

3000 LEUVEN 1

Versijnt 4x per jaar,
jaargang 12, nummer 4, december 2001



Wisselwerking onderwijs en welzijnswork

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 - Marc Jans - Hugo Sacreas -
Jan Tallon - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Kathleen Van Heule - Guy Redig -
Inge Van de Walle - Mieke Van Nuland - Dirk Verbist - Evi Verduyckt -
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./17,35 € voor organisaties en instellingen; 500 bfr./12,39 € voor particulieren;

450 bfr./11,16 € voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

900 bfr./22,31 € 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.

HOE LEERLINGBETROKKEN ZIJN ONZE SCHOLEN?

Inspraak, overleg en actieve deelname van Vlaamse leerlingen

De laatste jaren richten studies en beleidsbrieven zich steeds meer op de wenselijkheid leerlingenparticipatie te voorzien en te bevorderen in scholen en dit om twee grote redenen. Enerzijds wordt participatie beschouwd in functie van de gevolgen die het heeft voor de democratische vorming van de leerlingen. Hier is de blik dus op de toekomst gericht. In die zin is participatie op school noodzakelijk omdat jongeren moeten voorbereid zijn op het latere leven in de samenleving, waar democratische waarden en betrokkenheid van de burger worden verwacht (o.a. Mc Andrew et al., 1997). Anderzijds wijzen vele auteurs op het 'nu' van participatie. Participatie en inspraak worden in deze visie beschouwd als elementaire rechten van leerlingen. In het kader van de Conventie van de Rechten van het Kind menen deze auteurs dat jongeren het recht hebben om gehoord te worden, ook in de school. Bovendien, zo stellen die auteurs, zou de mate van participatie en inspraak op school zich ook deels in een hoger welbevinden en een betere schoolbeleving bij leerlingen kunnen vertalen, wat tenslotte één van de streefdoelen van de scholen is (o.a. Ochaíta & Espinosa, 1997; Osler & Starkey, 1998).

Hoewel vrijwel iedereen het eens is over de positieve effecten van leerlingenparticipatie, zijn grootschalige onderzoeken over dit onderwerp nagenoeg uitgebleven. Daarom voerde de Vakgroep Sociologie van de VUB in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap tijdens het schooljaar 1999-2000 een uitgebreid onderzoek uit naar de Vlaamse leerlingenparticipatie.

Aan de hand van een schriftelijke bevraging van 7144 leerlingen van 89 verschillende scholen en via mondelinge interviews met de 89 schoolhoofden, wensden we een beeld te krijgen van de huidige omvang en aard van de leerlingenparticipatie en van de mogelijke effecten ervan op de houdingen en het persoonlijk en schools welbevinden van de leerlingen¹. De leerlingen kwamen uit het vierde en het zesde jaar secundair onderwijs en uit alle onderwijsvormen (ASO, BSO, KSO en TSO)². De 89 scholen werden op toevallige wijze geselecteerd. Om een representatief beeld van de Vlaamse onderwijssituatie te schetsen, werd er bij de selectie van de scholen rekening gehouden met de werkelijke verdelingen van scholen in Vlaanderen over de netten en de provincies heen, en met de spreiding van de onderwijsvormen over de scholen.

In deze bijdrage hebben we ervoor geopteerd de Vlaamse leerlingenparticipatie te evalueren aan de hand van een drietal belangrijke vragen. Worden leerlingen voldoende geraadpleegd in de school? Zo ja, reiken hun bevoegdheden dan verder dan die adviesmogelijkheden? En ten derde, nemen leerlingen voldoende deel aan het schoolleven? Tenslotte zullen deze drie aspecten - inspraak, bevoegdheden, en betrokkenheid - worden gekoppeld aan de schoolbeleving van jongeren, aan de manier dus waarop leerlingen hun school ervaren en er zich thuis voelen.

Wat verstaat men onder leerlingenparticipatie?

Participatie van jongeren wordt in het onderwijs op tal van manieren geïnterpreteerd. (1) Soms bedoelt men er de actieve deelname van leerlingen aan (extracurriculaire) activiteiten op school mee. (2) Een

andere keer zal men verwijzen naar de mate van inspraak die leerlingen krijgen: kunnen ze hun zeg doen over zaken die in de school gebeuren? (3) Een aantal auteurs wensen leerlingenparticipatie echter niet te beperken tot die inspraakmogelijkheden. Zo stelde Holdsworth (1997:6) bijvoorbeeld: "*Met participatie bedoelen we een actieve rol voor leerlingen in beslissingen over hun school en alles wat zich daarbinnen afspeelt (...)*". (onze vertaling uit het Engels)

De auteurs die deze laatste visie verkondigen (bv. VSK, 2000) menen dat 'leerlingenparticipatie' niet mag worden herleid tot 'inspraak'. Inspraak, in die zin dat jongeren (vrijblijvend) worden geraadpleegd over wensen of klachten, geplande initiatieven of activiteiten, beleidsopties,...., kan wel als een (hoofd)bestanddeel van de participatie worden beschouwd, maar leerlingenparticipatie gaat volgens deze auteurs nog verder. Het is een proces waarbij leerlingen niet alleen worden geraadpleegd over aangelegenheden die hen aanbelangen, maar waarbij er ook daadwerkelijk met hun meningen wordt rekening gehouden, en waarbij de jongeren - in de mate van het mogelijke - ook worden betrokken bij de oplossing van de problemen of bij de uitwerking van de gekozen initiatieven, met andere woorden waarbij de leerlingen mee het beleid kunnen uitstippelen.

Verskil tussen informele en formele leerlingenparticipatie

Het is dus duidelijk dat jongerenparticipatie zich in verschillende aspecten van het schools en maatschappelijk gebeuren kan uiten. Zo maakt men doorgaans op school een onderscheid tussen de informele en formele leerlingenparticipatie (Van der Linden & Pen-

ninx, 1986; Eder, 1998; Siebens, 1998; Van Dinter, 1999; VSK, 2000). Onder de formele leerlingenparticipatie verstaat men de participatie die in zekere zin zichtbaar in de school aanwezig is en die expliciet door de school wordt ingesteld. Onder formele participatiemogelijkheden vallen dan ook de leerlingenraden, de (leerlingen)werkgroepen, de deelname van leerlingen aan klas- en schoolraden, ..., alle inspraak- en participatiemogelijkheden of -kanalen voor leerlingen dus die min of meer formeel georganiseerd zijn in de school. Met de informele graad van leerlingenparticipatie bedoelen we de mate waarin een leerling-betrokken klimaat aanwezig is, de mate waarin de leerlingen kunnen participeren aan het dagelijkse leven van de klas en de school. Kunnen de leerlingen zonder angst voor sancties hun mening uiten? In hoeverre wordt er naar hen geluisterd in de klas? Kunnen ze vrij naar de directie stappen met voorstellen of problemen?... Vaak wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen de klas en de school. Wat de klas betreft, onderstrepen vele auteurs het belang van voldoende vrije meningsuiting voor leerlingen en ook voldoende aansporing tot die vrije meningsuiting door leerkrachten. Als dit het geval is, wordt er verwezen naar een *positief informeel klasklimaat* of een *open klasklimaat* (o.a. Ehman, 1980). In de school wordt naast de vrije meningsuiting ook het belang aangestipt van voldoende informatiedoorstroming, gemoedelijke schoolrelaties en (informeel) overleg tussen de schoolactoren. Als deze voorwaarden aanwezig zijn, spreekt men over een *positief informeel schoolklimaat* of een *participatief schoolklimaat* (o.a. Ochaíta & Espinosa, 1997; Mahony & Moos, 1998).

De grens tussen de informele en formele leerlingenparticipatie valt evenwel niet zo gemakkelijk te trekken (vrije meningsuiting, informatiedoorstroming en overleg zijn bijvoorbeeld ook noodzakelijke kenmerken van de leerlingenraad). Hoe dan ook, zowel de formele als de informele participatievormen refereren - elk op hun eigen manier - naar de graad van inspraak die leerlingen krijgen, en eventueel een stap verder, naar de graad van effectieve participatie- of beslissingsbevoegdheden waarover ze op hun school beschikken.

Wat verstaan schoolhoofden onder een democratische school?

Tijdens de interviews met de schoolhoofden vroegen we hen welke kenmerken een democratische school diende te hebben. Een democratische school houdt volgens de schoolhoofden een drietal elementen in: actieve deelname van leerlingen, vrije meningsuiting voor leerlingen en overleg met leerlingen. Dit zijn net de elementen die met de drie bovenvermelde definities van participatie kunnen worden geassocieerd. We overlopen ze even.

Het belangrijkste kenmerk van een democratische school houdt volgens de directies in dat men naar de verschillende schoolactoren luistert. Ze vinden het dan ook zeer belangrijk dat leerlingen gehoord worden, dat ze problemen kunnen signaleren, dat hun

wensen aan de schoolleiding worden gesignaleerd. Zo stelde een directeur bijvoorbeeld: *"Ik denk dat het in een democratische school zeer belangrijk is dat je de drempel verlaagt tussen de leerlingen en de directie. Leerlingen zitten zeer lang op school en dus moeten wij ernaar streven dat dat op een aangename manier kan gebeuren. Wij kunnen echter niet alles weten. Openstaan voor de wensen, klachten, problemen van leerlingen op de school, en er ook voor zorgen dat leerlingen weten dat we daar open voor staan, is dus van groot belang."*

Een iets kleiner percentage vindt dat deze vrije meningsuiting logischerwijs moet uitmonden in (informeel) overleg tussen alle partijen. Zij menen dat het niet voldoende is dat leerlingen hun mening kunnen uiten, er moeten ook daadwerkelijk pogingen worden ondernomen om gevolg te geven aan de vertolkte wensen en grieven. Dat overleg dient dan te worden gepleegd met alle betrokken partijen. Andere schoolhoofden vinden evenwel dat men binnen de schoolcontext niet zo ver kan gaan dat men bij elk probleem dat zich voordoet rond de tafel gaat zitten om te overleggen. Scholen blijven hoe dan ook verantwoordelijk, en beslissingen moeten vaak zeer snel worden genomen. Daarom menen zij dat het heel belangrijk is dat er een open geest heerst in de school. Open communicatie tussen de verschillende actoren moet ten allen tijde aanwezig zijn, open discussies moeten mogelijk zijn, die dan eventueel kunnen eindigen in overlegmomenten. Indien deze momenten niet haalbaar zijn, is het volgens hen wel van belang dat de schoolleiding haar genomen beslissingen toelicht. Een schoolhoofd stelde het als volgt: *"Leerlingen moeten hun mening kunnen geven over wat er in hun school gebeurt. Dat is vanzelfsprekend. We proberen echter een stap verder te gaan. We proberen samen met hen, of met een aantal van hen, naar een oplossing te zoeken voor hun problemen... Alles kan echter niet met hen worden beslist. Wij moeten met andere instanties rekening houden, wij moeten de wetgeving volgen,... Vaak moeten we gewoon snel en efficiënt handelen, de knoop doorhakken, en dan is overleg niet de beste oplossing. Dat begrijpen leerlingen niet altijd. Maar we proberen onze beslissingen toch altijd toe te lichten, en dan kunnen ze er meestal mee instemmen."*

Vervolgens vinden een aantal schoolhoofden dat het "samen school maken" een democratische school zou moeten kenmerken. Louter meningen vergaren in de school heeft weinig zin indien men niet iedereen kan betrekken bij de verwezenlijking ervan. Zoveel mogelijk mensen kunnen aansporen om het schoolleven op te bouwen, vormt dan ook een belangrijk onderdeel van de schoolvisie van deze directeurs: *"Veel vragen van onze leerlingen hebben betrekking op feestjes en fuiven. Ze zien dan in een andere school dat er een Sinterklaasfeest is, met bijvoorbeeld sketches of muziekstukjes van leerlingen, en ze willen dan ook iets gelijkaardigs. Wij zijn daar niet tegen, maar vinden niet dat het de bedoeling kan zijn dat leerkrachten en directie dat allemaal organiseren. Zo'n zaken kunnen best ook door de leerlingen ter harte worden genomen, uiteraard samen met de leerkrachten en de directie. En dat vind ik belangrijk in een democratische school, dat zoveel mo-*

gelijk mensen zich geroepen voelen om zich in te zetten voor de school, niet alleen op academisch vlak."

De directies schatten het democratisch gehalte van hun school zeer positief in. Zowat 8 op de 10 schoolhoofden meent dat hun school voldoende leerlingbetrokken en participatief is. De leerlingen zijn echter een andere mening toegedaan. Ze ervaren hun klas wel als redelijk open. Ze kunnen vrij vaak hun mening geven, ze kunnen wensen en grieven zonder angst voor repercussies uiten aan het leerkrachtenkorps. De noodzakelijke vrije meningsuiting waarover de schoolhoofden spreken is dus volgens hen redelijk goed ingeburgerd. Ze percipiëren hun school echter niet als participatief. Het overleg en de verantwoording van de genomen beslissingen, die door vele directeurs naar voren werd geschoven als zijnde kenmerkend voor een democratische school, worden door de leerlingen immers niet als dusdanig opgemerkt.

Evaluatie van de Vlaamse leerlingenparticipatie

Deze evaluatie van de leerlingenparticipatie door schoolhoofden en leerlingen is evenwel eerder subjectief te noemen. Via de 3 eerder vermelde deelaspecten van de leerlingenparticipatie wensen we de leerlingenparticipatie in Vlaamse scholen op een meer 'objectieve' manier te evalueren, met name via de inspraakmogelijkheden van leerlingen, het informeel overleg met leerlingen en de (beslissings)bevoegdheden van leerlingen, en tenslotte via de actieve deelname van leerlingen aan het schoolleven.

Inspraakmogelijkheden van leerlingen

We vroegen de leerlingen en de schoolhoofden in welke mate leerlingen inspraak kregen in een aantal relevante thema's. Allereerst merken we in tabel 1 op dat leerlingen veel minder inspraak zeggen te krijgen dan hun directies laten uitschijnen. Een eerste belangrijke stelregel moeten we dus in het achterhoofd houden: zelfs als leerlingen inspraak (zouden) krijgen van hun schoolhoofd in bepaalde thema's, dan betekent dit niet dat leerlingen die inspraak als zodanig kennen of ervaren.

Verder vinden we zowel bij de schoolhoofden als bij de leerlingen dezelfde tweedeling terug tussen de thema's over het leven op school, waar leerlingen relatief veel inspraak krijgen, en de thema's die zich richten op structurele of onderwijskundige zaken, die buiten het bereik van de leerlingen blijven. Inspraak in schoolvoorzieningen (WC's, banken, leerlingenkastjes, etc.), uitstappen en reizen, inrichting of versiering van lokalen of speelplaats, bespreking van schoolproblemen (zoals pesten, geweld op school, druggebruik,...), activiteiten binnen schoolverband, feestjes, e.a. vormt voor de directeurs geen probleem. Waar een meerderheid van directies de leerlingen liever buiten houden zijn thema's als het schoolreglement, de hoeveelheid huiswerk, de veiligheid op school, de manier van lesgeven, de inhoud van de lessen, de lessenroosters, en tenslotte de beoordeling van de

Tabel 1: Mate van inspraak volgens de leerlingen en de directies (in percentages)

Thema's	Ja (volgens leerlingen)	Ja (volgens directeurs)
Schoolkrantje, tijdschrift, radio etc.	50.3	79.7
Bespreking schoolproblemen	50.2	85.2
Activiteiten binnen schoolverband	39.7	83.0
Examenrooster	36.3	79.5
Inrichting, versiering lokalen/gebouwen	35.7	89.8
Uitstappen, reizen	34.5	94.3
Aankoop van materiaal, automaten	33.3	78.4
Inhoud sport- en themadagen	31.6	65.5
Feestjes	31.5	80.7
Schoolvoorzieningen	27.1	95.5
Lessenroosters	17.5	21.6
Reglement	15.7	52.3
Hoeveelheid huiswerk	15.5	31.6
Veiligheid op school	15.0	29.9
Manier van lesgeven	13.8	29.7
Inhoud van de lessen	11.7	28.6
Beoordeling van leerkrachten	11.5	7.0

leerkrachten. De schoolhoofden menen immers om diverse redenen dat zij en de leerkrachten het best geplaatst zijn om deze thema's te behandelen.

Deze resultaten komen tamelijk goed overeen met de bevindingen van een Nederlands onderzoek van Van der Linden en Dijkman (1989: 244) die vaststelden dat leerlingenparticipatie in de leefgemeenschap van de school meestal geen probleem vormde, maar dat inspraak in de leergemeenschap te wensen over liet. *"Deze onevenwichtigheid is opvallend en kenmerkt de eenzijdigheid van de interne onderwijsdemocratie: jongeren mogen betrokken zijn bij het recreatieve en ludieke domein, maar veel minder bij het functionele en inhoudelijke domein van hun schoolsituatie."* Dit onevenwicht werd meermaals bevestigd door ander onderzoek (o.a. CJEF, 1991; Rowe, 1996), en ook in Vlaanderen kunnen we dus stellen dat de leefgemeenschap van de school voor leerlingen vrijwel open terrein vormt, terwijl de leeromgeving zo goed als exclusief domein blijft van leerkrachten en directie.

Overleg met leerlingen en (beslissings)bevoegdheden van leerlingen

Naast inspraakmogelijkheden behelst leerlingenparticipatie ook overleg met leerlingen, wat dus inhoudt dat aan de leerlingen zekere bevoegdheden worden verleend. De meest voor de hand liggende manier om dit overleg te kanaliseren is via de leerlingenraad. De leerlingenraad is in binnen- en buitenland immers het meest verspreide orgaan voor leerlingen³, en het kanaal bij uitstek waarlangs leerlingen druk (zouden) kunnen uitoefenen op wat er binnen de school gebeurt en een stempel (zouden) kunnen drukken op het schoolleven.

Gaat het echter om een adviesgevend of een beslissingsgerechtigd orgaan? Hoewel een aantal auteurs het grote nut propageren leerlingen een volledige verantwoordelijkheid te geven op een aantal door de school en/of de leerlingen te bepalen domeinen - weliswaar begeleid door leerkrachten of directie (Mc

Andrew, et al., 1997; Waaub, 1999) - vindt men in de praktijk maar weinig scholen terug die deze verantwoordelijkheid toestaan aan hun leerlingen. Vermelde auteurs zijn van oordeel dat men niet alleen aan het latere nut van participatie moet denken (voor het verwerven van vaardigheden en kennis die belangrijk zijn in het leven in de samenleving), maar ook aan het huidige nut: leerlingen zullen de participatie bevredigender en interessanter vinden indien ze over een zekere beslissingsbevoegdheid beschikken. Zo stellen Mc Andrew e.a. bijvoorbeeld. *"Hoewel we de leerlingenraad kunnen beschouwen als een belangrijke leerplaats van het democratisch burgerschap, mogen we hem niet alleen als een democratische oefening bekijken. Zoniet vervalsen we deze vertegenwoordigingsstructuur en ontnemen we haar alle zin. Opdat de leerlingen zich echt de waarden van het democratisch burgerschap zouden kunnen eigen maken, en dit op een voor hen relevante manier, moet de leerlingenraad over echte bevoegdheden beschikken, zoals het eigen beheer van een budget."* (onze vertaling uit het Frans) (Mc Andrew et al., 1997: 71) Het is evenwel niet moeilijk te begrijpen dat de directie niet zomaar aan leerlingen beslissingsbevoegdheid kan geven voor eender welke materie (de school blijft hoe dan ook een verantwoordelijkheid dragen), maar een begeleide zelfstandigheid voor bijvoorbeeld het organiseren van leerlingenactiviteiten, voor het bepalen van de schoolreisbestemming en het organiseren van de reis,... kan bij een aantal mensen op groot enthousiasme rekenen. (o.a. Delwit, 1992)

In een Frans onderzoek kwam evenwel naar voren dat leerkrachten en directies de leerlingen betreffende een aantal materies wel om een advies wilden vragen, maar dat ze de beslissingen liever uit handen van de leerlingen hielden (Ballion, 1998). Pierre Waaub (1999: 50) ziet hierin een bewijs dat nagenoeg geen scholen zich democratisch kunnen noemen, hoewel er velen met het label 'democratische school' naar buiten treden: *"Nooit, zelfs niet over wat onderhandelbaar is of zou moeten zijn in de school, worden leerlingen betrokken bij het besluitvormingsproces. In het beste geval worden ze geraadpleegd, maar dit overleg is zo weinig respectvol ten opzichte van de democratische besluitvormingsprocedures, dat het nooit in een echt debat uitmondt."* (onze vertaling uit het Frans)

De wetgeving van vele landen laat deze bevoegdheidskwestie open, of ze verleent de leerlingenraden alleen adviesmogelijkheden zoals bijvoorbeeld in Finland en in Vlaanderen. Toch zijn er Vlaamse scholen waarvan de leerlingenraden ook beslissingsgerechtigd zijn (40%). De meesten weliswaar samen met de directie (30%), maar in 10% van de onderzochte scholen hebben de leerlingen met betrekking tot bepaalde materies effectief beslissingsrecht. Deze materies handelen over de interne werking van de leerlingenraad en het organiseren van feesten en activiteiten binnen de school. Een enkele school gaf aan haar leerlingen beslissingsbevoegdheid over het schoolreglement.

