiding werken met groepen: 30 januari, 6, 13 en 22 februari, 6 maart 2001;
- opleiding initiatie werken met seksueel misbruik: verschillende modules tussen 8 januari en 19 april 2001.

De bovengenoemde activiteiten staan open voor intermediairen uit de socio-culturele sector.

Voor meer informatie: cgso@pandora.be.

VIBOSO

VIBOSO, het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw in Vlaanderen en Brussel, organiseert basisopleidingen, cursussen, studiedagen, trainingen geeft ook vorming, training en opleiding op vraag. Enkele voorbeelden basisopleidingen: opbouwwerk, schoolopbouwwerk, buurtwerk in al zijn facetten.

Voorbeelden cursussen: begeleiden van groepen, netwerken in de sociale sector, introductie: betekenisbemiddeling, een hulpmiddel in het omgaan met verscheidenheid. A la carte-aanbod: projectmatig werken, participatie van de doelgroep, gender op de werkvloer, enz.

De vormingsfolder beschrijft de programmatie van januari tot juni 2001 en kan verkregen worden bij: VIBOSO, Vooruitgangsstraat, 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201.05.65; fax: 02/201.05.14; e-mail: info@viboso.be.

Vorming Lessius Hogeschool 2001

Tijdens het komende academiejaar zal het departement "psychologie" van de Lessius Hogeschool te Antwerpen een posthoger schoolvorming organiseren voor gegradueerden in de psychologie en andere belangstellenden. Er worden verschillende cursussen (o.a. training sociale vaardigheden, conflicthantering en -bemid-

deling,...) en studiedagen (o.a. begeleiding van ADHD, onderzoek en begeleiding van dyscalculie, kinderen met autismespectrumstoornissen,...) georganiseerd. Voor meer informatie: Guido Valkeneers, Lessius Hogeschool, Jozef De Bomstraat 11, 2018 Antwerpen, tel.: 03/206.04.80.

Nascholingen Interfacultair Departement voor LerarenOpleiding

Het Interfacultair Departement voor LerarenOpleiding coördineert de nascholingen die de VUB voor leerkrachten en directeurs organiseert. Het aanbod omvat zowel vakeigen als vakoverschrijdende onderwerpen. Voor meer informatie: Luc Deschouwer, Vrije Universiteit Brussel, IDLO, Pleinstraat 2, 1050 Brussel, tel.: 02/629.36.54, fax: 02/629.36.36 of <http://www.vub.ac.be/IDLO>.

Opleiding Counselor

Deze opleiding richt zich naar mensen die begeleidend, vormend of hulpverlenend met anderen bezig zijn. Het experiëntiële gedachtegoed dat aan de basis ligt van deze opleiding vertrekt vanuit een fundamenteel vertrouwen in de zelfhelende groeiëracht in elke mens. Het is tevens een opleiding die zich richt op de eigen belevingswereld van de begeleider. Voor meer informatie: Claude Missaen, Faculteit voor mens en samenleving, Stationstraat 82, 2300 Turnhout, tel.: 014/41.53.98, fax: 014/41.84.48 of e-mail: fms@aula.com.

Vorming SIG 2001

In het voorjaar organiseert Vormingsdienst SIG een aantal studiedagen en workshops rond verschillende thema's: o.a. kinderen met geheugen- en inprentingsproblemen, werken met het programma taalachterstand en taalverwerving, emotioneel expressieve aspecten van kindertekeningen,... Brochures met meer informatie zijn verkrijgbaar bij Vormingsdienst SIG, Kerkham 1 bus 2, 9070 Destelbergen, tel.: 02/238.31.25, fax: 09/238.31.40, e-mail: vormingsdienst.sig@skynet.be.

Vormingsaanbod Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen

Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen organiseert onderwijs voor volwassenen. Het biedt aan alle geïnteresseerden de mogelijkheid om zich voortdurend te vormen over gezin, opvoeding en aanverwante thema's. In dit kader worden verschillende kortdurende bijscholingen (3 à 4 dagen) georganiseerd over methodieken die nuttig kunnen zijn bij de ondersteuning van gezinnen en primaire relaties. Voor meer informatie: Van Ranst N., Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Huart Hamoirlaan 136, 1030 Brussel, tel.: 02/240.68.40, fax: 02/240.68.49 of e-mail: hig.gezin@hig.be.