Hieraan gekoppeld stelt een aantal auteurs dat de beschikbaarheid van een budget de participatie voor de leerlingen veel reëler maakt. De leerlingen krijgen zo

het gevoel dat ze niet voor niets in de leerlingenraad zitten en dat ze dus binnen de schoolmuren ook werkelijk iets kunnen realiseren (Delwit, 1992; Mc Andrew et al., 1997; Osler & Starkley, 1998). Deze stelling blijft wat leerlingenraden betreft evenwel sterk theoretisch van aard. Onderzoek heeft zich nog nooit op deze problematiek gericht. In een recent afgelopen project "Parlementariër voor een dag", een Belgisch jongerenparlement (met 17 tot 23-jarigen), kregen de betrokken jongeren effectief financiële beslissingsmacht. De praktijk leerde dat deze jongeren helemaal niet onverantwoordelijk met dat geld omgingen, en de pro's en contra's veelvuldig afwogen. Bij hun uiteindelijke evaluatie van het project bleek deze financiële macht voor hen heel belangrijk te zijn geweest, onder meer als blijk van reële waardering van hun kunnen (Siongers & Kavadias, 2000).

Een derde van de onderzochte scholen kent totaal geen budget toe aan de leerlingenraad. Hiervoor zijn twee grote redenen tijdens de gesprekken naar voren gekomen. Ten eerste beklemtonen sommige schoolhoofden dat de school voor alles wat er in de school gebeurt verantwoordelijk blijft. Daarom houden ze liever de touwtjes zelf in handen, zeker wat het budget betreft. Indien de leerlingenraad iets wenst te organiseren gebeurt dat in samenspraak met de directie die, indien nodig, deze zaken zelf bekostigt. Anderen stellen dan weer dat het al dan niet hebben van een budget nooit ter sprake is gekomen op de leerlingenraad. En zolang er geen vraag komt, wensen deze schoolhoofden zelf geen budget toe te wijzen. 37% van de scholen kent hun leerlingenraad wel een budget toe, maar de leden dienen altijd aan de directie voor te leggen wat ze met dat budget wensen te doen. De directie beslist dan of het voorstel al dan niet wordt aanvaard. Tenslotte mogen 30% van de leerlingenraden hun budget deels of volledig autonoom beheren.

We zien dus dat slechts zo'n 30 à 40% van de scholen aan hun leerlingenraad een zekere beslissingsbevoegdheid toestaat, waaronder ook het beheer van een eigen budget valt. Uit onze analyse blijkt dat deze twee aspecten sterk samenhangen. Leerlingenraden die beslissingsbevoegdheden hebben, zullen dus ook gemakkelijker over een budget beschikken. Bovendien hebben dergelijke leerlingenraden ook vaker een eigen lokaal en communicatiekanalen en krijgen ze vaker vormingssessies voor hun leden. Autonomie van de leerlingenraden gaat dus gepaard met meer omkadering van die leerlingenraden, maar deze wordt slechts in een minderheid van de scholen verleend.

Actieve deelname van leerlingen

Een laatste element van de leerlingenparticipatie is tenslotte de actieve deelname van leerlingen aan het leven op school. Dit hebben we onderzocht aan de hand van de deelname van leerlingen aan extracurriculaire activiteiten op school, alsook aan de leerlingenraad. Dit zijn alle activiteiten die veelal buiten de lesuren worden georganiseerd voor de leerlingen.

Jongens en meisjes participeren evenveel op school, maar wel aan andere soorten activiteiten. Jongens zet-



ten zich meer in voor sport- en ontspanningsactiviteiten, terwijl meisjes meer deelnemen aan sociale en culturele activiteiten. Er treedt geen verschil op tussen meisjes en jongens wat het lidmaatschap van de leerlingenraad betreft.

Leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs participeren significant minder aan de leerlingenraad. Een aantal scholen beperken hun leerlingenraad tot de leerlingen van de derde graad, maar zelfs als we deze factor in rekening brengen, blijft het verschil tussen de vierde- en zesdejaars bestaan. Zelfs op scholen waar ook leerlingen uit het vierde jaar vertegenwoordigd zijn in de leerlingenraad, ziet men met andere woorden dat de leerlingen uit het zesde jaar meer betrokken zijn. Leerlingen uit het zesde jaar zetten zich eveneens meer in voor het extracurriculum (behalve dan voor sportactiviteiten). Ook nieuwe leerlingen zijn minder betrokken bij de georganiseerde activiteiten. Wanneer leerlingen reeds een aantal jaren op eenzelfde school zitten, en bijgevolg over meer informatie beschikken dan recentere leerlingen, is de drempel om te participeren blijkbaar lager. De participatiebereidheid groeit dus met de jaren en is hoger naarmate men al langer op dezelfde school zit.

Leerlingen uit het BSO hebben een lagere participatiegraad dan hun leeftijdsgenoten uit het ASO en het TSO, terwijl de verschillen tussen deze laatste twee groepen minder groot zijn.⁴ Er kan duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen het lidmaatschap van de leerlingenraad, waarbij geen verschillen optreden tussen de onderwijsvormen, en de deelname aan activiteiten, die vooral minder leerlingen uit het BSO aantrekken. Dit zou kunnen worden verklaard door het feit dat de leerlingenraad zich kenmerkt door een meer 'gedwongen' lidmaatschap (als er een leerlingenraad is, zijn er ook x-aantal leden nodig opdat de leerlingenraad zou kunnen functioneren), terwijl de andere activiteiten op school een meer 'vrijwillig' karakter hebben, waardoor BSO-jongeren er zich makkelijker kunnen van distantiëren (of er minder toe worden aangezet).

Jongeren die in het verenigingsleven actief zijn, nemen meer deel aan activiteiten op school. Ook op school vertoont de participatie een sterk cumulatief karakter. Leerlingen die deelnemen aan een bepaalde soort activiteit zullen sneller geneigd zijn ook deel te nemen aan de leerlingenraad en aan andere soorten activiteiten. Dit cumulatief karakter kwam reeds meermaals in onderzoek naar voren, zowel wat het lidmaatschap aan het verenigingsleven betreft als de participatie op school (o.a. Quiroz, et al., 1996; Waeghe, 1997; De Groof & Siongers, 1999). Het lijkt een algemeen verschijnsel te zijn: van één lidmaatschap komt gemakkelijk een tweede.

Tenslotte zien we dat de participatie- of betrokkenheidscultuur die op de school heerst eveneens van doorslaggevend belang is voor de individuele participatie. Als vele leerlingen bijvoorbeeld lid zijn of ooit lid zijn geweest van de leerlingenraad, zet dat andere leerlingen aan om eveneens het lidmaatschap van de leerlingenraad op te nemen. Zo ook voor het extracurriculum. Hoe hoger het percentage leerlingen dat in de school deelneemt aan een bepaalde soort activiteit, hoe meer leerlingen aangespoord zullen zijn om eveneens te participeren op school. Participatie van de enen wakkert met andere woorden participatie van de anderen aan. De aard van de participatie heeft hierbij niet zo veel belang, de participatiecultuur des te meer. Daarom zijn we op zoek gegaan naar de determinerende factoren van de participatiecultuur op de Vlaamse scholen.

De participatiecultuur van de scholen is grotendeels afhankelijk van de mate van schoolachterstand van de leerlingen. Scholen met een grotere schoolachterstand van hun leerlingen hebben een lagere participatiegraad. Hieraan kunnen scholen uiteraard weinig doen. We hebben echter ook gezien dat het aanbod aan participatiekanalen voor leerlingen (buiten de leerlingenraad) eveneens relevant is⁵. Als er veel participatiekanalen op de school zijn, ligt de participatiegraad op die school hoger. Ook de betrokkenheid van de leerlingen bij de organisatie van de extracurriculaire activiteiten is belangrijk. Niet als er veel soorten activiteiten worden aangeboden, maar wel als de leerlingen worden betrokken bij het (mede) organiseren ervan, zal de participatiegraad hoger zijn.

Leerlingen zijn dus niet in gelijke mate betrokken bij het schoolleven. Er zijn duidelijke verschillen vast te stellen qua sekse, onderwijsvorm en leerjaar. Scholen kunnen echter de participatie van hun leerlingen ten dele opkrikken via het bevorderen van een betrokkenheidscultuur in de school. Deze cultuur kan op haar beurt deels worden bereikt door zoveel mogelijk verschillende kanalen en soorten activiteiten in te stellen, en de leerlingen actief te betrekken bij deze kanalen en activiteiten.

Al deze aspecten - de inspraakmogelijkheden voor leerlingen, de autonomie en ondersteuning van de leerlingenraad, de actieve deelname van leerlingen aan activiteiten en kanalen, en de betrokkenheidscultuur in de school - blijken onrechtstreeks of rechtstreeks zeer relevant voor het klimaat dat in een school tot stand komt.

Het schoolklimaat

Uit onze analyse blijkt dat het door leerlingen gepercipieerde schoolklimaat door verschillende aspecten wordt gevormd, die alle verband houden met een evaluatie van de leerlingen van hun school. Een door leerlingen positief ervaren schoolklimaat houdt immers in:

- dat die leerlingen hun klas als open beschouwen, met voldoende vrije meningsuiting en inspraak,
- dat die leerlingen hun school als participatief beschouwen, waarbij overleg tussen de verschillende schoolactoren bestaat en waarbij de schoolleiding haar genomen beslissingen verantwoordt,
- dat die leerlingen de werking en ondersteuning van de leerlingenraad positief evalueren en ook de bedoelingen van de leden van de leerlingenraad positief inschatten,
- dat die leerlingen tenslotte graag naar school gaan en er zich niet vervreemd en alleen voelen.

Deze aspecten - het open informeel klasklimaat, het participatief schoolklimaat, de goede werking van de leerlingenraad en het schoolwelbehagen - hangen zo sterk samen, dat we ze niet apart konden beschouwen en analyseren en ze dus hebben samengebracht in een dimensie die we *het schoolklimaat* of *de schoolbeleving* hebben genoemd. Dit maakt duidelijk dat - zoals reeds gezegd - de informele participatie niet los te koppelen valt van de formele participatiemogelijkheden van de leerlingen. In die zin zal een democratisch schoolklimaat zich niet alleen weerspiegelen in de relaties en omgangsvormen in de school, maar ook in de manier waarop de formele participatie wordt opgevat en gestructureerd. Bovendien zal deze invulling van de formele en informele participatie ook bepalend zijn voor het schoolwelbevinden van leerlingen. Het is dan ook zeer relevant na te gaan hoe dit schoolklimaat in Vlaanderen kan worden verbeterd.

Inspraak in de leefwereld van de school

De meest bepalende factor van het schoolklimaat is de inspraak die leerlingen waarnemen in de leefwereld van de school. Als de leerlingen voelen dat ze iets te zeggen hebben over de drankautomaten, de feestjes die in de school worden georganiseerd, de infrastructuur van de school, de uitstappen die worden gemaakt,... zullen ze hun school veel beter beleven. We hebben eerder al gezegd dat inspraak verlenen aan leerlingen niet noodzakelijk betekent dat leerlingen die inspraak ook zo zullen ervaren. Leerlingen duidelijk maken dat ze inspraak krijgen in de leefwereld is dan ook een belangrijke opdracht van scholen.

De gepercipieerde inspraakmogelijkheden in de leefwereld kunnen deels worden beïnvloed door de manier waarop de leerlingenraad wordt ondersteund. Als de leerlingenraad voldoende bevoegdheden en een eigen budget heeft, en over een lokaal, vorming en communicatiekanalen beschikt, zullen alle leerlingen van die school (ook zij die niet lid zijn van de leerlingenraad) meer inspraak ervaren in de leefwereld. Scholen zouden dan ook de haalbaarheid van een meer doorgevoerde ondersteuning van hun leerlingenraad moeten nagaan. Onrechtstreeks zullen ze zo ook aan een beter schoolklimaat werken.

Participatiekanalen

Als leerlingen vervolgens veel participatiekanalen buiten de leerlingenraad op hun school percipiëren, beleven ze het schoolklimaat eveneens beter. Het is dus belangrijk niet alleen aan de leerlingenraad te denken, scholen moeten ook zoveel mogelijk andere kanalen proberen in te stellen en deze zo goed mogelijk bekend maken onder de leerlingen. We kunnen uit onze analyse niet nagaan of er bepaalde kanalen belangrijker zijn dan andere. Waar we wel op kunnen terugvallen is de beoordeling van zowel de schoolhoofden als de leerlingen van de verschillende participatiekanalen. Hieruit bleek dat vooral klasdagen en vertrouwensleerkrachten positief werden geëvalueerd door de twee partijen. Dit zijn kanalen die de leefomgeving van de school verbeteren omdat ze onder meer bijdragen tot een gemeenschapsgevoel onder en een vertrouwensrelatie tussen leerlingen en leerkrachten.⁶

Hiermee wordt het belang aangestipt van het bevorderen van een (informeel) op vertrouwen gebaseerde leerlingbetrokken school.

Gelijkaardig maar veel minder verspreid zijn het klasuur en de vertrouwensleerlingen. Vele schoolhoofden kenden deze kanalen bovendien niet. Vormings- en informatiesessies over de werking van deze kanalen, zou dan ook een mogelijke beleids optie kunnen zijn. Temeer daar we hebben vastgesteld dat in scholen die dergelijke vormingssessies rond leerlingenparticipatie hebben gekregen (van bv. de Koning Boudewijnstichting), leerlingen meer participatiekanalen percipiëren. Door deze vorming worden leerlingen, leerkrachten en directies immers meer bewust gemaakt van de verschillende mogelijkheden die er

bestaan rond leerlingenparticipatie, en dus ook van de verschillende participatiekanalen buiten de leerlingenraad.

Participatiecultuur en actieve betrokkenheid van leerlingen

Ook de eigen participatie van leerlingen is belangrijk voor de beleving van het schoolklimaat. Leerlingen die lid zijn van de leerlingenraad hebben een positievere schoolbeleving. Ook jongeren die deelnemen aan culturele (zoals film, toneel, muziek) en technische extracurriculaire activiteiten (zoals op de computer werken, websites maken, technische ateliers) percipiëren een beter klimaat. Leerlingen motiveren om deel te nemen aan deze activiteiten, ook aan de organisatie ervan, zal het schoolklimaat hoogstwaarschijnlijk verbeteren. Scholen mogen zich echter niet blind staren op deze specifieke soorten activiteiten. We hebben immers gezien dat als er een hoge participatiecultuur is in de school - ongeacht de aard van de activiteit - alle leerlingen (ook die leerlingen die niet deelnemen aan de activiteiten) hun school beter zullen beleven. En deze participatiecultuur kan onder meer worden bevorderd door voldoende participatiekanalen in te stellen en de leerlingen een mix aan activiteiten aan te bieden. Dit laatste is des te belangrijker daar de activiteiten - zoals we reeds hebben aangehaald - een ander publiek aanspreken. Hoe meer activiteiten er op een school zijn, hoe meer kansen een school heeft dat haar leerlingen door een activiteit worden aangesproken. Bijzondere inspanningen dienen geleverd voor de participatie van jongeren uit het BSO, misschien kan dat door de economische activiteiten als een aanknopingspunt te gebruiken.

Conclusie

Leerlingen en schoolhoofden hebben een voorkeur voor informele leerlingenparticipatie. Zo vinden de bevraagde directies het zeer belangrijk dat leerlingen gehoord worden, dat er op een informele manier met hen wordt overlegd over problemen en wensen, en dat iedereen wordt betrokken bij het schoolleven. Ook bij de leerlingen komen een aantal van deze aspecten ruimschoots aan bod. Ongeveer 80% van de leerlingen vindt vrije meningsuiting, open discussies met leerkrachten en een goede informatiedoorstroming in de school belangrijk tot zeer belangrijk.

Dit open en participatief klimaat, en dus ook de leerlingenparticipatie, kan in Vlaanderen - net als in andere landen - echter maar matig positief worden geëvalueerd. Hoewel de schoolhoofden vinden dat leerlingen voldoende bij het schoolleven worden betrokken, dat ze voldoende inspraak krijgen en in de mate van het mogelijke voldoende met hen overleggen, kunnen we dit slechts ten dele beamen. Eerst en vooral zien we dat bepaalde groepen leerlingen veel minder participeren aan extracurriculaire activiteiten dan andere. Zo zou er meer aandacht moeten komen voor de leerlingen uit het BSO en het vierde jaar secundair onderwijs, alsook voor nieuwe leerlingen, die duidelijk minder betrokken zijn bij het schoolleven. Ten

tweede krijgen leerlingen wel relatief veel inspraak in de leefomgeving van de school (hoewel schoolhoofden en leerlingen het hier niet helemaal met mekaar eens zijn), wat de leeromgeving betreft worden ze genoeg volledig buitengesloten. Ten derde merken we dat slechts een derde van de scholen echte (beslissings)bevoegdheden toekent aan hun leerlingenraad en effectief met de leerlingen overlegt. Tenslotte stellen we vast dat de leerlingen zelf niet het gevoel hebben dat hun klas, maar vooral hun school, voldoende open en participatief is.

Het belang van de bovenvermelde deelaspecten van de leerlingenparticipatie mag - zeker in het licht van de schoolbeleving van leerlingen - niet worden onderschat. Zo is een deels autonome en een goed omkaderde leerlingenraad belangrijk voor de inspraak die leerlingen ervaren in de leefwereld van de school. En die gepercipieerde inspraak is dan weer van doorslaggevend belang voor het schoolklimaat. Bovendien is het scheppen van zoveel mogelijk activiteiten en kanalen, en het stimuleren van de leerlingen tot deelname aan deze activiteiten en kanalen, ook positief gerelateerd aan het schoolklimaat. Inspraakmogelijkheden in de klas en de school, bevoegdheden en omkadering van die inspraakmogelijkheden, actieve deelname van leerlingen via het inrichten van activiteiten en (vertrouwens)kanalen, zijn alle zaken die dus idealiter door een school in beschouwing moeten worden genomen. We zijn er ons van bewust dat dit op papier makkelijker lijkt dan in werkelijkheid te realiseren valt. Hoewel bijna alle leerlingen meer inspraak wensen, is de interesse van leerlingen voor actieve participatie bijvoorbeeld in vele scholen niet bijzonder hoog, sommige leerlingen staan er zelfs weigerachtig tegenover. Deze bijdrage kan dan ook alleen maar een aanzet zijn tot mogelijke strategieën om het schoolklimaat en het leven op school te verbeteren. De haalbaarheid ervan ligt in handen van de gezamenlijke inzet van leerlingen, leerkrachten, directies en andere schoolactoren.

Saskia DE GROOF

Wetenschappelijk medewerkster - VUB
Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR
Pleinlaan 2,
1050 Brussel
02/629.20.57

BIBLIOGRAFIE

- BALLION, R., *La démocratie au lycée.*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- CJEF, *L'envers du tableau. Document nr.1. Au ban(c) de l'école. Un regard des jeunes sur l'enseignement.*, Brussel, CJEF, 1991a.
- CJEF, *L'envers du tableau. Document nr.2. Chez le d'ro. Un regard des directions sur la participation des élèves.*, Brussel, CJEF, 1991b.
- DE GROOF, S., ELCHARDUS, M., STEVENS, F., *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Eindverslag.*, Brussel, VUB Vakgroep Sociologie/Onderzoeksgroep TOR, 2001a.
- DE GROOF, S., ELCHARDUS, M., STEVENS, F., *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Technisch verslag: beschrijving van de schalen.*, Brussel, VUB Vakgroep Sociologie/Onderzoeksgroep TOR, 2001b.
- DE GROOF, S., ELCHARDUS, M., STEVENS, F., *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Samenvatting van het eindverslag.*, Brussel, VUB Vakgroep Sociologie/Onderzoeksgroep TOR, 2001c.