Navormingsaanbod Katholieke Hogeschool Limburg

In het voorjaar van 2001 organiseert het Departement sociaalagogisch werk van de Katholieke Hogeschool Limburg een aantal stu-

dievoormiddagen, workshops en trainingen. Voor meer informatie: Departement SAW, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28.82.70 of fax: 011/28.82.79.

Intercultureel Onderwijs

Op vrijdag 6 februari 2001 houden de vzw AFS Interculturele Programma's en haar Franstalige zusterorganisatie een gezamenlijk 'Teacher Seminar' over intercultureel onderwijs en de 'intercommunautaire dialoog' in de Belgische scholen. Het Seminar geniet de steun van het Prins Filipsfonds en wordt geopend in aanwezigheid van de ministers Vanderpoorten (Onderwijs en Vorming) en Hazette (Enseignement secondaire).

Op die dag wil AFS leerkrachten uit de verschillende gemeenschappen bijeenbrengen en hen (beter) vertrouwd maken met de mogelijkheden, methoden en resultaten van het intercultureel leren. Verder wil AFS zich met hen bezinnen over de vraag of en hoe de ervaringen opgedaan bij het intercultureel onderwijs, de intercommunautaire dialoog in ons land en in de scholen kan ten goede komen.

Voor meer informatie: AFS, Interculturele programma's vzw, Brand Whitlocklaan 132, 1200 Brussel. <http://www.vlaanderen.afs.org>.

"Moeilijke kinderen" of "kinderen die het moeilijk hebben"?

Op 22 en 23 november 2001 wordt in de Universiteit van Gent het Derde Vlaams Congres Kinder- en Jeugdpsychiatrie en -psychotherapie georganiseerd door de Vakgroep Ontwikkelings- en Persoonlijkheidspsychologie onder leiding van Prof. L. Verhofstadt-Denève. Als hoofdthema is gekozen voor een bezinning over de mogelijkheden en beperkingen van de psychiatrie en psychotherapie in diagnose en behandeling van kinderen en adolescenten. In de lezingen, workshops en andere bijdragen komen fundamenteel en toegepast onderzoek aan bod, evenals beleid, diagnostiek, behandeling en stoornissen. Indien u zelf een bijdrage wil leveren, bezorg dan vóór 31 maart 2001 een abstract (ongeveer 100 woorden) aan Karla Van Leetwen (Vakgroep O&P, Universiteit Gent, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent; karla.vanleeuwen@rug.ac.be).

Stemmingsstoornissen bij verstandelijk gehandicapte personen

Op 19 januari 2001 organiseert Vibeg, het Vormingsinstituut voor Begeleiding van Gehandicapte personen, een symposium. Het onderwerp is stemmingsstoornissen (depressie en bipolaire stoornissen) bij verstandelijk gehandicapte personen. Met dit symposium richt Vibeg zich tot alle personen die te maken krijgen met verstandelijk gehandicapte personen met stemmingsstoornissen. Voor meer informatie: Hadewych Schepens, Vibeg, M. Theresiastraat 114, 3000 Leuven, tel.: 016/23.51.21, fax: 016/23.09.93 of e-mail: vzw.vibeg@pandora.be.

Kansarme groepen en hun rechten als slachtoffer van een misdrijf

Deze studiedag, een initiatief van het Justitiehuis van Antwerpen en gefinancierd door de Koning Boudewijnstichting, heeft plaats in het Justitiepaleis te Antwerpen op 23 februari 2001 en richt zich naar hulpverleners. Men wil hulpverleners informeren over de voorzieningen waarop slachtoffers van een misdrijf beroep kunnen doen. We stellen voorop dat het brede veld van hulpverleners die instaan voor de slachtofferbejegening, slachtofferzorg en slachtofferhulp geïnformeerd worden over de wijze waarop zij kansarme groepen kunnen bereiken.

In de voormiddag wordt het kader van de dag uiteengezet door Prof. Frank Hutsebaut (K.U.Leuven) en Mevr. Tinne Marain (stafmedewerkster Steunpunt Algemeen Welzijnswerk). In de namiddag worden er discussierondes rond zelf aangedragen thema's georganiseerd. De dag wordt afgesloten met een slotwoord van Mieke Vogels (Vlaams Minister van Welzijn, Gezondheid en Gelijke Kansen).