- DE GROOF, S., SIONGERS, J., Schoolse en niet-schoolse participatie bij jongeren. Een schets van het profiel en de houdingen van participerende jongeren., *Tijdschrift voor Sociologie*, 1999, 4-5, 471-500.
- DELWIT, C., *Ecole et démocratie. Pistes pour une participation des jeunes à l'école.*, Brussel, Editions Jeunes en Mouvement/Conseil de la Jeunesse Catholique asbl, 1992.
- EDER, F., *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen.*, Innsbruck/Wien, StudienVerlag, 1998.
- EHMAN, L., The American school in the political socialization process., *Review of Educational Research*, 1980, 1, 99-119.
- HOLDSWORTH, R., *Schools that create real roles of value for young people.*, Paper presented at the 4th UNESCO-ACEID International Conference 'Secondary education and youth at the crossroads', Bangkok, 10-13 November 1998.
- MAHONY, P., MOOS, L., Democracy and school leadership in England and Denmark., *British Journal of Educational Studies*, 1998, 3, 302-317.
- MC ANDREW, M., TESSIER, C., BOURGEAULT, G., L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France: des orientations aux réalisations., *Revue Française de Pédagogie*, 1997, 121, 57-77.
- MC NEAL, R.B., High school extracurricular activities: closed structures and stratifying patterns of participation., *The Journal of Educational Research*, 1998, 3, 183-191.
- OCHAITA, E., ESPINOSA, M., Children's participation in family and school life: a psychological and developmental approach., *The International Journal of Children's Rights*, 1997, 5, 279-297.
- OSLER, A., STARKEY, H., Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools., *The International Journal of Children's Rights*, 1998, 3, 313-333.
- QUIROZ, P.A., NILDA, F.G., KENNETH, F., Carving a niche in the high school structure: formal and informal constraints on participation in the extracurriculum., *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1996, 11, 93-120.
- ROWE, D., *The business of school councils. An investigation into democracy of schools.*, The Citizenship Foundation, 1996.
- SAMDAL, O., NUTBEAM, D, WOLD, B., KANNAS, L., Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school., *Health Education Research*, 1998, 3, 383-397.
- SIEBENS, H., *Over inspraak gesproken...*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1998.
- SIONGERS, J., KAVADIAS, D., *Proeve(n) van politiek. Jongeren tegen de sociale uitsluiting van jongeren.*, Brussel, Uitgeverij Labor, 2000.
- VAN DER LINDEN, F.J., DIJKMAN, T.A., *Jong zijn en volwassen worden in Nederland: een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van de Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar.*, Nijmegen, Hoogveld Instituut, 1989.
- VAN DER LINDEN, F.J., PENNINX, C.C.M., *Leerlingen, leiding en leerkrachten aan het woord. Hun kennis, ervaringen en behoeften met betrekking tot de huidige en toekomstige rechtspositieregeling van scholieren in het voortgezet onderwijs.*, Nijmegen, Hoogveld Instituut, 1986.
- VAN DINTER, F., *Inspraak en participatie op school. Naar een leerlingbetrokken school.*, Brussel/Antwerpen, Koning Boudewijnstichting/Standaard Uitgeverij, 1999.
- VSK, *Leerlingenraad en daad. Praktisch handboek voor leerlingraden.*, Antwerpen, Vlaamse Scholierenkoepel/Standaard Uitgeverij, 2000.
- WAAUB, P., *La démocratie est-elle soluble dans l'école? Pédagogie de la démocratie et pratiques démocratiques dans les écoles.*, Brussel, Labor, 1999.
- WAEGE, H., *Hoe staan jonge mensen tegenover de samenleving?, Jongeren en cultuur in beweging.*, Leuven, Davidsfonds, 1997.

NOTEN

- ¹ Zie in de bibliografie De Groof, Elchardus & Stevens, 2001 a, b & c (deze rapporten zijn vrij downloadbaar vanaf volgende website: <http://www.vub.ac.be/TOR/>).
- ² De leerlingen van het BuSO werden niet bevraagd, omdat hiervoor aparte meetinstrumenten moeten worden opgesteld. Wegens het strakke tijdschema kon dit niet worden gerealiseerd.
- ³ De leerlingenraad bestaat in 94% van de scholen, of met andere woorden, slechts 5 van de 89 bezochte scholen heeft geen leerlingenraad.
- ⁴ Leerlingen uit het ASO en leerlingen uit het TSO hebben een gelijklopende participatiegraad, ze verschillen echter wel in de aard van participatie: leerlingen uit het TSO nemen significant meer deel aan technische- en economische activiteiten, terwijl ASO-leerlingen meer aan sociale-, culturele- en sportactiviteiten participeren. In buitenlands onderzoek kwam men tot dezelfde vaststellingen. Jongeren die beroeps- en technische richtingen volgen zijn minder actief in het extracurriculum (bv. Quiroz, et al., 1996), behalve wat de technische en meer beroepsgerichte activiteiten betreft (bv. McNeal, 1998).
- ⁵ Naast de leerlingenraad zijn er immers tal van andere manieren om de leerlingeninspraak op een ietwat formele wijze te kanaliseren. Zo vinden we de valvas of het leerlingenprikbord, klasdagen en vertrouwensleerkrachten in meer dan drie vierde van de scholen terug. Daarnaast bestaan ook werkgroepen (bv. voor feestjes, milieu, sport en cultuur), ideeën- of klachtenbussen en schoolinterne media (leerlingenkrant of -tijdschrift, en in veel mindere mate de leerlingenradio of -televisie) in meer dan de helft van de scholen.
- ⁶ Dit in tegenstelling tot anonieme kanalen, zoals de ideeënbus of de valvas, die zeer slecht worden geëvalueerd door zowel leerlingen als schoolhoofden.

OPVOEDINGSONDERSTEUNING: ENKELE UITGANGSPUNTEN

Wie zinnige dingen over opvoedingsondersteuning wil zeggen, moet zijn uitgangspunten duidelijk maken. De vlag kan immers heel uiteenlopende ladingen dekken. Het onvoldoende verduidelijken hiervan leidt tot verwarring. Vaak worden de uitgangspunten slechts gedeeltelijk geëxpliciteerd. Daardoor krijg je de indruk dat achter de discussie een verborgen agenda schuilgaat. Dat geeft het onaangenaam gevoel dat je voor één of andere kar gespannen wordt.

In deze bijdrage zoomen we in op een aantal uitgangspunten. In onze eigen uitgangspunten leggen we twee dominante accenten:

- kinderen worden gezien als partners in de opvoeding;
- er is aandacht voor de randvoorwaarden van de opvoeding die zowel op het pre-intentionele en informele niveau liggen als op het structurele niveau.

Opvoedingsondersteuning: gesitueerd tussen hulpverlening en preventie?

Het onderscheid tussen hulpverlening en opvoedingsondersteuning moet zo scherp mogelijk gemaakt worden. Om met de deur in huis te vallen: het gaat niet om hulpverlening. Hulpverlening treedt erg doelgericht op naar aanleiding van een concrete vraag om hulp. Opvoedingsondersteuning daarentegen moet een klimaat creëren waarin opvoeding kan gedijen, waarin opvoeding kansen krijgt om uit te groeien tot een praktijk die de ontwikkeling van alle betrokkenen ten goede komt. Er wordt gewerkt aan ontwikkelingen die de 'veerkracht' van de partners centraal plaatsen en er zodoende voor zorgen dat een aantal problemen zich niet voordoen.

Opvoedingsondersteuning is dus een welbepaalde vorm van preventie: het creëren van omstandigheden die een kwalitatieve opvoeding stimuleren. Het gaat niet om preventie in de betekenis van een vroege detectie, wel om het voorkomen van problemen door het realiseren van een kwalitatieve samenleving.

Voor deze invulling van 'opvoedingsondersteuning' kan gepleit worden vertrekkende vanuit een analyse van de hedendaagse gezinnen. Men kan terecht beweren dat bepaalde gezinnen meer risico lopen om geconfronteerd te worden met problemen in de opvoedingsrelaties dan andere, maar geen enkel gezin kan vandaag beschouwd worden als risicoloos. Geen enkel gezin kan erop rekenen gevrijwaard te blijven van echtscheiding, van ziekte, van overlijden met vaak complexe gevolgen. Geen enkel gezin kan verwachten nooit geconfronteerd te worden met de gevolgen van werkloosheid, van druggebruik, van wegloupedrag, enzovoort.

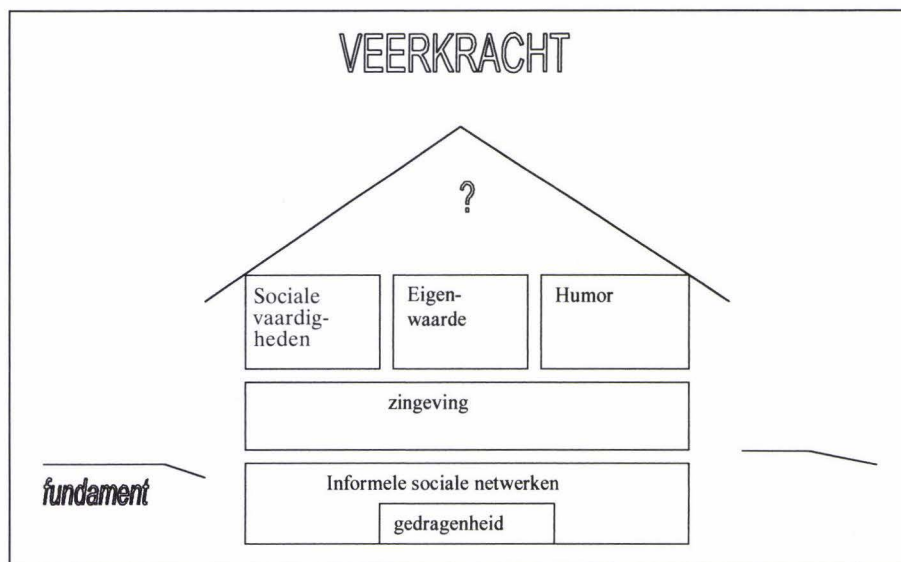
Elk gezin en alle daarin betrokken partners hebben dus nood

aan veerkracht. Vandaar dat we opvoedingsondersteuning omschrijven als het stimuleren van de veerkracht van alle bij de opvoeding betrokken partners.

VEERKRACHT¹: flaneren aan de wij-kant van de opvoeding

Dit 'veerkracht'-begrip staat erg centraal in onze benadering. Het biedt een holistische benadering van het kind door te beschrijven welke factoren en in welke onderlinge hiërarchie ze een grote invloed hebben op de ontwikkeling van de mens. Tegelijk kan je er een gedifferentieerd pedagogisch handelen aan koppelen. Dit schema gebruiken we steeds vaker en in heel uiteenlopende opvoedingsmilieus. Omdat het begrip veerkracht zo centraal staat in onze definitie van opvoedingsondersteuning stellen we hier kort het veerkrachthuis voor. Dit zal de lezer wellicht op zijn honger laten maar hopelijk toch voldoende informatie aanreiken om zich een eerste beeld te vormen.

In het veerkrachtmodel hieronder worden een vijftal aspecten onderscheiden die in overweging moeten genomen worden wil men de veerkracht bij kinderen tot ontwikkeling brengen.



Eén van de meest wezenlijke aspecten van het mens-zijn is het zich gedragen weten. Dat heeft een sterk onvoorwaardelijk karakter: je wordt gedragen zoals je bent. Het zich gedragen weten vindt plaats in eerste instantie in het gezin. Haast alle kinderen vinden in hun ouders de mensen die hen zonder meer nemen zoals ze zijn.

Vanuit de ogen van het kind gezien gaat het om de fundamentele ervaring van erbij te horen, niet van 'geduld te worden', maar van erbij te horen. De acceptatie gaat niet uit van de volwassene, van de opvoeder, de acceptatie is tussen twee mensen, ze is wederzijds.

De gedragenheid is evenwel niet iets dat makkelijk kan gerealiseerd worden via een wel geprogrammeerde actie. Ze behoort tot de pre-intentionele sfeer.

Erg belangrijk voor de veerkracht is het vermogen om zelf zin te geven, om zelf zin te ontdekken. Het gaat erom te beseffen dat je zelf zin kan geven aan het leven, dat je verbanden kan zien, dat je relaties kan ontdekken, dat je samenhang gaat zien, dat je dingen en gebeurtenissen en mensen gaat begrijpen, dat met andere woorden het leven ondanks vele negatieve ervaringen (die elke mens meemaakt) - toch waard is geleefd te worden. Het gaat hier om het verschil tussen geleefd worden en zelf leven, en daarbij zijn alle gradaties denkbaar.

Ook de sociale vaardigheden bij kinderen zijn erg belangrijk. Het gaat daarbij om een uiteenlopend gamma aan vaardigheden die te maken hebben met het kunnen communiceren van gevoelens en verlangens. Maar het gaat eveneens om een aantal vaardigheden die te maken hebben met het zich oriënteren in de samenleving. En dan zijn er nog de professionele vaardigheden.

Eigenwaarde heeft veel te maken met de hoger aangehaalde aspecten, vooral met de gedragenheid en met de zingeving. De gedragenheid zal de eigenwaarde van het kind stimuleren. Het is vanuit die gedragenheid dat het kind kan zin geven aan zijn eigen leven, dat het zijn eigen plaats kan vinden binnen de kosmos. Die eigen plaats kan het uitbouwen via zijn sociale vaardigheden, en daaraan ontleent het een eigenwaarde.

Een laatste element dat bijdraagt tot veerkracht is humor. Pedagogen en opvoeders weten maar al te goed hoe belangrijk humor is in de dagelijkse omgang tussen mensen, maar dat vindt vooralsnog geen weer-slag in de pedagogische wetenschappen. Humor heeft alles te maken met relativeren in de betekenis van 'zien in relatie tot'. Humor heeft vaak te maken met het leggen van onverwachte relaties en verbanden, met het bekijken vanuit een onverwachte hoek, met fantasie, speelsheid. Zo bezien is er een sterk verband tussen humor en wat we hoger zingeving noemen.

Binnen het veerkrachthuis worden de dynamieken gesitueerd die belangrijk zijn voor een veerkrachtige

ontwikkeling van jonge mensen. Daarbij wordt de intentionele opvoeding, gesitueerd in een bredere context: ze wordt op haar plaats gezet, haar onderbouw wordt duidelijk gemaakt. Zonder deze is de bovenbouw bijzonder kwetsbaar. Doordat deze onderbouw op het voorplan komt, wordt opvoeding minder de onoverkomelijke atlas-opdracht die op de schouders van volwassenen rust. Mensen kunnen daardoor meer gaan flaneren aan de wij-kant van de opvoeding, terwijl het sérieux ervan meer dan ooit duidelijk is. In die opvoeding zijn de kinderen onmiskenbaar partners.

Pre-intentionele opvoeding en structurele consequenties

Men moet bij opvoedingsondersteuning in belangrijke mate op het pre-intentionele niveau actief zijn, dit wil zeggen op een niveau dat aan het instrumentele pedagogische handelen voorafgaat. Om dat niveau te concretiseren verwijzen we naar de onderste lagen in het veerkrachthuis: de gedragenheid, de informele netwerken, de zingeving.

De reflex om opvoeding te reduceren tot een aantal gerichte ingrepen, doet erg tekort aan de opvoeding. Opvoeding is veel meer dan kinderen allerlei kennis, vaardigheden en/of houdingen bij te brengen. Opvoeding is veel meer dan éénrichtingsverkeer waar de volwassene bepaalde effecten probeert te verkrijgen bij kinderen. Kinderen hebben het nodig zich gedragen te weten: het is niet voldoende van gedragen te zijn, ze moeten het ook echt zelf (willen) weten. Dit is een zeer belangrijk kenmerk van opvoeding. Het illustreert daarenboven meteen de wederkerigheid van opvoeding: het antwoord van het kind is vereist. Ook de informele netwerken zijn zeer belangrijk voor kinderen. Deze informele netwerken zijn in voortdurende beweging, maar ze zijn het web waarin de mens zich beweegt en ontwikkelt. Kinderen zijn daarin zingevers: zij duiden hun eigen plaats, hun relatie tot zichzelf, tot de anderen, tot de omgeving. Deze zingevingen maken dat kinderen coherente personen (persoonlijkheden) worden met een eigen project.

Als gedragenheid, netwerking en zingeving zo'n cruciale factoren zijn in het opgroeien van kinderen, dan moeten zij aan bod komen bij de opvoedingsondersteuning.

- Teneinde de gedragenheid te ondersteunen moeten impulsen gegeven worden om de samenleving sneller te laten evolueren van een individualistische samenleving naar een communitaristische samenleving², waarbij erkend wordt dat verbondenheid niet zozeer een morele keuze is, als wel een basis-kenmerk van het mens zijn.
- Teneinde de informele netwerken te stimuleren moeten impulsen gegeven worden om de netwerkvorming om en rond het gezin en om en rond de buurt te stimuleren.
- Met betrekking tot de zingeving moet de zingeving van de diverse partners meer gewaardeerd worden in hun procesmatigheid en dit zowel op het ethische,

het esthetische, het emotionele, het rationele als het sensomotorische vlak.

Op deze vlakken is het moeilijk rechtstreeks en intentioneel te werken. Het eraan werken is ook geen opdracht voor de individuele ouder of opvoeder ten aanzien van het individuele kind. Het komt erop aan de nodige randvoorwaarden te creëren. Dat vergt ingrijpende én veelzijdige ingrepen die te maken hebben met algemene kwaliteiten van het samenleven. Belangrijk daarbij is een betere dosering van de loonarbeid, de zorgarbeid, de sociale arbeid en de leerarbeid. De discussie daaromtrent wordt momenteel volop gevoerd alhoewel het perspectief van kinderen - het perspectief van een belangrijke partner in de opvoeding - hierin manifest ontbreekt.

Het stimuleren van allerlei sociaal-culturele initiatieven op buurtniveau is makkelijker haalbaar. Dit draagt bij tot de netwerking en daaraan kan de zingeving gekoppeld worden. Nog concreter wordt het als we verwijzen naar de informele processen aan de schoolpoort, in het grootwarenhuis en op het marktplein voor wat de volwassenen betreft. De processen op de speelplaats, tijdens de jeugdbeweging en de sport, op de straat daarentegen zijn interessanter voor kinderen. Daaruit putten mensen het nodige zelfvertrouwen om op een rustige vertrouwensvolle manier om te gaan met elkaar: kinderen met volwassenen, volwassenen met kinderen. Dergelijke informele processen worden vooral ondersteund door ze sterker (maatschappelijk) te waarderen, door ze meer plaats en meer tijd te geven.

Opvoedingsondersteuning wordt hiermee enerzijds uit de instrumentele sfeer gehaald en anderzijds uit de interindividuele sfeer. De complexiteit ervan wordt volop duidelijk, ook in haar structurele dimensies.

Dat neemt niet weg dat er geen oog moet zijn voor andere vormen van ondersteuning. De overdracht van kennis in verband met de ontwikkeling van kinderen is interessant en het werken aan houdingen van opvoeders is nodig, maar er moet complementair aan deze hoofdzakelijk psychologische benadering, meer aandacht komen voor een sociaal perspectief, voor het kindperspectief, voor de maatschappelijke positie van kinderen en volwassenen en voor de structurele invloeden daarop. Wie uitgaat van een meer cognitieve benadering van opvoedingsondersteuning moet beseffen dat er minstens zoveel ondersteuning uitgaat van netwerking en dat het niet de bedoeling is opvoedingsondersteuning te reduceren tot wat formeel aanleerbaar en trainbaar is.