U kan u inschrijven bij het Justitiehuis van Antwerpen, Kipdorp 46, 2000 Antwerpen of faxen op het nummer 03/2069630 of mailen naar JHApen@mail.dma.be. De deelnemingsprijs is 450 fr. (inbegrepen lunch) te storten op rek-nr. 035-3396464-50. Voor verdere inlichtingen kan u steeds terecht bij het Justitiehuis van Antwerpen.

Lezen, schrijven, rekenen... we maken er een punt van

Een lessenpakket voor kinderen van de derde graad basisonderwijs over het probleem van ongeletterdheid en ongecijferdheid. In dit lessenpakket leren de kinderen hoe het komt dat volwassenen problemen kunnen hebben met lezen, schrijven en rekenen. Naast de uitwerking van een aantal lessen bevat de map ook achtergrondinformatie over analfabetisme, een spelbord, een video en diverse opdrachten voor leerlingen. De kostprijs van het lessenpakket bedraagt 300 Bef. + verzendingskosten. Voor meer informatie: Yvette Stevens, Centrum basiseducatie Vlaamse Ardennen, Vanhovestraat 36, 9600 Ronse, tel.: 055/20.70.01, fax: 055/20.70.29 of e-mail: cbe.ronse@skynet.be.

Werkmap Goede Minnaars

De werkmap bevat meer dan 80 werk- en spelvormen om met jongeren aan de slag te gaan met het concept "Goede Minnaars". Dit concept gaat ervan uit dat seksuele vorming zich moet toespitsen op drie verschillende gebieden: het ondersteunen van leeftijdspecifieke seksuele ontwikkeling, het leren van waarden en normen en het vermijden van risico's. De map richt zich tot begeleiders van jongeren van 15 tot 25 jaar. Het boekje "Een lief. Hoe je het doet en hoe doe je het goed? Praktische gids voor jonge vrijers" vormde de basis voor de meeste werkvormen, die ook getoetst werden aan de praktijk van het werken met jongeren. De map, inclusief de praktische gids, is te koop tegen 700 Bef. Voor meer informatie: Karen De Bruyn, Vereniging CGSO, Meerstraat 138B ingang B, 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22, fax: 09/220.84.06 of email: cgso@xs4all.be, website: <http://www.cgso.be>.

Lespakket bij theaterproject Vuil Spel

Het lespakket is een educatieve map bij het theaterproject Vuil Spel, een stuk over geweld en seksueel misbruik. Dit project is bedoeld voor jongeren vanaf 16 jaar en ouder en gaat in op een aantal situaties van grensoverschrijdend seksueel gedrag. Deze educatieve map is bedoeld voor de leerkrachten die het project verder begeleiden. Het voorziet in een voorbereidende les, een nabespreking, en vier lessen verwerking. Voor meer informatie over het volledige theaterproject: Karen De Bruyn, Vereniging CGSO, Meerstraat 138B, ingang B, 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22, fax: 09/220.84.06, e-mail: cgso@xs4all.be, website: <http://www.cgso.be>.

Evaluatierapport van het project Jeugdadviseurs

In dit eindrapport wordt de jarenlange ervaring van de JAC's en In Petto met de methodiek jeugdadviseurs onder de loep genomen. In de procesevaluatie leest u meer over de globale evolutie en recente nieuwigheden in de werkwijze van de methodiek jeugdadviseurs. In de productevaluatie vindt u de resultaten van een enquêteonderzoek bij jeugdadviseurs opgeleid tussen 1997 en 1999. Hier wordt de effectiviteit van de methodiek in vraag gesteld. Voor inlichtingen: Tin Verheyden, In Petto, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58, e-mail: mailbox@inpetto.jeugddienst.be.

Ons eigen vrijwilligersbeleid

Vrijwilligerswerk is in alle beleidssectoren terug te vinden. Meer en meer verwachten vrijwilligers een professionele aanpak van hun organisatie. Een uitgestippeld vrijwilligersbeleid kan daarbij hel-

pen. In dit boekje geeft het Steunpunt vrijwilligerswerk Limburg aan waarom een vrijwilligersbeleid zinvol kan zijn. Voor meer informatie: Steunpunt vrijwilligerswerk Limburg, Universiteitslaan 1, 3500 Hasselt, tel.: 011/23.72.24, fax: 011/23.72.10, e-mail: pvanderoye@limburg.be.

Themanummer "Veiligheid"

In het septembernummer van het Tijdschrift voor Leerlingenbegeleiding staan alle artikelen in het teken van de (integrale) veiligheid. Het hoofdartikel "Veiligheid anders bekeken" benadert het thema vanuit een nieuwe invalshoek. Het accent ligt nu eens niet op het onderdrukken van alle mogelijkheden tot onveiligheid, maar op de manier waarop het onderwijs veiligheid echt de basis kan laten zijn van de school. Leerlingenbegeleiding biedt volop mogelijkheden leerlingen kennis te laten maken met grenzen zonder dat ze meteen afgerekend worden op hun "fouten". Voor meer informatie: bureau van de Nederlandse Vereniging voor Leerlingenbegeleiding, tel.: 030/657.35.88, fax: 030/657.35.89 of e-mail: NVL@leerlingenbegeleiding.nl.

Just be smokefree

Just be smokefree is een initiatief voor jongeren uit het secundair onderwijs te Brussel. Samen met de preventiemedewerkers van de Centra voor Leerlingenbegeleiding wordt dit initiatief in de secundaire scholen verspreid. In deze scholen komt tabakspreventie zeker jaarlijks terug. De medewerkers van het CLB ondersteunen de leerkrachten hierbij op school. Bovendien biedt het Brussels Gezondheidsoverleg dit schooljaar 3 verschillende initiatieven aan: een wedstrijd rookvrije klassen, een toneelvoorstelling en begeleiding van de beleidsmatige aanpak op school. Voor meer informatie: Frieda Van Assche, Brussels Gezondheidsoverleg, Lombardstraat 41, 1000 Brussel, tel.: 02/548.05.94, fax: 02/548.05.92 of e-mail: welzijn.gezondheid@vgc.be.

SIREV-actieplan "Chemie en de jeugd"

Met haar nieuwe actie "Chemie en de jeugd" wil SIREV, Scheikundige Industrie Regio Vlaanderen en Vlaamse gewestelijke afdeling Fedichem, meer jongeren vertrouwd maken met chemie: chemie als veelzijdige bron van comfort in ons dagelijks leven, chemie als boeiende studiekeuze en chemie als perspectief voor een beloftevolle loopbaan. Deze actie is innovierend door het feit dat ervaren chemici rechtstreeks in contact komen met leerlingen in de klassen. Voor meer informatie: Vandendriessche A., SIREV, Maria Louizasquare 49, 1000 Brussel, tel.: 02/238.97.87, fax: 02/230.71.18 of e-mail: sirev@fedichem.be.

Krax

Het nulnummer van Krax, vakblad van het jeugdwerk, ligt er. Nog niet toegekregen? Geen nood, je kan het ook via de Kraxsite downloaden.

Verder kan je via de site: de inhoud van het volgende nummer bekijken, de eerste lezerspeiling invullen en je abonneren op Krax. De Kraxsite vind je op <http://www.jeugdwerknet.be/krax>.

VAD-publicaties

Een drugbeleid op school onder de loep

De reeks uitgaven 'Drugbeleid op school' bestond tot nu toe uit drie publicaties: de discussietekst, de begeleidersmap en het draaiboek. Dit zijn ondertussen echte klassiekers op het vlak van alcohol- en drugpreventie in het middelbaar onderwijs.

De laatste aanwinst in deze reeks, 'Een drugbeleid op school onder de loep', is een instrument voor scholen om het gevoerde drugbeleid te evalueren en bij te sturen. Deze publicatie bevat methodieken om een algemene analyse te maken en richtvragen om het proces van werken aan een drugbeleid onder de loep te nemen.

Kostprijs: 150 BEF + verzendingskosten (ONDO1)

Juridische handvatten voor het omgaan met drugproblemen op school

Leidraad voor schooldirecties en preventiewerkers om zowel preventief als bij de confrontatie met alcohol- en andere drugproble-

men op school effectief op te treden. Deze brochure kan bovendien een aanzet zijn om het lokale overleg tussen scholen, politie en justitie te optimaliseren.