Kinderen partners in de opvoeding

Als men spreekt over opvoedingsondersteuning moet men alle partners die betrokken zijn bij de opvoeding ondersteunen. Het gaat dus niet op om opvoedingsondersteuning te beperken tot ouderondersteuning. Zo'n benadering gaat er immers van uit dat de ouders het onderwerp zijn, waarbij kinderen gereduceerd worden tot het voorwerp van die opvoeding.

In de mate dat men pleit voor dialogale opvoeding, worden niet alleen ouders het onderwerp van opvoeding, maar ook de kinderen. Opvoedingsondersteuning moet zich dus ook op de kinderen richten. Dit is naast een principiële kwestie, ook een praktische kwestie. Het is goed dat ouders en kinderen zich ervan bewust zijn hoe ingrijpend de inbreng van kinderen is ten aanzien van het zich welbevinden van ouders. In de mate dat kinderen meer zicht hebben op hun eigen inbreng in de interactie met hun ouders, kunnen zij ook bijdragen tot de kwaliteit ervan.

Wij pleiten om met kinderen te werken aan hun eigen rol en hun eigen inbreng binnen de opvoeding en om ze dus opvoedingsondersteuning te bieden.

Deze benadering verruimt in aanzienlijke mate de opzet van een decreet over opvoedingsondersteuning. Daarmee worden de grenzen duchtig verlegd.

Dit heeft grote consequenties én naar wat hoger het pre-intentionele niveau genoemd werd, kinderen moeten er actieve partners in worden, én naar de intentionele opvoeding waarbij kan gedacht worden aan allerlei media gericht op kinderen: folders, tijdschriften, radio- en tv-programma's, tv-spots.

Als men kinderen als partners van de opvoeding niet wenst te weerhouden, dan wordt het actorschap van kinderen miskend of alleszins niet erkend als een belangrijk gegeven om op gericht te zijn. In dat geval kan men beter consequent zijn en spreken over 'ouderondersteuning'.

Jan VAN GILS

Onderzoekscentrum Kind en Samenleving
Nieuwelaan 63, 1860 Meise
02 272 07 50, fax 02 269 78 72
jvangils@ndo.be

NOTEN

¹ Meer informatie over 'resilience' is te vinden in: Vanistendael S., 1995. Een meer aanschouwelijke voorstelling van het veerkrachthuis werd gepubliceerd in Klasse, januari 1999. Een meer theoretisch onderbouwde én naar de pedagogische praktijk vertaalde versie staat in: VAN GILS J., 1999.

² Zie RAES K., 1997

LITERATUURLIJST

- RAES, K., *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen van alledaagse zedelijkheid*, Brussel, VUB-press, 1997.
- VAN GILS, J., Het internationaal verdrag van de rechten van het kind en de pedagogie(k), in: VERHELLEN, E., VAN GILS, J., ANNOOT, H., VAN ACHTER, V., *Rechten van het kind in en door het onderwijs*, Leuven, Acco, 1999.
- VANISTENDAEL, S., *Growth in the Middle of Life. Resilience: building on people's strengths*, Geneva, ICCB, 1995.

DE KLIKSONS: EEN GEZOND TIENERBELEID, 31.000 TIENERS PRATEN MEE!¹

Het begrip ' tiener' roept vele, tegengestelde connotaties op. Soms worden volwassenen lyrisch in hun verheerlijking van de hedendaagse jongeren -die ze lovenswaardige morele principes, idealisme en gedrevenheid toedichten. Een andere keer zetten ze de eigen geromantiseerde jeugdherinneringen cynisch af tegen de zogenaamde actuele jongerenrealiteit. Dan maken idealen en dynamiek in de volwassenenperceptie plaats voor begrippen als 'overlast en rondhanggedrag'. Dit duale denken en praten over jongeren en tieners is niet zelden gebaseerd op het uitvergroten van in het oogspringende details. Zo staat de rondhuppelende liefhebber van housemuziek -die het nieuws haalde als achtergrond bij alcoholcontroles- dikwijls symbool voor de hele schare leeftijdsnoten. Gek eigenlijk, alsof de lallende voetbalsupporter die vrolijk terrasstoelen richting ordetroepen katapulteert de grote groep volwassenen en hun dagelijkse beslommeringen vertegenwoordigt. Verregaande veralgemening vertroebelt onze kijk op dé tiener van tegenwoordig.

De vele jonge vrijwilligers binnen allerhande jeugdwerkinitiatieven (zoals jeugdbewegingen, jongerenverenigingen, jeugdhuisen, jeugdredacties,...) voelen zich vaak geroepen om tegen die veralgemenerende en veelal negatieve beeldvorming in te gaan. Begin 2001 kreeg het Vlaamse jeugdwerk² daartoe met de Kliksons een sterke bevragsmethode aangereikt die de vrijetijdsbesteding en -beleving van tien- tot zestienjarigen als focus had.

Inspraak en participatie als hoofddoel: de Kliksons binnen de jeugdwerkbeleidsplanning

De manier waarop tieners hun vrije tijd doorbrengen en beleven was dé hoofdvraag binnen de Kliksons. Die vraagstelling vertrok niet vanuit de illusie om het negatieve tienerimago bij media of publiek te bezweren, maar wilde inspraak van tieners in het tiener- en jeugdbeleid verhogen. Beter afstemmen van lokale en bovenlokale beleidskeuzes en tienerwensen in de vrije tijd was de hoofdbetrachting. De Kliksons gaf tien- tot zestienjarigen kansen om massaal hun stem te laten horen aan beleids- en plannenmakers.

Het jeugdwerk kan prat gaan op een sterke traditie op het vlak van inspraak en participatie van haar doelgroep. Gemeentelijke jeugdredacties, waarin jonge vrijwilligers vanaf zestien jaar het plaatselijke jeugdwerk vertegenwoordigen, fungeren als adviesorgaan voor het gemeentelijk jeugdwerkbeleid. Om haar vrijetijdsaanbod te kunnen opzetten, ontvangt het jeugdwerk subsidies. Die subsidiëring wordt sinds 1993 bij decreet geregeld. Lokale besturen ontvangen op basis van het aantal kinderen en jongeren in de gemeente subsidies van de Vlaamse overheid om het jeugdwerk te ondersteunen. Een gemeente krijgt dat belastinggeld niet zomaar. De schepen voor jeugd en diens administratie (de jeugddienst) schrijft daartoe in samenspraak met de verschillende jeugdwerkorganisaties een driejaarlijks jeugdwerkbeleidsplan. Daarin wordt uit de doeken gedaan hoe de kostbare belastinggelden zinvol zullen worden aangewend. Het jeugdwerkbeleidsplan (jwbp) wordt ter goedkeuring voorgelegd aan de jeugdraad. De uitvoering van dat plan levert de gemeente Vlaamse centen op. Gemeentebesturen leggen daar een aanzienlijk eigen bijdrage naast voor het voeren van een jeugdwerkbeleid. Overleggen met kinderen en jongeren over hun noden en verwachtingen is primordiaal voor een sterk jeugdwerkbeleidsplan. In het vernieuwde decreet op het gemeentelijk jeugdwerkbeleid, dat midden 2001 werd goedgekeurd, wordt dat belang van directe communicatie met kinderen en jongeren nog sterker benadrukt. Dat vernieuwde decreet is het wettelijk kader waarbinnen jeugddiensten en jeugdredacties het nieuwe driejarenplan voor de periode 2002-2004 schrijven. In

die context van beleidsplanning ontstond de Kliksonsbevraging naar tien- tot zestienjarigen.

De leeftijdskeuze van de Kliksons was geen toeval. Het jeugdwerk heeft het namelijk moeilijk om de tienergroep aan zich te binden. In ledenstatistieken is de twaalfplusser cijfermatig ondervertegenwoordigd. De kritieke leeftijd waarop jongeren afhaken lijkt bovendien te dalen en niet langer samen te vallen met de overgang naar het secundair onderwijs³. De lage tienerdeelname aan jeugdwerkingen impliceert de lage betrokkenheid op en participatie aan het jeugdwerkbeleid van de tienergroep. De stem van een minder bereikte groep klinkt ook minder door. De Kliksons-zoektocht naar wat tieners boeit en wat bij hen leeft, vertrok met andere woorden vanuit de jeugdwerkbehoefte om die tiener beter te bereiken en via een afgestemd tienerbeleid beter op zijn of haar vrijetijdsbehoeften in te spelen.

Om te winnen moet je klikken: opzet, vorm en inhoud van de Kliksons

In 1998 kreeg de landelijke jeugddienst Jeugd en Stad vzw van de Vlaamse Gemeenschapscommissie de opdracht actie-onderzoek op te zetten rond de dropout van tieners binnen het hoofdstedelijk jeugdwerk. Daartoe ontwikkelde Jeugd en Stad 'de Kliksons', een tienerbevraging op maat van de bevragee. Via een computerbevraging en ludieke multimediatoepassingen kon de respondentengroep haar huidige vrijetijdsbesteding bij elkaar klikken en haar beleidswensen kenbaar maken. De Kliksonscd-rom stond mijlenver af van de klassieke ad hoc 'pen-en-papier'-bevragingen vanuit het jeugdwerk, waarmee meestal weinig tieners werden bereikt en die door hun diversiteit intergemeentelijke vergelijkingen onmogelijk maakten. De ludieke vormgeving (met geluidsfragmenten en animatiefilmpjes) maakten van de tienergroep enthousiaste respondenten. De Brusselse geboorteplek was voor de Kliksons allerminst een eindpunt. Onder impuls van de Limburgse provinciale jeugddienst en de Vlaamse Vereniging van Jeugddiensten en Jeugdconsulenten (V.V.J.) ontstond een breed Vlaams sa-

menwerkingsverband rond de Kliksons. Dankzij de steun van de Minister voor Jeugd, de heer Bert Anciaux, kon dit partnerschap van alle Vlaamse provinciale jeugddiensten, V.V.J., de Vlaamse Dienst voor Speelpleinwerk en Jeugd en Stad de Kliksons op Vlaamse schaal toepassen. De oorspronkelijke Kliksonsvragenlijst werd aangepast en uitgebreid. Via een wijdvertakt netwerk werden begin 2001 meer dan 31.000 tien- tot zestienjarigen uit 171 Vlaamse gemeenten Kliksonstieners. Jeugdwerkers (jeugdconsulenten en vrijwillige jeugdbegeleiders) zorgden voor de afname via cd-rom. De afname gebeurde bijna altijd via computerklassen in lagere en secundaire scholen. De medewerking en positieve reacties vanuit het onderwijs waren overweldigend. Er werd veel aandacht besteed aan vorming en begeleiding van de afnemers. Omdat de bevraging via scholen liep, werden ook -veel meer dan in vroegere jeugdwerkvragenlijstjes- alle tieners bereikt en niet enkel de tienerleden binnen het jeugdwerk. De vormingsmodules, afnamehandleiding en het brede afnamenetwerk verhoogden de representativiteit, validiteit en betrouwbaarheid van de Kliksonsbevraging enorm. De sterke parallellen met resultaten uit wetenschappelijk onderzoek rond jongerenvrijetijd⁴ bevestigen de kwaliteit van het Kliksonsonderzoek, dat begeleid werd vanuit de onderzoeksgroep TOR (Tempus Omnia Revelat), van het departement Sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel.

Inhoudelijk viel de bevraging uiteen in vijf grote thema's. Vertrekpunt van de vrijetijdsanalyse was de plek waar de tiener meestal zijn vrije uren spendeert, *de vrijetijdscontext*, en de beleving ervan. Na de contextanalyse werd de *tiernobiliteit* onder de loep genomen. De *kennis van en communicatie rond* het georganiseerde tieneraanbod was het derde Kliksonsthema. Vervolgens bekeken we de *participatie van tien- tot zestienjarigen aan georganiseerde vrije tijd*. Laatste en belangrijkste Kliksonsthema was de vergelijking tussen de *huidige en ideale vrijetijdsbesteding van tieners*.

Significante breuklijnen

Een doorgedreven analyse van de Kliksonsgegevens reveleert een aantal cruciale breuklijnen die de vrijetijdsbesteding en -beleving van tieners bepalen. Hierop adequaat en vanuit verschillende beleidsdomeinen (onderwijs, welzijn, jeugdwerk, sport,...) inspeken, vormt een belangrijke uitdaging voor beleidsmakers en veldwerkers.

Zo blijkt het *geslacht* van de respondent een eerste belangrijke breuklijn binnen de Kliksonsresultaten. Meisjes kijken anders tegen vrije tijd aan dan jongens. Context, beleving, mobiliteit en interesses liggen opvallend uit elkaar. Die sterke verschillen gaan in tegen populaire mediabeelden van 'naar elkaar toegroeïende geslachten'. De nieuwe man blijkt ook binnen de tienerwereld een mythe, alle goedbedoelde ministeriële acties ten spijt. Klassieke rolpatronen en genderverwachtingen worden in de vrijetijdsbesteding van tieners perfect voorafgespiegeld. Tieners oefenen met andere woorden hun latere maatschappelijke rolpatronen in tijdens de vrije uren: de jongen die van meer uithuizige actievoerder; meisjes die van zorgzame rustbrenger binnenskamers. Dit sterke geslachtsverschil

in vrijetijdsbesteding is niet noodzakelijkerwijze negatief. Wel dringen 'correcties' zich soms op. Zo blijkt de mannelijke tien- tot zestienjarige in zijn vrije uren veel meer betrokken te zijn op alles wat met computer en internet te maken heeft. Waar meisjes enkele jaren terug binnen het onderwijs sterk werden gestimuleerd om ook voor technische studierichtingen te kiezen, blijkt nu eenzelfde inhaalbeweging in de vorm van specifieke vrijetijdsacties rond 'meisjes en multimedia' nodig. De in de vrije tijd opgedane ervaring op het wereldwijde web lijkt voor de huidige tien- tot zestienjarige binnen afzienbare tijd enkel een mannelijke troef op de arbeidsmarkt.

De *gevolgde onderwijsvorm* genereert de krachtigste Kliksonsverschillen en is de meest cruciale breuklijn binnen de tienervrijetijd. De participatiegraad aan het jeugdwerk van jongeren uit het beroepsonderwijs en deeltijds onderwijs ligt opvallend lager in vergelijking met jongeren uit het ASO. Dat het effect van onderwijsvorm en onderwijsniveau verder gaat dan participatie aan georganiseerde vrije tijd blijkt uit waardeonderzoek bij jongvolwassenen⁵ tussen 18 en 30 jaar. Het onderwijs komt uit deze analyses te voorschijn als een ingrijpende transformator van onze cultuur en mentaliteit. De scholingsgraad bepaalt voor een belangrijk stuk hoe volwassenen tegenover de samenleving staan, hoe ze aan het verenigingsleven participeren, hoe ze in relatie treden en hoe ze aankijken tegenover belangrijke maatschappelijke thema's. De Kliksons bevestigen deze analyses. Tienervrijetijd van leerlingen uit het ASO en BSO spelen zich af in twee verschillende (belevings)werelden. Het beste uit beide werelden samenbrengen om ook binnen (georganiseerde) vrije tijd waardeoverdracht nog beter te garanderen impliceert een breed scala aan jeugdwerkinitiatieven dat over middelen en mankracht beschikt om een divers publiek (uit alle onderwijsvormen) aan te trekken.

De *nationaliteit of afkomst* van de respondent genereert minder uitgesproken verschillen. Jeugdwerkparticipatie en bekendheid van het aanbod ligt bij de allochtone groep duidelijk lager. De verhoging van de toegankelijkheid van het bestaande aanbod naar allochtone jongeren vormt met andere woorden een belangrijke uitdaging. Opvallend is wel dat binnen de effectieve en ideale vrijetijdsagenda van tieners etnische achtergrond nauwelijks een rol van betekenis speelt.

Beleidsaanbevelingen vanuit de Kliksons: 31.000 tieners praten mee... het beleid luistert?

Participatie veronderstelt een constant proces van communicatie, afstemming en rekening houden met. De Kliksonsbevraging vormde in dit participatieproces van tieners een eerste stap. De mening van een zeer grote groep tien- tot zestienjarigen werd begin 2001 gehoord. Die luide tienerstem kreeg een vertaling in meer dan 170 lokale jeugdwerkbeleidsplannen, grondig besproken en goedgekeurd binnen evenveel jeugdraden. De bal ligt nu in het kamp van beleidsmakers, schepenen voor jeugd en hun bevoegde minister. Wat moeten deze dames en heren, naast de vele plaatselijke tienervragen en de eerder besproken krachtlijnen uit het Kliksonsonderzoek, zeker meenemen uit het Kliksonsverhaal?

Voor eerst dat de nieuwe beleidsprioriteit⁷ rond ruim-

te voor jongeren ook een tienerprioriteit is. *Bijna de helft van de tieners wil meer ruimte om jong te kunnen zijn.* De vraag naar degelijke fuifruimtes, goede jeugdwerkinfrastructuur, toegankelijke sport- en culturele centra, plaats om te spelen (veilige en onderhouden speelpleinen, speelplaatsen die ook buiten de schoulu- ren toegankelijk zijn, speelstraten, groene ruimte) klinkt luid en duidelijk uit de tienermond.

Daartegenover staat dat de plaats die jongeren momenteel in de publieke ruimte innemen recht evenredig is met hun onbelangrijke plek op de politieke agenda. Straten en pleinen dienen in de eerste plaats belangen van de volwassen autobedruiker. Publieke gebouwen zijn vooral op maat van de volwassen klant gemaakt. Parken en bossen zijn veelal rustige wandelruimtes en veel minder schitterende ravotruimtes. Cultuurhuizen ontvangen bijna uitsluitend een volgroeid publiek, volwassen ploegjes domineren de boekingsagenda in sportcentra. Het beter openstellen van al deze ruimte veronderstelt gedurfde -en politiek misschien niet altijd populaire- beleidskeuzes in verschillende domeinen (sport, cultuur, ruimtelijke ordening). Voor het creëren van extra jongerenruimte zoals fuifzalen of clublokalen geldt dikwijls nog sterker dat tegenpruttelende volwassenen van een moedig politiek antwoord moeten worden gediend. Bovendien mag het reserveren van extra jongerenruimte niet resulteren in jongerenreservaten. Het met speel- tuigen heraanlegde plein of het nieuwe voetbal- pleintje is allerminst een volwassen vrijgeleide om jongeren elders te weren. De opening van het nieuwe tienerlokaal mag geen poging zijn om tieners voorgoed uit het straatbeeld te bannen.

Het *genuanceerde tienerbeeld* dat spreekt uit de Kliksonsbevraging en ingaat tegen bepaalde pers- en volwassenenbeelden is ook een les die beleidsmakers best goed in de oren knopen. Zo kampt de tiener al- lermint met een onveiligheidsgevoel. Het drukke ver- keer is de boeman als onveiligheidsgenerator. Tieners verkiezen in hun ideale vrije tijd vooral sociale activiteiten. Ze stellen intermenselijk contact priori- tair en vinden omgang met leeftijdsgenoten (vrien- den) enorm belangrijk. *De Kliksons ontkracht het beeld van toenemende individualisering bij jongeren en toont de tiener als een sociaal lid van de samenleving met een diverse waaier aan interesses, activiteiten en dromen.* Beleidsmakers horen dit beeld met luide stem bij hun collega's en in de media te verkondigen en middelen te genereren om ook van het jeugdwerk volwaardige verkondigers van die blijde boodschap te maken. Schreeuwende krantenkoppen rond jongeren, cliché- matige nieuwsitems rond tieners worden zelden of nooit gepareerd of genuanceerd. Niet alleen zij die met en voor kinderen en jongeren werken, maar even- zeer zij die instaan voor het jeugd beleid moeten zich bij dergelijke berichtgeving aangesproken voelen.

Een laatste tienerles uit de Kliksons moet beleidsmakers nog meer dan tot nog toe het geval is af doen stappen van een zuiver economische ratio. Koppen (deelnemers) tel- len is niet het enige correcte of zaligmakende uit- gangspunt bij de toekenning van subsidies. Wat wil- len jongeren en willen jongeren bereikt worden zijn veel relevantere vragen dan dé hamvraag: 'hoeveel jongeren werden bereikt'. Binnen het jeugd(werk)be- leid ruimt die economische bril de laatste jaren ge- lukkig plaats voor een meer kwalitatieve benadering. In andere beleidsdomeinen duikt de pragmatisch eco- nomische visie nog te vaak op wanneer naar jonge-

ren en jeugdwerk wordt gekeken. Zo komt fel inves- teren in buitenschoolse kinderopvang in de eerste plaats de (over)werkende ouder tegemoet. Wanneer ook tieners (sleutelkinderen) in dit vizier komen, dreigt het jeugdwerk te worden ondergesneeuwd door on- eerlijke vergelijkingen omtrent bereik en frequentie. In die bedreiging speelt de discussie omtrent zinvol- heid en kwaliteit van het aanbod een cruciale rol.