Onder meer volgende thema's komen aan bod: het schoolreglement; rechten en plichten van het schoolpersoneel; de relatie tussen school en politie.

Kostprijs: 50 BEF + verzendingskosten (ONBO1).

Een lokaal alcohol- en drugbeleid: op elk vlak de juiste aanpak Sectorbrochure onderwijs

Voor de sector onderwijs werd een brochure uitgewerkt die verduidelijkt hoe je in het onderwijs aan alcohol- en drugpreventie kan doen en hoe je met lokale partners uit andere sectoren kan samenwerken rond het thema alcohol en drugs. Ook krijg je een zicht op de ondersteuning, vormingen en materiaal die op Vlaams niveau voorhanden zijn. De brochure is zeer goed bruikbaar voor leerkrachten, schooldirecties, Centra voor Leerlingenbegeleiding en voor lokale beleidsmakers in deze sector.

Ook voor 9 andere sectoren is een sectorbrochure in dezelfde reeks beschikbaar: jeugdwerk, sociaal-cultureel werk, uitgaansleven, werk, welzijnssector, gezondheidssector, politie en rijkswacht, gemeenten en sport.

Kostprijs: 50 BEF + verzendingskosten (LBBO2).

Deze publicaties zijn schriftelijk te bestellen bij de Vereniging voor Alcohol- andere Drugproblemen.

E. Tollenaerstraat 15 - 1020 Brussel - Fax: 02/423.03.34 - E-mail: vad@vad.be.

Onderwijszakboekje

De vijftiende editie van het Onderwijszakboekje is er. Het Onderwijszakboekje biedt een overzichtelijke, begrijpelijke én betrouwbare synthese van alle wettelijke en reglementaire bepalingen inzake de rechtspositie van het onderwijspersoneel.

Ook al zijn de grote hervormingsdecreten achter de rug, de lopende CAO-onderhandelingen bewijzen dat er nog veel werk aan de winkel is. Voor de recente regelgeving moeten nog heel wat concretisering en verbeteringen volgen (o.a. met betrekking tot de uitvoering van de jongste CAO 1999-2000); de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB); de hervorming van het onderwijs voor sociale promotie, enz.).

Al deze informatie is terug te vinden in het Onderwijszakboekje, een gids die jaar na jaar up-to-date informatie verschaft.

Alle informatie komt uit eerste hand, want Guy Janssens, directeur-generaal basisonderwijs en Johan Heyvaert, werkleider Groep T Hogeschool Leuven staan borg voor de kwaliteit.

Het Onderwijszakboekje is te verkrijgen bij Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne, tel.: 0800/30.143, fax: 0800/17.529; e-mail: info@kluwer.be.

Een exemplaar van het Onderwijszakboekje van editie 2000-2001 kost 1.660 Fr. Een abonnement kost 1.337 Fr.

Tweede jaarverslag Kinderrechtencommissariaat

Op 20 november 2000 werd het jaarverslag van het tweede werkjaar van het Kinderrechtencommissariaat voorgesteld. Hierin wordt geconcludeerd dat er vooral nood is aan een degelijke uitwerking van de rechtspositie van minderjarigen in ons land, nood aan informering van minderjarigen en volwassenen over (participatieve) kinderrechten en de nood aan een geïntegreerd beleidsmatig optreden van de hele Vlaamse en federale overheid. Op al die vlakken is nog veel werk aan de winkel.

Het Kinderrechtencommissariaat wil de informering van minderjarigen ook zelf gestalte blijven geven. Het Kinderrechtencommissariaat lanceert op haar persconferentie de jongerenjaarkrant. Dat is de jongerenversie van haar jaarverslag. Tegelijkertijd lanceert het Kinderrechtencommissariaat een brede informatieve kinderrechtensite voor kinderen en jongeren 'die veel willen weten over hun rechten en veel willen doen met hun rechten'.

De website van het Kinderrechtencommissariaat is te vinden op www.kinderrechtencommissariaat.be.

De jongerenjaarkrant is gratis opvraagbaar bij het Kinderrechtencommissariaat, Hertogstraat 67, 1000 Brussel.

Geïnteresseerd in wat uw leerlingen denken over drugs en het drugbeleid op uw school?

Sinds begin 1999 kunnen secundaire scholen hun leerlingen bevragen in het kader van hun drugbeleid. Voor deze bevraging vullen alle leerlingen, anoniem en klassikaal, een lijst met 24 vragen in, waarin niet alleen hun gebruik van legale en illegale drugs wordt bevraagd, maar ook hun meningen, attitudes over en motieven voor gebruik en hun vrijetijdsbesteding. Verder wordt gepeild naar de manier waarop de jongeren kijken naar de sfeer op school en in de klas en naar het drugbeleid op hun school. Voor het BuSO en het deeltijds onderwijs werd een aangepaste versie ontwikkeld. De afname neemt ongeveer een lesuur in beslag. VAD verzorgt de coördinatie en de verwerking van de gegevens. De resultaten geven een beeld van de mening van alle leerlingen en vormen zo een basis voor de school om haar drugbeleid te evalueren. Elke school krijgt een eigen rapport, waarin de resultaten beschreven en besproken worden aan de hand van tabellen en grafieken en dat tevens een aantal concrete tips bevat over de manier waarop de school nadien kan verderwerken met het rapport. Dit rapport wordt zo snel mogelijk aan de school bezorgd, zodat ze de resultaten op korte termijn naar de leerkrachten, de leerlingen en de ouders kan terugspelen en ermee aan de slag kan gaan.

Tot nu toe hebben ongeveer 300 scholen aan de Leerlingenbevraging geparticipeerd; zij zijn ondertussen aan de slag gegaan met hun rapport. Ook volgend schooljaar kunnen scholen van deze mogelijkheid gebruikmaken.

Voor meer informatie en inschrijvingen kan u terecht bij Greet Van Holsbeek op het nummer 02/423.03.32 of u kan ons faxen (02/423.03.34) of mailen (bevraging@vad.be).

BOEKEN

Aangrijpende belevenissen van kinderen. Angsten, pesten, dood, scheiden, misbruik.

STEERNEMAN, P.

Garant, Leuven, 1999, 70 p.

Kinderen kunnen met veel aangrijpende belevenissen geconfronteerd worden. Op sommige dingen moeten ze wellicht voorbereid worden, andere dingen dienen misschien bespreekbaar gemaakt te worden. In dit boek staan vijf verhalen voor en over kinderen. Het zijn verhalen over angsten, pesten, dood, scheiden en (seksueel) misbruik. Elk verhaal wordt voorafgegaan door een toelichting over het betreffende thema voor grote mensen. Het boek is bedoeld als een hulpmiddel voor volwassenen om met kinderen over deze thema's te praten. Ouders en andere opvoeders, dus ook leerkrachten en hulpverleners, vormen de eerste doelgroep. Het boek kost 295 Bef.

Hou uw school in beweging.

Handboek zelfevaluatie in het secundair onderwijs.

DEVOS, G., VERHOEVEN, J., OPBROUCK, W., VERBEECK, B.

Kluwer, Diegem, 2000, 90 p.

Dit handboek geeft directies en schoolteams een stappenplan met concrete tips en suggesties om de eigen "audit" of zelfevaluatie kundig te sturen. Bovendien biedt het verwijzingen naar andere interessante bronnen bij zelfevaluatiestappen. Zelfevaluatie wordt hoe langer hoe meer een belangrijk instrument in het lokale schoolbeleid.

Schoolteams gaan wel op zoek naar instrumenten voor zelfevaluatie, maar geven te weinig aandacht aan het zelfevaluatieproces: hoe zelfevaluatie op een zinvolle manier toepassen. Vandaar dit handboek, dat via een stappenplan het proces van zelfevaluatie in kaart brengt. Het boek kost 995 Bef en is te bestellen bij Kluwer Onderwijs, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne, tel.: 0800/3143, fax: 0800/17 529 of e-mail: customer@kluwer.be.

Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld.

12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst.

DE WITTE, H., HOOGE, J. en WALGRAVE, L. (red.)

Universitaire Pers, Leuven, 2000, 360 p.