Deze lijst beleidsaanbevelingen is onvolledig. Toch vormt een constante er het fundament van. *Een posi- tief jeugd beleid dat rekening houdt met de diversiteit van kinderen en jongeren en de maatschappelijke realiteiten waarbinnen volwassenen de politieke wet dicteren moet evolueren van een puur sectoriële benadering naar een geïntegreerd jeugd beleid.* Doorheen bovenstaand over- zicht duikt een veel grotere groep beleidsverantwoor- delijken op dan zij die het woord jeugd in hun ambts- titel voeren. Cultuur, onderwijs, welzijn, ruimtelijke ordening, verkeer, sport,... al die verschillende be- leidsdomeinen hebben een duidelijk effect op het doen en laten van kinderen en jongeren. Het is aan beleids- makers om in al die domeinen en sectoren perma- nent de jongerenbril bij de hand te hebben.

Dat die keuze voor een geïntegreerd en integraal be- leid geëxpliciteerd wordt in Vlaamse jeugd beleids- nota's en geleidelijk vorm krijgt in verschillende plan- nen stemt hoopvol. De weg naar een geïntegreerd be- leid ten aanzien van kinderen en jongeren is echter nog lang. De wegwijzers staan stilaan wel in de goede richting.

Gorik KAESEMANS

Stafmedewerker Jeugd en Stad vzw
Borgerhoutsestraat 34, 2018 Antwerpen
03/272 30 73

NOTEN

- ¹ Deze bijdrage is een synthese van het boek 'Tienerkliks-het verhaal van het Vlaamse Kliksonsonderzoek', uitgegeven bij Garant-Uitge- vers n.v., Leuven. Gorik Kaesemans, auteur van dit boek, is psycho- loog en stafmedewerker van Jeugd en Stad vzw.
- ² Jeugdwerk is een verzamelnaam voor de bonte waaier aan gemeen- telijke en particuliere werkingen en initiatieven voor kinderen en jongeren van drie tot vijftientig jaar. Jeugdbewegingen zoals VVKSM, Chiro, KAJ of KLJ, maar ook jeugdclubs, speelpleinen, atelierwer- kingen,....., het zijn alle jeugdwerkinitiatieven die dankzij de inzet van duizenden vrijwilligers op frequente basis een vrijetijdsaanbod voor- zien voor kinderen en jongeren waarbij plezier, groepsvorming en ontwikkeling centraal staan.
- ³ Om die prepuberale tendens in het afhaakgedrag van jongeren te onderzoeken werd ook de derde graad van het lager onderwijs be- vraagd, ook al zijn dit strictu sensu nog geen tieners.
- ⁴ Zie o.a. Goedseels, E., Vettenburg, N. & Walgrave, L., 2000.
- ⁵ Zie: Elchardus, M. e.a., 1997.
- ⁶ Binnen het nieuwe decreet op het gemeentelijk jeugdwerk werd een nieuwe beleidsprioriteit vastgelegd, m.n. ruimte voor jongeren. Ge- meenten die binnen een jeugdruimteplan beschrijven hoe zij meer infrastructuur, fysieke en mentale ruimte voor jongeren willen re- serveren krijgen in ruil meer middelen vanuit de Vlaamse overheid.

LITERATUURLIJST

- ELCHARDUS, M. e.a., Een jeugd uit uitstel geboren-een explora- tie van de cultuur van de postadolescentie, in Elchardus, M. e. a. (red.) *Jongeren en cultuur in beweging*, Leuven, Davidsfonds, 1997, 10-43.
- GOEDSEELS, E., VETTENBURG, N. & WALGRAVE, L., Vrien- den en vrije tijd, in: De Witte, H., Hooge, J. & Walgrave, L., (red.) *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Leuven, Universitaire Pers, 2000.
- KAESEMANS, G., *Tienerkliks -het verhaal van het Vlaamse Kliks- onsonderzoek*, Leuven, Garant, 2001.

HET ERVARINGSLEREN VOOR MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE PLATTELANDSJONGEREN

De domeinen van het welzijnswerk en het onderwijs worden gekenmerkt door de aanwezigheid van maatschappelijk kwetsbare jongeren. Deze jongeren zijn door hun sociale geschiedenis, hun herhaaldelijke confrontaties met maatschappelijke instellingen en hun huidige situatie niet in staat te functioneren als een volwaardig lid van de maatschappij. Ze kunnen door hun situatie niet profiteren van een aantrekkelijk aanbod dat van de maatschappij uitgaat. Het ervaringsleren biedt mogelijkheden om met deze jongeren te werken, om hen meer zelfvertrouwen en een gunstiger toekomstperspectief aan te reiken.

Niet alleen in (groot)steden zijn deze maatschappelijk kwetsbare jongeren aanwezig. Ook op het platteland treffen we jongeren aan die onvoldoende kansen krijgen van of kunnen benutten in onze samenleving. De vraag blijft natuurlijk of de situatie van maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren zo uniek is dat de methodiek van het ervaringsleren haar basisprincipes moet aanpassen in functie van deze situatie. Met dit artikel poog ik deze problematiek te belichten. Na een verklaring van de gehanteerde begrippen, zal ik ingaan op de centrale vraag.

Het Vlaamse platteland

Het Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen heeft geprobeerd een objectief verifieerbare indeling op te tekenen van stad en platteland¹. Om dit te bereiken werden twee nieuwe begrippen ingevoerd, namelijk stedelijk gebied en buitengebied. Volgens het Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen is een gebied een buitengebied² wanneer de buitengebiedfuncties een overwicht hebben op de stedelijke functies. Bij deze eerste worden landbouw, natuur, bos en overig groen gerekend. Bij de laatste behoren wonen, industrie, recreatie en overig gebruik.³ Naargelang het gewicht van de buitengebiedfuncties zal er eveneens een gradatie ontstaan tussen de buitengebieden onderling in het Vlaamse landschap.

We kunnen dus spreken van een continuüm tussen stad en platteland. Aan de ene pool staan de grootsteden met een sterke industrialiseringsgraad en een hoge bevolkingsdichtheid. Aan de andere pool staat het platteland in haar meest zuivere vorm, die een viertal prototypische kenmerken bevat:

- *Architectuur*: het platteland is opgebouwd volgens een kern met randgebieden. De centrale termen zijn kleinschaligheid en lokaliteit. In de kern spelen zich de economische activiteiten en het dagelijkse leven af. Vaak is er slechts één hoofdstraat die de centrale voorzieningen herbergt en een kerktoeren die de skyline bepaalt. In de omliggende dorpen staat de woonfunctie centraal⁴.
- *Sociale kaart*: op het platteland vinden we traditionele gezinsstructuren terug. Er is een generationele verbondenheid met de omgeving en met de toonaangevende bedrijvigheid op het platteland, namelijk de landbouw. Deze verbondenheid laat weinig openheid naar buitenstaanders toe. Intern kunnen we op het platteland spreken van een sociale heterogeniteit, waarbij verschillende bevolkingsgroepen in harmonie samenleven.
- *Traditie en cultuur*: mensen houden vast aan traditionele waarden en normen, wat voor een intens gemeenschapsgevoel zorgt. We kunnen dan ook spreken van een culturele homogeniteit, waarbij elke

plattelandsbewoner leeft volgens een gedeeld waardepatroon.

- *Sociale functies*: het platteland vormt een autonoom politiek-bestuurlijke eenheid. De bewoners voorzien zelf in hun basisbehoeften door o.m. traditionele ambachten en landbouw. De sociale contacten beperken zich tot het territorium van het dorp⁵.

Dit beeld wordt genuanceerd door enkele maatschappelijke veranderingen, die ook de meest rurale gebieden niet hebben gespaard. We kunnen drie tendensen aangeven die het uitzicht van het platteland verwijderd van het traditionele beeld. De *crisis in de landbouw* zorgt ervoor dat het draagvlak van de plaatselijke werkgelegenheid drastisch wordt aangetast. De reactie hierop is een *plattelandsvlucht*⁶. *De actieve plattelandsbevolking pendelt of verhuist naar een ruimer arbeidsaanbod, dat zich doorgaans in de steden bevindt. Het platteland benut de resterende functie optimaal: autonome dorpen worden woondorpen, met een uitgesproken aantrekkingskracht naar de buitenwereld toe*⁷. *Het fenomeen van counter-urbanization*⁸ wordt de trend en nieuwe bewoners vestigen zich op het platteland om aan de drukte en de stress van de stad te ontsnappen.

Zo is het Vlaamse platteland onomkeerbaar gewijzigd. Traditionele dorpsbindingen op basis van geboorte en economische samenhangigheid maken plaats voor een dorpsbinding die geworteld is in een lokaal bewustzijn dat vrijblijvend en tijdelijk is⁹. Zo verschuift ook de bevolkingssamenstelling. Het platteland wordt geconfronteerd met een vergrijzing van de bevolking en een afname van de actieve bevolking. Bewoners die niet kunnen genieten van het maatschappelijk aanbod en niet de mogelijkheid hebben om zich te verplaatsen naar betere werk- en leefomstandigheden omwille van o.m. hun financiële toestand, intellectuele capaciteiten, onvoldoende machtsmiddelen of gebrekkige sociale relaties, blijven achter.

Deze kansarmoede op het platteland heeft een eigen profiel dat wezenlijk verschilt van deze in meer stedelijke gebieden. Maar ook elke plattelandsomgeving is uniek: naargelang de nabijheid van stedelijke

kernen, zal de kansarmoede op het platteland ook kenmerken overnemen van meer 'stedelijke kansarmoede'. Toch hebben alle plattelandsgebieden één kenmerk gemeenschappelijk, dat minder uitgesproken in de steden aanwezig is. Op het platteland is er sprake van 'verdoken kansarmoede'. Het gaat er om individuele gevallen, die min of meer geïsoleerd wonen tussen de andere bewoners¹⁰. Dit gebrek aan zichtbaarheid kan leiden tot een onderschatting van de problematiek en dus tot een marginale aandacht vanwege overheid en hulpverlenende organisaties voor een reëel probleem.

De notie van maatschappelijke kwetsbaarheid

"De kern van de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid is dat een *cumulatie* van negatieve ervaringen in de contacten met maatschappelijke instellingen (voornamelijk de school) leidt tot een ongunstig maatschappelijk perspectief¹¹. Deze ervaringen zorgen ervoor dat bepaalde mensen sociaal-psychologische copingmechanismen ontwikkelen, waarin het *risico* schuilt op intensievere delinquentie. Zo kunnen jongeren zich, bijvoorbeeld, aansluiten bij een deviantte *peer group*, leeftijd- en lotgenoten die de algemeen aanvaarde maatschappelijke normen verwerpen. Deze hele systematiek van negatieve ervaringen bij een bepaalde bevolkingsgroep kan echter slechts begrepen worden in een ruimere context¹². Deze macrosociologische context bepaalt het individueel traject dat iemand aflegt doorheen de verschillende maatschappelijke instellingen en de eventuele negatieve ervaringen met deze instellingen. Deze context bepaalt, met andere woorden, mee de mate van maatschappelijke kwetsbaarheid van deze persoon.

Niet iedereen is even kwetsbaar in zijn confrontaties met diverse maatschappelijke instituties. Door negatieve ervaringen met deze instituties, die werkzaam zijn op verschillende levensdomeinen, hebben maatschappelijk kwetsbare jongeren een uitgesproken wantrouwen ontwikkeld jegens volwassenen en jegens de hele maatschappij. De kans op verdere negatieve contacten met maatschappelijke instellingen is dan ook reëel. Om de negatieve ontwikkelingsspiraal te kunnen doorbreken, moeten speciale situaties gecreëerd worden, waarin maatschappelijk kwetsbare jongeren een reeks positieve ervaringen kunnen opdoen en/of waarin ze bepaalde vaardigheden kunnen leren om enerzijds hun wantrouwen ten aanzien van maatschappelijke instituties te verminderen en anderzijds meer zelfvertrouwen en een (beter) toekomstperspectief te ontwikkelen¹³. Om dit doel te bereiken kan ervaringsleren een oplossing bieden.

Het ervaringsleren

We kunnen het ervaringsleren omschrijven als het verwerven van kennis, attitudes en vaardigheden over jezelf en over je omgeving door eigen waarneming en deelname in concrete situaties en door systematisch na te denken daarover onder begeleiding¹⁴. We kunnen in dit opzicht spreken van een repetitieve actie-

reflectiecyclus, waarbij de empirische ervaring wordt gekoppeld aan een rationeel denkproces. Vooreerst wordt een concrete ervaring opgedaan. De gegevens uit deze ervaring(en) worden dan geordend en zetten ons aan tot nadenken. Vervolgens worden deze gegevens vergeleken met reeds verworven inzichten en belevingen, waarna ze worden opgenomen in het kennisbestand. Uit deze nieuwe inzichten en belevingen, opgedaan door ervaring worden conclusies afgeleid voor nieuw handelen. Tenslotte worden de verworven kennis en vaardigheden gebruikt in nieuwe ervaringen¹⁵. Iedere fase kan het startpunt zijn van ervaringsleren, maar er kan slechts van ervaringsleren gesproken worden indien het hele proces doorlopen wordt¹⁶.

Deze methodiek moet zeven beginselen in acht nemen in haar toepassing¹⁷.

- *Uitdaging en intensiteit*: een ervaring zal als meer aantrekkelijk beschouwd worden, wanneer een appél op de vaardigheden en het doorzettingsvermogen van de jongeren gedaan wordt, wanneer ze zich moeten inspannen om het gewenste doel te bereiken. Jongeren moeten groeien en hun eigen mogelijkheden verruimen. Dit kan slechts wanneer ze eigen grenzen aftasten en verleggen tijdens vernieuwende activiteiten.
- *Solidariteit en gezamenlijkheid*: door ervaringen in groep op te doen kan de jongere zijn persoonlijkheid verder ontwikkelen en interpersoonlijke vaardigheden leren zoals assertiviteit, interafhankelijkheid en sociale communicatie. Ook collectieve feedback op eigen functioneren kan zeer zinvol zijn in het kader van persoonsvorming. Dit beginsel houdt evenwel ook een solidariteit tussen de jongere en de begeleiders in. Zij kunnen het wantrouwen tegenover maatschappelijke instanties verminderen door emanciperend gezag uit te oefenen, namelijk komen tot een vrijwillig aanvaard gezag door zich kwetsbaar te tonen volgens het principe van rol-doorbreking¹⁸ en door te vertrekken van de doelstelling van de jongere zelf.
- *Duidelijkheid en realiteit*: de activiteiten en/of de omgeving waarin de activiteiten plaatsvinden moeten zo gekozen worden dat ze vertaalbaar zijn naar situaties in het dagelijkse leven. Om dit te kunnen bereiken moeten de activiteiten en hun doelstellingen duidelijk en begrijpbaar zijn voor de jongere, met een afgelijnd begin- en eindpunt.
- *Keuzemogelijkheid en eigen verantwoordelijkheid*: dit beginsel kan niet los gezien worden van het vorige beginsel. Zonder duidelijke activiteiten die vertaalbaar zijn naar de werkelijkheid, kan men immers niet tot een vrije keuze komen. Deze keuze kan goed of slecht zijn, bewust of onbewust. Zeker is dat de gemaakte keuze consequenties heeft en dat ze een appél doet op de eigen verantwoordelijkheid. Wanneer een jongere, bijvoorbeeld, tijdens een individuele opdracht in de stad verloren loopt, kan hij ervoor kiezen de weg zelf te vinden, zonder hulp te vragen aan voorbijgangers. Deze keuze kan bepaalde gevolgen hebben, zoals te laat komen voor de verzameling van alle jongeren op het einde van de dag of het niet kunnen afmaken

van de opdracht omdat hij al zijn energie heeft aangewend om de weg terug te vinden. Deze gevolgen zijn rechtstreeks te wijten aan de keuze van de jongere, waar hij zelf zijn verantwoordelijkheid voor moet (leren) nemen.

- *Succeservaringen*: door gedrag te stellen in verschillende situaties en wisselende sociale contexten, door fouten succesvol te corrigeren ontstaan succeservaringen. De jongere krijgt het gevoel dat hij iets betekent. Deze succeservaring draagt bij tot de motivatie van de jongere, zijn zelfbeeld en zelfwaardering. Essentieel hierbij is dat de begeleider de mogelijkheden en grenzen van de jongere in kwestie kan inschatten, zodat het eindresultaat haalbaar is.
- *Expliciete leerdoelstelling op lange termijn*: de activiteiten die tijdens het ervaringsleren worden aangeboden dragen enkele doelstellingen in zich. Het betreft voornamelijk het stimuleren van het zelfvertrouwen, de zelfwaardering, het zelfwaardegevoel en het zelfinzicht van de jongere. Verder moet het ervaringsleren de zelfstandigheid en de verantwoordelijkheidszin bevorderen en toelaten om sociale vaardigheden te ontwikkelen. Deze persoonsvorming is onderhevig aan een 'oneindige optimaliseerbaarheid'. Het is een proces dat nooit af is, maar ook niet van in den beginne aanwezig is. Daarom zijn de doelstellingen van het ervaringsleren lange-termijnopties, die met vallen en opstaan kunnen opgenomen worden in het belevingsrepertoire van de jongere. Zelfvertrouwen, bijvoorbeeld, kan slechts ontwikkeld worden door steeds opnieuw ervaringen op te doen, door te beseffen dat men een essentiële plaats in de groep inneemt en dat men een positieve bijdrage kan leveren tot het eindresultaat. Dit kan dus niet bereikt worden door (toevallig) één activiteit tot een goed einde te brengen, maar door zich in verschillende situaties in te spannen en de kwaliteit van de eigen inbreng naar waarde te schatten.
- *Actie en reflectie*: om een leerproces te bereiken, dat bovendien van blijvende aard is, moet er na een activiteit en/of ervaring een reflectiemoment voorzien worden, waarbij de jongere wordt aangezet tot nadenken. Zo kunnen ervaringen, de verworven vaardigheden en kennis opgenomen worden en kunnen ze geïmplementeerd worden in het dagelijks leven. Stilstaan bij ervaringen, waarnemingen, gevoelens en inzichten en zeker het formuleren van werkpunten op basis van ervaringen en reflecties en het creëren van leersituaties op maat, kunnen slechts onder begeleiding ontstaan. Deze actie en reflectie vormt de basis van het ervaringsleren.

Het ervaringsleren als antwoord op een on(der)belichte problematiek

- *Maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren*

Een van de belangrijkste verschillen met de stedelijke context is het feit dat maatschappelijk kwetsbaren op het platteland meer verspreid wonen. Er is sprake van een verdoken problematiek. Dit gebrek aan concentratie van maatschappelijk kwetsbaren in een buurt

of een wijk heeft diverse gevolgen op beleidsmatig vlak. Vooreerst is het haast onmogelijk om aantallen, zelfs schattingen, van maatschappelijk kwetsbare plattelandsbewoners te noteren. Dit heeft als gevolg dat ook beleidsmakers geen adequaat beleid kunnen uitstippelen voor deze doelgroep of, erger nog, geen weet hebben van de problematiek. Ten tweede bemoeilijkt het gebrek aan zichtbaarheid eveneens de uitbouw van een gerichte en gespecialiseerde hulpverlening op het platteland, aangezien er onvoldoende zicht is op het aantal maatschappelijk kwetsbaren, hun gezinsituatie en hun noden.

Maar niet alleen deze beperkte zichtbaarheid zorgt ervoor dat maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren zich in een unieke positie bevinden: er spelen bepaalde elementen op het platteland die mogelijkheden en beperkingen bieden voor deze jongeren en die het individuele traject kunnen beïnvloeden.

- *Beperkingen*:

Op het platteland is het formeel maatschappelijk draagvlak onvoldoende uitgebouwd om de noden van de meest kwetsbaren in de maatschappij op te vangen. Dit zijn de verschillende domeinen die door de samenleving worden georganiseerd en die een last van bepaalde bevolkingsgroepen dragen of mede ondersteunen. In dit kader worden de domeinen van de hulpverlening, het onderwijs, het vrijetijdsaanbod en de werkgelegenheid bedoeld. Het *onderwijsaanbod* situeert zich hoofdzakelijk in de steden, zodat de diversiteit aan mogelijkheden beperkt wordt, niet alleen wat betreft de schoolkeuze, maar ook wat betreft het opleidingsniveau. Ook het gevaar voor stigmatisering is reëel aanwezig op het platteland door de persoonlijke contacten tussen de bewoners¹⁹. Het commerciële *vrijetijdsaanbod* bevindt zich eveneens in de steden. De ecologische kenmerken van het platteland, zoals de vrije natuur en de groene landschappen, zouden in tegenstelling tot de steden heel wat alternatieve recreatiemogelijkheden kunnen bieden voor de jongeren. Deze mogelijkheden dreigen echter verloren te gaan door de aantrekkelijkheid van het platteland zelf. Onbebouwde zone worden verkaveld en ingenomen door nieuwe bewoners. Vele gronden worden omgevormd tot toeristische attracties. Natuurgebieden worden beschermd en zijn vaak niet toegankelijk voor spelende kinderen²⁰. Tenslotte zijn maatschappelijk kwetsbare jongeren nagenoeg niet vertegenwoordigd in de talloze traditionele jeugdbewegingen op het platteland omwille van een wederzijds wantrouwen. Op het platteland is het *hulpverleningsaanbod* onvoldoende uitgebouwd voor bepaalde bevolkingsgroepen. Ondanks verschillende initiatieven van het streekopbouwwerk, wordt de beleidsprioriteit immers nog steeds eenzijdig bij bejaarden gelegd, waardoor minder aandacht uitgaat naar andere problematische groepen, zoals alleenstaande moeders, bestaansminimumtrekkers²¹ en maatschappelijk kwetsbare jongeren. Ook hier speelt de angst voor stigmatisering een belangrijke rol door het lokale en persoonlijke karakter van het platteland of het 'grote onbekende' in de stad. In plattelandsgebieden is de *werkgelegenheid* beperkter dan in de steden. Met de terug-

lopende tewerkstelling in de primaire sector verdwijnt ook een potentieel vangnet voor laaggeschoolden. Mensen met onvoldoende middelen om te verhuizen of te pendelen naar de tewerkstellingscentra blijven achter, wat hun kwetsbare positie nog bestendigt of versterkt.

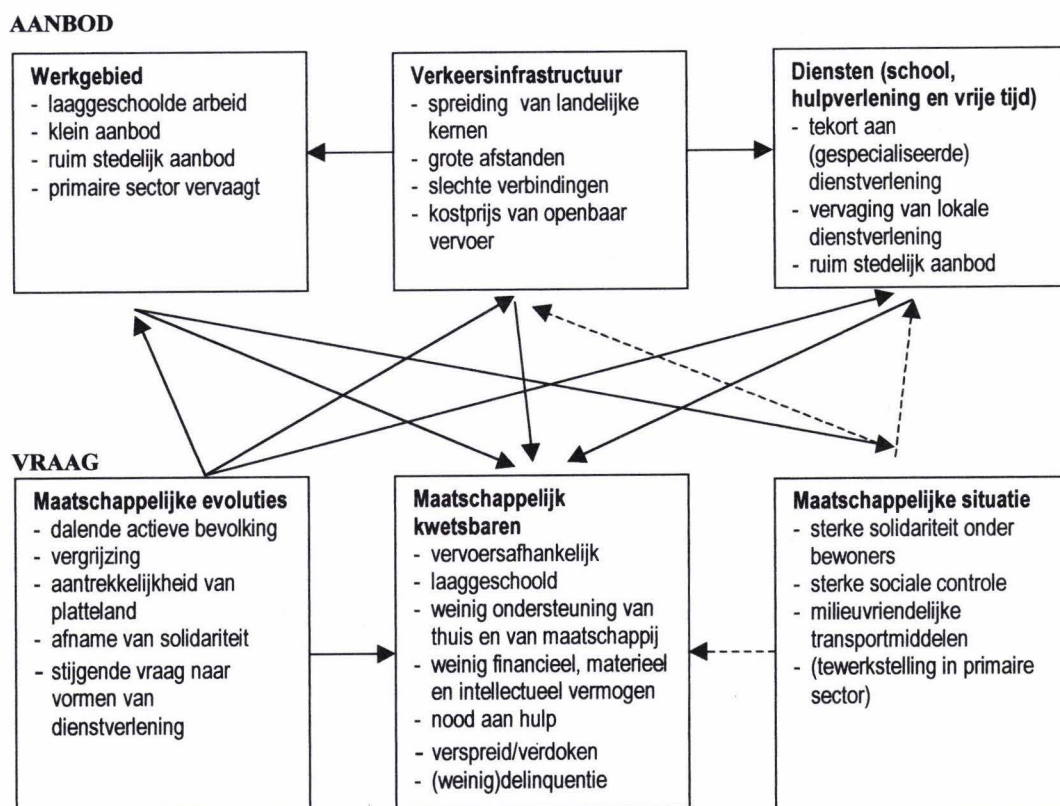
Enerzijds worden de lacunes op deze domeinen in de hand gewerkt door een inadequate verkeersinfrastructuur van en naar de steden (waar het aanbod zich bevindt), de beperkte informatiestroom van stad naar platteland en het 'verdoken karakter van de problematiek'. Anderzijds zorgen ook enkele uitgesproken persoonlijke drempels, waaronder een sterk gevoel van wantrouwen tegenover instituties, de schaamte om hulp te vragen en de angst voor stigmatisering voor een verhulling van de reële problematieken door de plattelandsbewoners zelf, wat een waarheidsgetrouw beeld van de problematiek en de kans op adequate hulpverlening ondermijnt. Vooral maatschappelijk kwetsbare jongeren blijken het slachtoffer te worden van deze beperkingen, zodat hun kansen worden gehypothecerd.

• *Mogelijkheden:*

Het informele maatschappelijk draagvlak is dan weer sterker aanwezig dan in de steden. Dit is het draagvlak dat door de bevolking zelf wordt georganiseerd, een sociale binding die tussen bewoners bestaat en vaak dienst doet als alternatief voor het professionele of institutionele draagvlak. De *solidariteit* onder de bewoners zorgt voor een sterke sociale verbondenheid met de omgeving. We kunnen dit fenomeen be-

stempelen als plaatszorg²², namelijk het streven van bewoners van een dorp of buurt om samen met medebewoners die leven volgens een overeenkomstige levensstijl de belangrijk geachte woon- en leefkwaliteit te behouden of verbeteren. Zo ontstaat een brede hulpverlenende basis of, kortweg, mantelzorg: bewoners kunnen met hun problemen bij elkaar te rade gaan en deze onderling oplossen, zonder beroep te doen op externe instanties. Dit zorgt enerzijds voor een bijkomende drempel om naar gespecialiseerde hulpverlening te stappen, maar biedt anderzijds een *informele sociale controle* in de buurt die dieper kan reiken dan gespecialiseerde hulpverlening. Problemen worden meer zichtbaar voor de naaste omgeving, maar ook normafwijkend gedrag kan sneller gesanctioneerd worden. Deze sterke sociale controle leidt ertoe dat plattelandsjongeren dan ook minder kans hebben om delinquent gedrag te stellen dan de jongeren in de steden, waar deze meer mogelijkheden hebben om aan het gezichtsveld van hun 'controleurs' te ontsnappen.

Het is duidelijk dat de specificiteit van het platteland zowel mogelijkheden als beperkingen inhoudt voor maatschappelijk kwetsbare jongeren, die niet aanwezig zijn in de steden. Door een doordringende maatschappijverandering dreigen echter de kansen van het platteland verloren te gaan, zonder dat alternatieven worden aangeboden. Op deze manier kunnen de (beperkte) kansen van maatschappelijk kwetsbare jongeren op het platteland nagenoeg volledig verdwijnen. We kunnen deze unieke situatie van het platteland betreffende maatschappelijk kwetsbare jongeren schematisch samenvatten als volgt:



LEGENDE

- ▶ ... leidt tot een ongunstige positie wat betreft...
- - -▶ ... leidt tot een gunstige positie/een alternatief voor wat betreft...

• *Het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren*

We hebben gezien dat er zoiets bestaat als een Vlaams platteland. Ook werd duidelijk dat de maatschappelijk kwetsbare jongeren die op dit platteland leven specifieke noden hebben. Deze noden zijn bij maatschappelijk kwetsbare jongeren in de steden minder uitgesproken, hebben er een ander zwaartepunt of worden er opgevangen door gespecialiseerde voorzieningen²³. Om de maatschappelijke kwetsbaarheid van plattelandsjongeren te verminderen, moet op deze noden een gepast antwoord komen. Het ervaringsleren blijkt zeer zinvol te zijn voor maatschappelijk kwetsbare jongeren²⁴. De vraag is nu of deze methodiek in haar zuivere vorm en met haar essentiële beginselen kan toegepast worden bij maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren, rekening houdend met hun unieke positie en met de kenmerken van het platteland zelf.

Om een antwoord te vinden op deze vraag werden diepte-interviews afgenomen bij vier deskundigen omtrent de verschillen tussen de toepassing van het ervaringsleren bij maatschappelijk kwetsbare stads- en plattelandsjongeren²⁵.

Algemeen gezien werden geen noemenswaardige verschillen aangehaald bij de toepassing van ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare jongeren die in de stad en op het platteland leven. Wat de *methodiek van ervaringsleren* betreft, wordt door de vier deskundigen zelfs ten stelligste benadrukt dat eventuele verschillen onbestaande zijn op dit gebied. Ze verklaarden allen dat er slechts één methodiek is van ervaringsleren die op eender welke doelgroep van toepassing kan zijn. Toch werd gesproken over de dubbelzinnige positie van de reflectiemomenten, die zowel in de literatuur als door de deskundigen in de praktijk als essentieel element van het ervaringsleren worden aangeduid. Aan de ene zijde vormen de reflectiemomenten dus een noodzaak om van ervaringsleren te kunnen spreken. Aan de andere zijde kunnen ze, ten eerste, moeilijk in zuivere vorm toegepast worden bij maatschappelijk kwetsbare jongeren omwille van hun gebrekkige verbale vaardigheden en cognitieve kenmerken. De deskundigen pleitten daarom voor non-verbale technieken als benadering tot de jongeren. Ten tweede werd gewezen op een moeilijk te overbruggen kloof tussen de concrete ervaring en de alledaagse situatie. Het is, mijn inziens, dan ook uitermate belangrijk dat de begeleider de nodige kwaliteiten bezit om deze kloof te overbruggen door de reflecties op het gepaste moment in te lassen. Kortweg kunnen we dus stellen dat er geen verschil is in de methodiek van het ervaringsleren. We moeten deze vraag echter genuanceerder beantwoorden dan een eenvoudige bevestiging of ontkenning. In het empirisch onderzoek, waar we een antwoord zochten op de centrale vraag, kwamen immers enkele accentverschillen in de *toepassing van het ervaringsleren* voor maatschappelijk kwetsbare plattelands- en stadsjongeren naar voren.

Vooreerst werden twee accentverschillen geformuleerd in de toepassing van het ervaringsleren wanneer we de specifieke eigenschappen van het platteland bekijken tegenover de stad. Een eerste verschil betreft de setting of plaats, waar activiteiten aangeboden worden. Deze moet uitdagend zijn voor de jongere(n) in kwestie, waardoor het ervaringsleren voor plattelandsjongeren, bijvoorbeeld, in de stad kan plaatsvinden. Zo wordt immers een appél gedaan op hun uithoudingsvermogen en worden ze geprikkeld om zich in te spannen en het gewenste resultaat te bereiken. Ten tweede is er een verschil aan te stippen wat betreft de inzet van de overheden. Er is blijkbaar onvoldoende besef aanwezig op het platteland van de noodzaak om ervaringsleren toe te passen, met als gevolg dat de organisaties en begeleiders, die ervaringsgericht werken met maatschappelijk kwetsbare jongeren op het platteland, de lokale overheden meer moeten sensibiliseren voor de noodzaak van de strategie, dan in een meer stedelijke context vereist is.

Vervolgens kunnen we twee accentverschillen aanhalen in de toepassing van ervaringsleren met betrekking tot de unieke kenmerken van maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren. Ten eerste is er een verschil in de activiteiten die aangeboden worden. Deze activiteiten mogen niet bedreigend zijn en moeten dus aangepast worden aan de leefwereld en mentaliteit van de jongeren. Ervaringsgericht werken in een grootstad met maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren kan dan, bijvoorbeeld, als bedreigend overkomen voor deze jongeren. Met betrekking tot het niet-bedreigende karakter van de activiteiten, kan het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren het best in een kleinere stad plaatsvinden, wat de setting betreft, en kunnen de activiteiten in groep uitgevoerd worden.

Op deze manier wordt recht gedaan aan het uitdagende element van het ervaringsleren, kunnen de jongeren interpersoonlijke vaardigheden (verder) ontwikkelen en is eveneens de eerder aangehaalde kloof tussen de ervaring en de dagelijkse praktijk niet onoverbrugbaar. Ten tweede kwam in het empirisch onderzoek naar voren dat de ouders op het platteland nauwer betrokken moeten worden bij de toepassing van ervaringsleren omwille van de sterke sociale controle, in tegenstelling tot in de stad waar deze minder uitgesproken aanwezig is.

Op het platteland is er een hechte verbondenheid tussen de plattelandsbewoners, waardoor de ouders en de hele buurt aanwezig zijn wanneer de kinderen spelen. Om deze reden zijn de contacten tussen de begeleiders die de ervaringsgerichte activiteiten op het platteland organiseren en de ouders van maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren intensiever dan in de steden.

Deze accentverschillen als dusdanig vormen niet de essentie van het ervaringsleren, wanneer we ons richten naar de methodiek, maar moeten wel in rekening gebracht worden in haar implementatie voor maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren.

Besluit

Er bestaat een Vlaams platteland dat, ondanks een vervaging van zijn essentiële kenmerken, toch duidelijk kan onderscheiden worden van de meer stedelijke gebieden. In deze plattelandsgebieden leven maatschappelijk kwetsbare jongeren die zich in een unieke positie bevinden tegenover de maatschappelijk kwetsbare jongeren in de steden. De methodiek van ervaringsleren kan ook een nuttig instrument zijn voor deze jongeren. Uit het onderzoek, waarbij vier deskundigen werden geïnterviewd, is immers gebleken dat er geen essentiële verschillen bestaan in de methodiek voor maatschappelijk kwetsbare plattelands- of stadsjongeren. Toch moeten er bij de toepassing van het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren enkele accentverschillen met maatschappelijk kwetsbare jongeren uit de steden worden in acht genomen. De begeleiders moeten bij de toepassing van het ervaringsleren in een plattelandscontext de lokale overheden meer sensibiliseren omtrent de hele problematiek en de noodzaak van ervaringsleren en moeten de ouders meer betrekken bij de ervaringsgerichte activiteiten dan in een stedelijke context. Ook de setting en de aangeboden activiteiten zijn verschillend voor de plattelandsjongeren en de stadsjongeren. De setting moet in essentie uitdagend genoeg zijn, maar de activiteiten, die in deze setting plaatsvinden, mogen niet bedreigend zijn voor de jongeren. Zo kan het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren, bijvoorbeeld, in een kleine stad plaatsvinden, waarbij de activiteiten in groep moeten worden volbracht. Deze accentverschillen zijn vooral te wijten aan de specifieke kenmerken, niet alleen van het platteland, maar ook van de maatschappelijk kwetsbare jongeren zelf.

Tjörven VANDEN EYNDE
Panoramalaan 48, 3012 Wilsele

NOTEN

¹ MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen. Integrale versie*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 594.

² Lees 'plattelandsgebied'.

³ MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Tweede landbouwconferentie "Voor een Vlaams plattelandsbeleid". Eindrapport*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, 47.

⁴ F., THISSEN en J., DROOGLEEVER FORTUIJN, "Van autonoom dorp naar woondorp", *Dorpslandschappen project NOORD XXI*, 1999, afl. 2, 46.

⁵ N., DE ROO en F., THISSEN, "Nieuwe beelden van het Vlaamse platteland", in N., DE ROO (ed.), *De stille metamorfose van het Vlaamse platteland*, Brussel, Die Keure, 1999, 24.

⁶ MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, ADMINISTRATIE, PLANNING EN STATISTIEK, In- en uitwijkingen in Vlaamse steden en gemeenten. Analyse naar leeftijd en ruimtelijke structuren voor de periode 1996-1998, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, 21.

⁷ V., CARLASSARA, 'Bewoners geven hun visie op de toekomst', *Ter Zake*, 1998, 29.

⁸ K., HALFACREE, "The importance of 'the rural' in the constitution of counterurbanization", *Sociologia Ruralis*, afl. 34, 164-189.

⁹ H., ELERIE, 'De culturele opgave', *Dorpslandschappen project NOORDXXI*, 1, 22.

¹⁰ J., ALLEMAN en G. KNOPS, (ed.), *Sociale uitsluiting in plattelandsgebieden*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1999, 51.

¹¹ L., WALGRAVE en N. VETTENBURG, "Een integratie van theorieën: maatschappelijke kwetsbaarheid", in L., WALGRAVE, (ed.), *Confronterende jongeren*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1996, 36; I. VAN WELZENIS, " 'Ervaringsgericht leren, wat is dat?' Een poging tot antwoord", *Welwijs*, 1997, jrg. 8, 3, 28-29.

¹² L., WALGRAVE en N. VETTENBURG, o.c., 36.

¹³ Dit laag zelfvertrouwen en toekomstperspectief is karakteristiek voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Zie I., VAN WELZENIS, 'Maatschappelijke kwetsbaarheid, zelfbeeld, toekomstperspectief en delinquentie', in L., WALGRAVE, o.c., (64-81) 80.

¹⁴ A., ERKAMP, *Ervaringsleren. Praktijkinformatie voor vorming en onderwijs*, Amersfoort, De Horstink, 1980, 25.

¹⁵ *Ibid.*, 24.

¹⁶ *Ibid.*, 89.

¹⁷ Zie o.m. H., HELMANTEL, "Ervaringsleren: beginselen, mogelijkheden en toepassing", *T.J.J.* 1994, 31-35; I., VAN WELZENIS, " 'Ervaringsgericht leren: Wat is dat?' Een poging tot antwoord", *Welwijs*, 1997, 3, 28-29.

¹⁸ H., HELMANTEL, "Ervaringsleren: beginselen, mogelijkheden en toepassing", *T.J.J.* 1994, 32.

¹⁹ J., ALLEMAN en G., KNOPS, (ed.), o.c., 53.

²⁰ Zie o.m. J., ALLEMAN en G., KNOPS, (ed.), o.c., 59; MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Tweede landbouwconferentie "Voor een Vlaams plattelandsbeleid"*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, 61.

²¹ J., ALLEMAN en G., KNOPS, (ed.), o.c., 49-51.

²² F., THISSEN, "De verstedelijking van het platteland: dorpen en hun bewoners naar een nieuwe verscheidenheid", in J., ELERIE en P., HUIGEN, *Verstedelijking van het platteland. Na mij de deur dicht*, Landelijke vereniging voor kleine kernen, Regio-Project Uitgevers, Groningen, 1996, 27.

²³ T., VANDEN EYNDE, *Maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren. De methodiek van het ervaringsleren als gepast antwoord?*, onuitg., thesis licentie in de Criminologische Wetenschappen, faculteit rechtsgeleerheid, KU Leuven, 2000-2001, 88.

²⁴ Zie o.m. H., GEUDENS, "De mogelijkheden van ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare jongeren", *Welwijs* 1994, 1, 3-6; T., KEULEN, "Ervaringsleren als aanloop tot sociale competentie", *T.J.J.*, 1994, 36-40.