Dit boek bevat de resultaten van een interdisciplinair onderzoek bij een representatief staal leerlingen uit het (gewoon voltijds) secundair onderwijs in Vlaanderen. Nagenoeg 5.000 jongeren tussen 12 en 18 jaar vulden gedurende het schooljaar 1998-1999 een vragenlijst in op de schoolbanken. Daarin werd gepeild naar hun beleving van een groot aantal levensdomeinen, zoals hun welbevinden en zelfbeleving, de opvoedingsstijl van hun ouders, hun beleving van de school, vrije tijd en vrienden, werk en werkloosheid, religie, delinquentie, en naar hun opvattingen over de samenleving en de politiek. Dit onderzoek is opgevat als een 'platformonderzoek': het biedt een referentiekader voor iedereen die wil weten hoe het met 'de' jeugd in Vlaanderen gesteld is. Deze basisinformatie is relevant voor het brede publiek, voor beleidsmakers, jeugdwerkers, onderzoekers, de media én voor allen in onze samenleving die begaan zijn met jongeren.

Het onderzoek werd uitgevoerd door een samenwerkingsverband van vijf onderzoeksgroepen van de K.U.-Leuven, en werd gefinancierd door de Vlaamse Gemeenschap (Impulsprogramma Humane Wetenschappen).

Het boek kost 1.350 BEF en is te bestellen bij Universitaire Pers Leuven, Europahuis, Blijde-Inkomststraat 5, 3000 Leuven, fax: 016/32.54.52, e-mail: universitaire.pers@upers.kuleuven.ac.be.

Actuele thema's uit de psychomotorische therapie.

SIMONS, J., (Red.)

Acco, Leuven/Leusden, 2000, 140 p.

Psychomotorische therapie blijft een actueel werkterrein. In het jaarboek worden een negental thema's behandeld: o.a. ontkenning bij anorexia nervosa patiënten, de rol van het psychomotorisch onderzoek in de diagnose van het syndroom van niet-verbale leerstoornissen, fysieke zelfwaarde bij een kinder- en jeugdpsychiatrische populatie, enz. Dit boek richt zich tot hen die via het bewegen, de mens proberen te beïnvloeden, namelijk psychomotorische therapeuten, kinesitherapeuten, ergotherapeuten, agogen, enz. Ook mensen die met specifieke populaties werken, kunnen in dit boek een aantal aanknopingspunten voor hun praktijk vinden. Het boek kost 640 BEF.

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals: school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek reeds uit meerdere onderzoeken die uitgevoerd werden binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende diensten en organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, R.U. Gent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door **de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk** te bevorderen.

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het **tijdschrift WELWIJS** (verschijnt 4× per jaar)
2. Het geven van **vorming en begeleiding**
3. Het verrichten van **onderzoek**

MAJONG v.z.w.

Hooverplein 10 - 3000 Leuven. Tel. 016/32.52.37.

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde reeds vier studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (250 BEF)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

Met bijdragen van : M. Bouverne-De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (350 BEF)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de -veranderende - situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt.

Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne-De Bie.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (350 BEF)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden.

Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne-De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (400 BEF)

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs?

Met bijdragen van: M. Bouverne-De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg.

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen besteld betaald 1.100 BEF

INHOUD

Het Antwerps Ondersteuningsteam Allochtonen Bijzondere Jeugdbijstand Een interview met Ann Huybrechs. <i>E. Verduyckt</i>	p. 3
"t'Es uuk nie altèt konteverkiert" <i>Wijkplannen 'Jeugd en Vrije Tijd' in de SIF-actiegebieden van Gent</i> <i>B. Van Bouchaute</i>	p. 7
Het kind van de rekening <i>L. Raeymaeckers en N. Delannoy</i>	p. 12
Het steunpunt leerlingenparticipatie <i>C. Detrez</i>	p. 19
Katern	
- Interculturaliteit als schoolrealiteit <i>V. Schodts</i>	p. 22
- Het Peking actieplatform: een stand van zaken op het vlak van onderwijs <i>V. Van de Velde</i>	p. 26
De beleving van druggebruik Het belang van het toekomstperspectief van jongeren in het beroepsonderwijs <i>T. Van Hove</i>	p. 31
Dader In-Zicht: uitzicht op verandering <i>L. Van der Perre</i>	p. 36
Een blik op de grens tussen gezin en samenleving <i>M. Vandenbroeck</i>	p. 40
CLB: meer dan PMS+MST Aanzetten tot visieontwikkeling vanuit de praktijk <i>L. Thys en B. Vandewiele</i>	p. 45
Wetwijs Experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel <i>J. Tallon</i>	p. 49
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 50