²⁵ Een deskundige is als coördinator/begeleider werkzaam in vzw De Klink te Heist-op-den-Berg, een organisatie die een zinvolle vrijetijdsbesteding wil bieden aan maatschappelijk kwetsbare stads- en plattelandsjongeren. Een tweede deskundige is vormingswerker en coördinator van Arkto te Turnhout en werkt eveneens met beide groepen van maatschappelijk kwetsbare jongeren. Een derde deskundige is coördinator van 'De Berg' in Heist-op-den-Berg dat kansarme kinderen in een plattelandscontext begeleidt en van 'Den Oever' in Lier dat zich in een meer stedelijke context situeert. Tenslotte werd een vierde deskundige geïnterviewd, die als docent tewerkgesteld is en verschillende onderzoeken heeft uitgevoerd naar het ervaringsleren bij maatschappelijk kwetsbare jongeren.



INCLUSIEF ONDERWIJS: EEN ZOEKTOCHT NAAR KWALITEITSVOL ONDERWIJS VOOR ALLE LEERLINGEN

1. Situering en definitie

In Vlaanderen is de laatste tijd heel wat te doen over de dreigende discriminatie van een aantal kinderen in ons onderwijssysteem. Het valt bij de discussies op dat regelmatig een aantal 'doelgroepen' naar voor worden geschoven. Allochtone kinderen of kinderen uit gezinnen die het sociaal-economisch moeilijk hebben krijgen hierbij tot nog toe nogal wat aandacht.

Sinds kort (VAN HOVE, 1999; FRANSEN en FREDERIX, 2000) wordt ook de situatie van kinderen met een handicap steeds meer in deze discussies betrokken. Werd er vroeger vanuit gegaan dat kinderen met een handicap alleen in het Buitengewoon Onderwijs het juiste antwoord op hun speciale noden konden vinden dan wordt er nu meer en meer vanuit gegaan dat de reguliere school, dé school voor alle kinderen kan en moet zijn. Bij deze discussie gebruikt men het begrip 'inclusief onderwijs' als koepelbegrip. Naarmate we dit fenomeen probeerden te vatten begrepen we steeds beter dat inclusie veel meer te maken heeft met kwaliteitsvol onderwijs voor alle kinderen, met het leren omgaan met diversiteit en minder met specifieke maatregelen voor 'doelgroepen'

We menen dat GIANGRECO (1996) een zeer duidelijke omschrijving van inclusief onderwijs heeft uitgewerkt: "... het houdt in dat alle kinderen welkom zijn in reguliere scholen bij hen in de buurt. ('inclusie voor enkelen of tijdens bepaalde lessen' is aldus een contradictie) De studenten moeten lessen kunnen volgen in klassen waarbinnen het aantal kinderen met en zonder handicap proportioneel is ten aanzien van de verdeling van mensen met/zonder handicap in de totale bevolking. De leerlingen met speciale noden volgen lessen met leeftijdsgenoten terwijl ze de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben. Ze werken aan dezelfde thema's als hun klasgenoten terwijl ze individueel bepaalde doelen nastreven. Met de studenten (met speciale noden) wordt een goede balans nagestreefd tussen schoolse en sociale vaardigheden. Dit hele gebeuren wordt in een dagelijks en continu gebeuren uitgewerkt..."

Warre is 14 en heeft het Syndroom van Down. Zijn grote droom bestaat erin om 'boer te worden'. Na de lagere school gingen zijn ouders met hem op zoek naar een school die hem kon voorbereiden om zijn droom te verwezenlijken. 'Normalerwijze' gaan veel jongeren met het Syndroom van Down in Vlaanderen naar een opleidingsvorm in het Buitengewoon Secundair Onderwijs die hen voorbereidt op een beschermde werk- en woonsituatie. (opleidingsvorm 2) Toen Warre en zijn ouders bij een school die deze opleidingsvorm aanbiedt aanklopten moest het team toegeven dat ze niet echt konden voorzien in een voorbereiding voor het land/tuinbouwersberoep. Het schoolteam kon alleen garanderen dat Warre een tweetal uur per week 'een tuinactiviteit' in zijn curriculum aangeboden kreeg.

Warre en zijn ouders beslisten na dit gesprek dat hij alleen in een reguliere school met een land- en tuinbouwafdeling de voorbereiding zou krijgen die hij nodig heeft om zijn droom te verwezenlijken. Deze keuze past perfect in de discussie over inclusief onderwijs.

2. Inclusie als exponent van een nieuw paradigma

Sinds het midden van de negentiger jaren wordt anders gedacht over mensen met een handicap. Vroeger geloofden velen (en dit is nog niet overal weggevoerd) vooral in een *individueel-medisch model van handicap*: daarbij spreekt men over handicap als een individuele tragedie waarbij de oorzaak van problemen wordt gelegd bij een objectief vaststelbare stoornis. Dit model legt vooral de nadruk op de 'defecten' van iemand en probeert mensen te groeperen en te 'labelen' op basis van geobjectiveerde kenmerken (bv. IQ). De labels vormen het toegangsticket tot school- of zorgsystemen die geleid worden door professionele, gespecialiseerde experts. Deze gespecialiseerde systemen zijn zeer systematisch bezig met behande-

lingen en therapieën die erop gericht zijn om mensen met een handicap zich te laten aanpassen aan de eisen van de omgeving.

De laatste jaren tekenen zich veranderingen af. Stilaan komt *het sociale model van handicap* als evenwaardig alternatief postvatten. Dit model legt - zonder de individuele beperkingen te ontkennen - vooral de nadruk op sociale, omgevings- en maatschappelijke elementen als oorzaak voor discriminatie van mensen met een handicap.

Men wil hierbij 'het handicapisme' van het individuele model bestrijden door:

- zogenaamd vaststaande gegevens ("... kinderen met beperkingen gaan sowieso naar het Buitengewoon Onderwijs...") te problematiseren
- samen met betrokkenen (hier: de leerling, zijn/haar familie, de school, het CLB,...) naar oplossingen te zoeken om barrières weg te werken die de dromen en plannen van de mensen met speciale noden verhinderen. Zo wordt het actief participeren van en het opnemen van verantwoordelijkheden door de persoon met beperkingen nagestreefd.
- ondersteuning te bieden zodat de kwaliteit van het leven van de persoon met speciale noden gegarandeerd of verbeterd wordt. Deze kwaliteit wordt dikwijls (O'BRIEN en LYLE) voor mensen met beperkingen gevat in de volgende aspecten: het 'mee-doen' in gewone situaties/activiteiten; het kunnen maken van keuzes zowel in kleine, alledaagse als bij levensbepalende vragen; het niet alleen beschreven worden in termen van defecten, maar ook in functie van competentie; het hebben van waardevolle en gevarieerde relaties; het vervullen van een verscheidenheid aan rollen waardoor men het respect krijgt waar alle mensen recht op hebben.
- Met voorgaande stappen wil men de 'cliënt - patiënt - gehandicapte' uit het individuele model laten plaatsmaken voor een persoon die vanuit zijn/haar ervaringen deskundig is en actief (mee)werkt aan zijn/haar empowerment (VAN HOVE en ROETS, 2000) Dit alles lijkt misschien vanzelfsprekend, toch leerden we uit de praktijk dat de oude modellen zeer hardnekkig kunnen blijven doorwerken.

3. Inclusief onderwijs: een concreet voorbeeld

Kato wordt in het oude individueel-medisch model omschreven als: "...een meisje met een meervoudige complexe handicap. Ze werd prematuur geboren. Zowel motorische als verstandelijke beperkingen werden vastgesteld.. Ze verplaatst zich in een rolstoel en beschikt over geen verbale mogelijkheden..."

Kato stelt zichzelf als volgt voor: "... Ik ben Kato. Ik ben 9 jaar. Ik zit in het tweede leerjaar bij Juf Kristien. Soms doen mijn handen niet wat mijn hoofd wil. Ik heb wat tijd nodig om na te denken. Ik kan praten met mijn communicatieboek. Ik kan jaknikken en neeschudden als je mij iets vraagt. Samen met mijn vriendinnen maak ik vaak plezier en ik durf hen wel eens

Voor velen zijn de problemen waarmee Warre geconfronteerd wordt te verklaren vanuit de gevolgen van het Syndroom van Down. Zelf durven we betwijfelen of het feit dat veel mensen met het Syndroom van Down niet kunnen lezen samenhangt met 'hun Syndroom' of eerder met het feit dat in veel scholen die ze bezoeken 'lezen' uit het curriculum wordt geschrapt en vervangen door allerlei lessen in functie van een grotere zelfredzaamheid. (omdat dit laatste door sommigen van groter belang wordt geacht voor 'die leerlingen')

Bovenop dit alles dreigt men Warre ook veel ervaringen te ontzeggen met ditzelfde syndroom als uitgangspunt. Zo werd de moeder van Warre bij eerste besprekingen op school gewezen op het feit dat men er werkte met 'gevaarlijke werktuigen en producten'. Voor de moeder van Warre is het 'te verwachten' dat hij zich in de loop van een opleiding land- en tuinbouw wel eens zal bezeren. De ouders hebben een heel duidelijk beeld voor ogen en daar willen ze met hun zoon aan werken. Zij willen hem dezelfde kansen geven als hun andere kinderen. Ook bij de anderen gaan ze uit van interesses en mogelijkheden om richting te geven aan het onderwijs. "... Wij willen dat Warre verder kan gaan binnen zijn interesse voor planten en dieren en van daaruit ook een plaats vindt in onze maatschappij, dat hij zich nuttig kan voelen zoals onze andere kinderen. Als we er niet voor vechten dan is hij de enige van de kinderen die door zijn label niet zomaar zou kunnen kiezen..." (uit een gesprek met de moeder) Voor mensen die niet naar Warre zelf, zijn droom en zijn toekomst kijken, maar vooral naar 'het syndroom' lijkt het alsof hij nooit met een aantal werktuigen zal leren omgaan. Omdat voor sommigen... 'leerlingen met dit syndroom' als roekeloos worden beschouwd.

te plagen. Ik hou van muziek, toneel, grapjes maken en winkelen. Later wil ik net als mijn papa dokter worden..."

De ouders van Kato legden zich niet zomaar neer bij het geheel aan pessimistische berichten over hun dochter. In de omgang die ze met hun kind hadden meenden ze vooral mogelijkheden te ontdekken naast alle beperkingen die ze altijd voorgesteld kregen. De familie ging op zoek naar ondersteuning om de barrières waarmee hun dochter geconfronteerd werd aan te pakken. Na een start in een type-2 kleuterschool en een type-4 kleuterschool kregen de ouders te horen dat Kato 'te zwak' scoorde om de basisschool in type 4 aan te vangen. Anderzijds bleek ze dan weer 'te sterk' te scoren om in een type 2 school mee te draaien.

De ouders kozen dan maar resoluut voor het pad van inclusief onderwijs in een gewone basisschool. Deze keuze sloot aan bij het groeiende besef van de ouders dat er téveel belang werd gehecht aan de defecten van Kato en té weinig appel werd gedaan op de mogelijkheden van hun kind; ze vonden dat hun dochter niet voldoende werd uitgedaagd. Ze liepen als ouders de nodige frustraties op. Ze kregen gaandeweg het ge-

voel niet ernstig genomen te worden. Ze werden weinig betrokken, ze werden enkel geïnformeerd over beslissingen die door een team van experts genomen werden voor Kato.

Na een lange zoektocht werd een school bereid gevonden om Kato in het eerste leerjaar te laten starten.

Met de school, de ouders en een ondersteuningsteam werd een plan uitgewerkt opdat het schoollopen van Kato meer zou kunnen worden dan het alleen realiseren van 'fysieke aanwezigheid'. De ontwikkeling en het welbevinden van Kato met haar mogelijkheden en beperkingen staan hierbij voorop.

Kato heeft nu twee schooljaren, bij twee verschillende leerkrachten, achter de rug. Volgende aspecten kregen de volle aandacht:

- er wordt ondersteuning gegeven op verschillende vlakken (bvb. zowel praktisch bij een schooluitstap als didactisch met het aanpassen van opdrachten en oefeningen) om de participatie van Kato mogelijk te maken en te optimaliseren
- er wordt ondersteuning gegeven aan verschillende partijen: Kato, de leerkracht, de klasgenoten, het schoolteam, de ouders,... Zo wil men het delen van de inspanningen en het opnemen van verantwoordelijkheid realiseren. Voor deze ondersteuning wordt o.a. gebruikgemaakt van een persoonlijk assistentiebudget.
- voor de ondersteuning wordt maximaal gesteund op de keuzes die de ouders hebben gemaakt in functie van het vergroten van de kwaliteit van het leven van Kato
- er wordt vertrokken van het primaat van de samenleving met alle dingen die er gebeuren
- de leerkracht is de manager van het hele gebeuren. Hij/zij maakt gebruik van teamteaching, peer-tutoring, doorgedreven differentiëren, projectwerk,... zodat Kato aan dezelfde onderwerpen kan werken als haar klasgenoten, maar met respect voor haar eigen tempo en leerroute
- de 'andere kinderen' worden sterk betrokken in het geheel: soms zijn ze gewoon als vrienden aanwezig, soms zijn ze meer expliciet als 'buddies' ingeschakeld, of ze krijgen zelf ondersteuning van de ondersteuners van Kato, soms geeft Kato ook hulp aan hen
- er wordt extreem veel aandacht besteed aan de communicatie van Kato: men probeert op alle mogelijke manieren haar stem van in het geheel centraal te stellen. Dit vormt - gezien haar beperkingen - één van de grootste uitdagingen binnen de dagelijkse ondersteuning. Enerzijds wordt er vanuit het team gezocht om de communicatiemogelijkheden van Kato te vergroten en te verdiepen. Anderzijds geven de juf en de ondersteuners veel aandacht aan kansen voor Kato om betekenisvolle contacten met leeftijdsgenoten te leggen.
- ...

Dit voorbeeld speelt zich af in een 'gewone Vlaamse school'. Deze school werkt met een creatief schoolteam en geeft ruimte aan een gemotiveerd ondersteu-

ningsteam. Men probeert voor alle kinderen (en niet alleen voor Kato) kwaliteitsvol onderwijs te realiseren.

4. Inclusief onderwijs onderzocht

Voorgaande zal duidelijk gemaakt hebben dat de keuze voor inclusief onderwijs voor velen meer samenhangt met waarden en normen waar men in geloof (zie o.a. O'BRIEN, FOREST, SNOW, PEARPOINT en HASBURY, 1989: 'inclusion is the right thing to do'¹⁾) dan met een uitvoerig onderzochte en op grote schaal geëvalueerde strategie. En toch is er ondertussen voldoende stevig internationaal onderzoek en meta-onderzoek dat naast de beliefs inzichten en perspectieven biedt voor al diegenen die met inclusief onderwijs aan de slag willen gaan.

Enerzijds is er kleinschalig onderzoek waarbij men op basis van casestudies en met behulp van kwalitatieve (bvb. etnografische) onderzoeksmethodes heel concrete situaties in één school of zelfs één klas gaat bestuderen.

Een aantal van deze artikels combineren het introduceren en illustreren van een methode of strategie (zie bijvoorbeeld de COACH en VISTA-programma's van GIANGRECO, 1998) met de resultaten die met zo'n programma's kunnen gehaald worden. Anderen gaan dan weer in op specifieke aspecten zoals de rol van een directeur van een school bij inclusieprojecten (zie ZOLLERS, 1999), of ze volgen voor langere tijd één leerling in een inclusieproces (zie o.a. ERWIN en GUINTINI, 2000). De meerwaarde van deze onderzoeken ligt vooral in het feit dat ze 'inclusie tonen': men werkt zo concreet dat het voor anderen (die dikwijls ook met inclusie willen beginnen) makkelijker wordt om de afstand tussen plannen en realiteit in te schatten. Voor de critici van inclusief onderwijs blijven deze kleinschalige onderzoeken niets meer dan illustraties die door hun specificiteit moeilijk replicerbaar zijn.

Andere auteurs zijn er in geslaagd om onderzoek voor te stellen dat minder via bovenstaande kritieken in vraag kan gesteld worden. THOMPSON e.a. (1996) bijvoorbeeld slaagden er in om zeer systematischⁱⁱ⁾ onderzoeksmateriaal te verzamelen startend bij 20 verschillende kinderen met beperkingen met een leeftijd tussen 3 en 5 jaar en uitlopend tot 35 kinderen met ernstige beperkingen en dit alles over een periode van 10 jaar. HUNT en GOETZ (1997)ⁱⁱⁱ⁾ brengen een overzicht van 19 verschillende onderzoeksprojecten. Deze projecten beslaan een diversiteit aan onderzoeksvragen, methodologische keuzes en participanten. Luanna MEYER en haar collega's (2001) combineerden via een groot consortium van onderzoeksinstituten gedurende 5 jaar kwantitatief en kwalitatief onderzoek dat inclusieprojecten kon volgen verspreid over de hele States. We willen hier puntsgewijs enkele belangrijke conclusies uit deze drie onderzoeken bespreken.

Onderzoek van THOMPSON, WICKHAM, WEGNER en AULT (1996)

- het is goed om vroeg met inclusie te beginnen omdat jonge kinderen anders op het gegeven 'beperkingen' reageren dan volwassenen. Ze stellen veel vragen en zijn geïnteresseerd in verschillen en in datgene wat iemand wel of niet kan zonder dat ze van daaruit mensen gaan veroordelen, zonder dat ze klasgenoten zomaar gaan uitstoten of verwerpen.
- jonge kinderen blijken zeer goede observatoren te zijn. Als ze goede modellen door volwassenen aangereikt krijgen blijken ze makkelijk de rol van informant, vertaler of facilitator voor hun klasgenoot met beperkingen te kunnen opnemen. Dit legt heel wat verantwoordelijkheid bij de volwassenen: er wordt van hen specifieke expertise verwacht in het helpen uitbouwen van relaties. Deze expertise ligt meer op het vlak van het alledaagse (uitnodigen tot deelnemen, aanpassingen voorzien, stap-voor-stap afstand nemen als de interacties vlotter lopen bvb.) dan het uitbouwen van allerlei ingewikkelde programma's. Van volwassenen mag ook verwacht worden dat ze kinderen mee betrekken in het oplossen van problemen en vinden van aanpassingen.
- een inclusieproject heeft veel meer kansen op slagen op scholen en in projecten die een duidelijke en degelijke filosofie hebben waardoor het mogelijk gemaakt werd om gericht te gaan werken rond vragen en noden van kinderen en ouders. Zo werd er zeer nauw samengewerkt met een Montessori-programma: goed opgeleide kwaliteitsvolle leerkrachten, en de specifieke elementen die samenhangen met deze filosofie (gemengde leeftijdsgroepen, kind-georiënteerde praktijk, omgevingen die keuze en controle uitlokken, rijk aanbod aan materiaal,...) bleken hierbij een meerwaarde te vormen
- Volwassenen in inclusieprojecten bleken minder directief te werken; ze traden meer faciliterend en uitlokkend op voor wat betreft de communicatie. Kinderen in deze projecten bleken met meer partners en meer frequent interactie /communicatie te hebben. Inclusieve projecten bleken zowel voor wat betreft communicatie als voor de sociale context een grote meerwaarde te bieden in vergelijking met de situatie in speciaal onderwijs.
- goede inclusieprojecten liepen samen met het systematisch en permanent evalueren van de toegankelijkheid en de participatie. Zo is het nodig dat 'peers' uitleg krijgen bij specifieke toestellen die kinderen gebruiken. Via deze weg worden ze geëngageerde medestanders bij het gebruik van bvb. spraakcomputers en vormen daarbij een bron voor een natuurlijke mix van gesproken taal en ondersteunende communicatie
- ouders blijken doorheen heel het project een centrale rol te vervullen:
 - ouders die écht opgenomen werden in het team dat problemen kon oplossen waren het meest betrokken en kwamen het meest op voor hun kind
 - specifiek ontworpen strategieën om vanuit het perspectief van het gezin met inclusie te starten en bezig te zijn (zoals MAPS) bleken essentieel om het geheel te doen slagen

- de voortdurende communicatie tussen school en ouders bleek een centrale factor voor succes te zijn
- ouders van kinderen zonder beperkingen bleken in de loop van de tijd positiever te staan tegenover inclusieprojecten vooral omdat de verhouding van kinderen met/zonder beperkingen niet buiten proporties werd opgeblazen.
- de leerkrachten uit het reguliere onderwijs wilden graag participeren maar bleven zich dikwijls afvragen of ze wel voldoende waren toegerust om de kinderen te begeleiden. Soms voelden ze zich gefrustreerd als ze zich alleen gelaten of misbegrepen voelden in hun vraag om ondersteuning.
- leerkrachten uit het speciale circuit die participeerden in projecten waren vooral op zoek naar 'de juiste rol/positie'. Velen onder hen werkten voordien met kinderen die geen verbale mogelijkheden hadden of in situaties waarbij evenveel volwassenen als kinderen aanwezig waren.
- Alle volwassenen betrokken bij het project bleken positief beïnvloed te kunnen worden door systematische opleidingsmodules die moesten helpen om beter te functioneren.

Onderzoek van HUNT en GOETZ (1997)

Doorheen de vele onderzoeken die deze auteurs in hun overzichtsstudie opnamen kwamen volgende conclusies naar voor:

- de betrokkenheid van ouders bij het project is essentieel. Het is van belang om hen niet langer als passieve ontvangers van hulpverlening te zien. Ze zijn sleutelfiguren die actief (mee) willen zoeken naar oplossingen
- studenten met zware beperkingen kunnen via inclusieprojecten vooruitgang boeken voor wat betreft schoolse vaardigheden. 'Ze leren' wel degelijk in reguliere scholen
- kinderen met zware beperkingen slagen erin om geaccepteerd te worden, interacties aan te gaan en vriendschappen op te bouwen in inclusieve settings. Studenten krijgen meer mogelijkheden tot interacties (ook met leerlingen zonder beperkingen) en bouwen ruimere netwerken van vrienden op
- er wordt geen melding gemaakt van het feit dat kinderen zonder beperkingen minder aandacht zouden krijgen in klassen met kinderen met beperkingen. Studenten die les volgen in klassen met kinderen met beperkingen boeken een gelijkaardige vooruitgang in leren als kinderen die lessen volgen in klassen zonder kinderen met speciale noden
- samenwerking tussen teamleden is essentieel voor het lukken van een inclusieproject
- de aanpassing van het curriculum is een vitale component voor een succesvol inclusieproject. Deze aanpassingen lopen meestal parallel met een goed uitgebouwd ondersteuningspakket.

Onderzoek van MEYER (2001)

MEYER en haar collega's waren in staat om over een langere periode en in zeer verscheiden situaties kinderen te volgen.^{iv}

- ze vergeleken kinderen die in een inclusieve setting meedraaiden met kinderen die in een speciale school les volgden. Ze keken na of de kinderen over een periode van 2 jaar even grote vooruitgang boekten - voor wat betreft ontwikkeling en sociale competentie - in beide situaties. Als groep vond men dat de kinderen in de inclusieprojecten beter scoorden dan de kinderen uit de speciale klassen. Een diepere analyse toonde dat deze vooruitgang geboekt door de totale groep niet opging voor alle kinderen op individuele basis. Dit laatste bewijst volgens de auteurs dat inclusie echt maatwerk vereist.
- het centrale deel van het onderzoek werd gefocust op vriendschappen. Men vond dat de kinderen met speciale noden minder dan de andere kinderen werden genomineerd als 'beste vriend'. Via een verfijnde analyse probeerden de onderzoekers meer inzicht te krijgen in de verschillende posities die kinderen innemen binnen vriendschappen. Daartoe werd een systeem opgebouwd met 6 verschillende invullingen voor het fenomeen 'vriendschap': beste vriend - een doorsnee vriend - zoals de andere kinderen - ik zal helpen - inclusie kind - geest of gast. Het werd tijdens het onderzoek duidelijk dat sociale relaties 'gezond' kunnen genoemd worden als een kind niet vast komt te zitten in één invulling. Zo is het bijvoorbeeld niet goed dat een kind altijd het gevoel moet krijgen dat het alleen maar geholpen wordt door de andere kinderen, zonder dat het zelf verwacht wordt te helpen.
- Het onderzoek toonde ook aan dat veel volwassenen - ondanks alle goede bedoelingen - meer remmend dan ondersteunend werkten. Zo bleken nogal wat jongeren de boodschap te krijgen dat medeleerlingen met speciale noden niet mochten geplaagd, noch gepest worden. Het is nochtans overduidelijk dat plagen een groot stuk uitmaakt van de jongerencultuur en dat men best eens geplaagd wordt om de ongeschreven sociale regels die in zo'n situaties meespelen te leren ontcijferen. Zo bleken een aantal ondersteuners als het ware met velcro aan het kind gekoppeld te zijn waardoor het kind geblokkeerd werd in activiteiten die konden leiden tot rijke interacties en vriendschappen. In dit onderzoek werd naast het onderscheid tussen faciliterende en blokkerende interacties van volwassenen veel aandacht besteed aan 'gemiste kansen'.
- In de loop van het onderzoek werd duidelijk dat leerdoelen voor wat betreft de sociale competentie op maat moesten gesneden worden. Leerlingen met speciale noden bleken niets te hebben aan vooraf geprogrammeerde doelen indien deze niet functioneel zijn. Lees ze moeten ook buiten de klas/school kunnen gebruikt worden in hun sociaal repertoire.
- MEYER en haar collega's konden ook iedere keer weer het belang vaststellen van 'de sociale ecologie'. Klassen die binnen hun natuurlijke programma's diversiteit mogelijk maakten (bijvoorbeeld door: een verscheidenheid aan programma's en activiteiten, een diversiteit in de ruimtelijke organisatie van de klas,...) bleken de ideale voedingsbodem te zijn voor vriendschappen. Daar waar kin-

deren 'als speciaal' werden gebrandmerkt bleken discriminatie en uitsluiting makkelijker kansen te krijgen.

- De kinderen zonder speciale noden worden in inclusieprojecten best voorzien van de nodige informatie en ondersteuning om op een natuurlijke wijze te leren omgaan met hun klasgenoten die bijvoorbeeld gebruik maken van communicatietechnologie of van een simpele rolstoel (weten ze bijvoorbeeld hoe de remmen werken?)

5. Discussie

Bovenstaande onderzoeksgegevens tonen hoe complex inclusie in elkaar zit. Het gaat niet zomaar om het luidop verkondigen van een paar slogans.

Het is slechts via een subtiel samenspel van 'schoolcultuur'/onderwijsvisie en het samenwerken van verschillende betrokkenen (overheidsinstanties, management, onderwijskorps, ouders, kinderen,...) dat voldoende creativiteit kan gevonden worden om de zich aanbiedende uitdagingen aan te pakken. Specifieke aandacht zal hierbij moeten gaan naar die gezinnen die niet altijd de kracht en de tijd hebben om veel tijd in de onderwijssituatie van hun kinderen te investeren.

Onderzoek over inclusief onderwijs toont ons ook dat er alleen kansen op slagen bestaan op het moment dat de school weer de omslag maakt van 'lesfabriek' naar 'oefenplek' voor sociaal verkeer en het oplossen van problemen. Veel leerkrachten voelen zich niet voldoende opgeleid of zijn zich te weinig bewust van die opdracht en houden het dan maar vooral bij het overdragen van kennis. Bovenstaande onderzoeksgegevens geven aan dat de opleiding van leerkrachten en pedagogen nog meer dan nu aandacht moet besteden aan communicatieve vaardigheden en het creatief omgaan met problemen.

Het is ook boeiend om te zien dat inclusie de kwaliteit van het onderwijs (onder vorm zoals hierboven besproken) voor alle kinderen kan doen toenemen. Het gaat niet langer op te beweren dat deze onderwijsvisie alleen voordelen biedt voor de kinderen met speciale onderwijsnoden.

Via deze visie schijnen labels en syndromen te kunnen verdwijnen zonder dat de specifieke kennis en expertise die nodig zijn worden weggegomd. Dit laatste is slechts te realiseren op het moment dat schotten tussen bijvoorbeeld onderwijs en welzijn kunnen gesloopt worden.^v

Het gehele inclusieverhaal toont tenslotte ook aan dat een rechtendiscours an sich (genre: alle kinderen hebben het recht op...) niet zomaar opgaat. Het recht hebben op onderwijs in de reguliere school mag nooit verworden tot het dumpen van kinderen zonder ondersteuning of het alleen laten van leerkrachten met voor hen onbekende problemen. We hebben nood aan een integrale benadering waarbij het recht hebben op, een creatieve organisatie en samenwerking op verschillende niveaus, een permanente kwaliteitsevalua-

tie en een gedegen opleiding van leerkrachten en ondersteuners mee borg staan voor het feit dat problemen van mensen niet zomaar via vastliggende recepturen zijn op te lossen.

Geert VAN HOVE en Elisabeth DE SCHAUWER
Vakgroep Orthopedagogiek
Universiteit Gent
H. Dunantlaan, 2
9000 Gent

LITERATUURREFERENTIES

- ERWIN, E., GUINTINI, M. (2000), Inclusion and Classroom Membership in Early Childhood, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.47, 3, 237-257.
- FRANSEN, R., FREDERIX, M. (2000), Inclusie en onderwijs. De uitdaging aangaan. Leuven: Garant.
- GIANGRECO, M., CLONINGER, C., IVERSON, V. (1998), Choosing Outcomes and Accommodations for Children. A guide to Educational Planning for Students with Disabilities., Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- HUNTP, GOETZ, L. (1997), Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities, *The Journal of Special Education*, vol.31, 1, 3-29.
- MEYER, L.(2001), The impact of Inclusion on Children's Lives: multiple outcomes, and friendship in particular, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.48, 1, 9-31.
- O'BRIEN, J., LYLE O'BRIEN, C. (1995), Inclusion as a force for School Renewal, Research paper Responsive Systems Associates Inc.
- O'BRIEN, J., FOREST, M., SNOW, J., PEARPOINT, J., HASBURY, X (1989), Action for Inclusion. How to improve Schools by welcoming Children with Special Needs into regular Classrooms, Toronto: Inclusion Press.
- THOMPSON, B., WICKHAM, D., WEGNER, J., AULT, M. (1996), All Children Should know joy: Inclusive, family-centred services for young children with significant disabilities, p. 23-55, in: LEHR, D., BROWN, F. (1996), People with Disabilities who challenge the system, Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- VAN HOVE, G. (1999), Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs, het perspectief van ouders en kinderen, Leuven: Acco.
- VAN HOVE, G., ROETS, G. (2000), Empowerment en volwassenen met een verstandelijke beperking, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, jaargang 39, 12, 41-52.
- ZOLLERS, N., RAMANATHAN, A., YU, M. (1999), The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education, *Qualitative Studies in Education*, vol.12, 2, 157-174.

NOTEN

ⁱ Deze strekking vinden we terug in zeer veel publicaties en websites. Een mooie illustratie hiervan is de Website van het Centre for the Studies on Inclusive Education (÷ HYPERLINK "<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/10rsns.htm>" ≠<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/10rsns.htm>) alwaar een lijst werd opgemaakt met de 10 redenen waarom men inclusief onderwijs boven buitengewoon onderwijs moet verkiezen. Deze redenen zijn ingedeeld onder drie verschillende hoofdstukjes:

MENSENRECHTEN

1. alle kinderen hebben het recht om samen te leren
2. kinderen mogen niet gediscrimineerd, lees weggestuurd, worden omwille van hun beperkingen
3. volwassenen die het speciaal onderwijs hebben overleefd vragen vanuit hun schoolervaringen om een eind te maken aan de segregatiepraktijken
4. er bestaat geen legitimering om sommige kinderen apart te houden. Kinderen horen samen op te groeien, men moet niet doen alsof de enen moeten beschermd worden voor de anderen.

KWALITEITSVOLLE OPLEIDING EN OPVOEDING

1. het is aangetoond dat kinderen én sociaal én cognitief beter scoren nadat ze in inclusieprojecten hebben geparticipeerd
2. er gebeurt niets in speciale scholen of instituten dat niet in een reguliere school kan georganiseerd worden
3. inclusief onderwijs leidt tot een efficiëntere inzet van onderwijskundige en pedagogische middelen

SOCIALE MOTIEVEN

1. segregatie leidt tot vooroordelen
2. alle kinderen hebben nood aan een opvoeding en opleiding die hen helpen bij het opbouwen van een sociaal netwerk en een voorbereiding bieden op een later leven in de maatschappij
3. alleen inclusie kan angst helpen counteren en vervangen door respect, vriendschap en wederzijds begrip

ⁱⁱ zo werden van alle situaties 'fieldnotes' verzameld, er werden interviews met de ouders en de leerkrachten op audiotape opgenomen, er werden uitvoerige video-opnames van de betrokken kinderen gemaakt. Dit alles werd aangevuld met case-studies waarbij zowel N=1-onderzoek als observatiestudies werden ingeschakeld om de inzichten die men via het participeren meende verworven te hebben te checken.

ⁱⁱⁱ Deze auteurs focusten op onderzoek dat werd uitgevoerd in projecten met studenten met zware beperkingen; de projecten moesten ook continu en full-time verlopen

^{iv} naast de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek werkten deze onderzoekers ook volop aan de verbetering van de situaties die ze onderzochten via actie-onderzoek. Ze werden omschreven als 'do-able' interventies: men bouwde aan interventies die in een complexe situatie uitvoerbaar bleken te zijn, men ging niet op zoek naar de perfecte situatie (situatie die meestal negatief interfereert met de rest en eilandsituaties doet ontstaan).

^v bij de beslissingen rond Persoonlijke AssistentieBudgetten (welzijnsmaterie) werd expliciet gesteld dat deze budgetten ook in het onderwijs kunnen ingezet worden op voorwaarde dat de assistenten niet de strikte onderwijstaken op zich nemen.

SLIMME MEISJES, DOMME JONGENS? DOEN MEISJES HET BETER OP SCHOOL DAN JONGENS?

De laatste jaren vindt men in de kranten koppen terug als 'zittenblijven is iets voor jongens', 'onze zonen zijn een ramp' of 'girls rule'. Voornamelijk in Engeland is er onrust ontstaan door een nieuwe trend, namelijk dat meisjes het beter zouden doen op school dan jongens. Men spreekt van een nieuwe 'gender gap'¹. Hoe is deze 'nieuwe' evolutie tot stand gekomen en hoe kunnen we dit verklaren? Om hierop een antwoord te geven, dienen we terug te gaan kijken in de geschiedenis. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs wordt er een interuniversitair onderzoek (K.U.Leuven en VUB) uitgevoerd naar het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes. Aan de K.U.Leuven wordt er onder leiding van Jan Van Damme en Agnes De Munter een literatuurstudie gemaakt en worden er analyses op de LOSO²-databank uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in deze problematiek.

Een brokje geschiedenis

Heeft deze achterstand van jongens al altijd bestaan? Als we terugblikken in de tijd zien we dat niet jongens maar *meisjes* als problematisch aanzien werden indien men sprak over ongelijke prestaties in het onderwijs. Onderzoek sinds de jaren '60 wees voornamelijk op de problematische achterstand van meisjes ten opzichte van jongens: ten eerste gingen minder meisjes naar school dan jongens, ten tweede gingen meisjes minder lang naar school dan jongens en ten derde vingen slechts weinigen hogere (universitaire) studies aan in vergelijking met jongens. Maar langzaam werd het meer en meer vanzelfsprekend dat ook vrouwen zouden gaan werken en hiervoor hadden ze - evenals mannen - een diploma nodig. De verandering van de positie van vrouwen op de arbeidsmarkt en de tweede feministische golf hebben er mede voor gezorgd dat meisjes tegen het einde van de jaren '70 de achterstand ten opzichte van jongens inhaalden.

Vanaf de jaren '80 stond in internationaal onderzoek nog steeds de onderwijsachterstand van meisjes centraal, maar nu richtte de problematiek zich meer rond het soort opleiding die meisjes volgden. Meisjes deden het minder goed in exacte vakken zoals wiskunde en wetenschappen. Bovendien stelde men vast dat meisjes zulke exacte vakken minder opnamen in hun vakkenpakketten en/of studierichtingen vermeden waarin er een klemtoon lag op deze vakken. Dergelijke keuzes werden als nadelig beschouwd voor latere beroepsmogelijkheden. Door het weinig of niet opnemen van vakken zoals wiskunde en wetenschappen in hun studiepakket zouden meisjes hun toekomstmogelijkheden beperken en minder toegang hebben tot bepaalde hogere studierichtingen die leiden naar de beter betaalde jobs.

Sinds de jaren '90 echter kent het onderzoek naar het verschillend presteren van jongens en meisjes een ommekeer. Vandaag worden *jongens* en niet meisjes als problematisch aanzien indien men spreekt over onderwijs en prestaties. In de literatuur spreekt men van

een 'nieuwe' *gendergap*. Voornamelijk uit Engeland groeide deze 'bezorgdheid' omdat men daar vaststelde dat meisjes het steeds beter gingen doen in vakken waarin vroeger jongens beter waren (zoals bijvoorbeeld wiskunde en wetenschappen). Uit een onderzoek dat de verschillen in prestaties van meisjes en jongens vergeleek over jaren heen, bleek dat meisjes het vandaag even goed doen als jongens in wiskunde. In wetenschappen zouden ze hun achterstand nog niet volledig hebben ingehaald. Meisjes zouden dus hun achterstand op jongens hebben ingehaald en 'erger' nog, ze zouden jongens hebben voorbij gestoken.

Welke verschillen?

Indien men het heeft over het slechter presteren van jongens heeft men het over hun prestaties op school, de manier waarop hun schoolloopbaan verloopt en hoelang ze erover doen. Wat betreft hun schoolloopbanen kan men echter niet spreken van een 'nieuwe' evolutie. De vaststelling dat jongens meer vertraging oplopen op school dan meisjes is al langer bekend. Jan Van Damme, Guy Lorent, Marie-Christine Opdenaker en Annick Vanbeveren brachten de doorstroming doorheen het Vlaams onderwijs in kaart van eind jaren '50 tot begin '90. Zelfs eind jaren '50 - begin jaren '60 stelde men reeds vast dat jongens meer vertraging oplopen in het lager onderwijs dan meisjes. Deze problematiek blijkt dus niet zo nieuw te zijn.

Hoe is de situatie vandaag in Vlaanderen? In een onderzoek dat is uitgevoerd aan de K.U.Leuven werd vastgesteld dat in Vlaanderen jongens vandaag meer afhaken in het onderwijs dan meisjes. Zes jaar na de aanvang van het secundair onderwijs zien we dat 6% van de jongens het onderwijs vroegtijdig heeft verlaten in vergelijking met 3% van de meisjes. Jongens verlaten de school vroegtijdig vooral om zich te kunnen aanbieden op de arbeidsmarkt. Jongens blijven ook minder in het gewoon voltijds secundair onderwijs (ASO, TSO, BSO en KSO³): zes jaar na de aanvang van het secundair onderwijs zit 91% van de meisjes nog steeds in het gewoon voltijds secundair on-

derwijs ten opzichte van 83% van de jongens. Jongens kiezen meer dan meisjes voor deeltijdse vormen van onderwijs zoals het CMO en het DBSO⁴.

Verder verloopt de schoolloopbaan in het secundair onderwijs voor jongens veel moeizamer dan voor meisjes; jongens blijven vaker zitten dan meisjes. Indien we enkel kijken naar de cijfers in Vlaanderen in het gewoon voltijds secundair onderwijs (enkel ASO, TSO, BSO en KSO) stellen we vast dat slechts de helft (51%) van de jongens zonder een jaartje te moeten overdoen het zesde leerjaar haalt terwijl 70% van de meisjes dit doen. Meer meisjes dan jongens verlaten het gewoon voltijds secundair onderwijs met een ASO- en KSO-diploma op zak, terwijl meer jongens dan meisjes het gewoon voltijds secundair onderwijs verlaten met een TSO- en BSO-diploma. Wat betreft de doorstroming naar hoger onderwijs zien we dat vandaag in Vlaanderen evenveel meisjes deelnemen aan het hoger onderwijs als jongens. Indien we gaan kijken naar het soort richtingen die meisjes en jongens volgen tijdens het secundair onderwijs en erna, zien we dat er sinds de jaren '80 weinig veranderd is. Meisjes treffen we in het secundair onderwijs nog steeds meer aan in 'typische' meisjesrichtingen zoals onder andere Latijn-Moderne talen, Secretariaat-talen, Menswetenschappen, Kinderzorg, terwijl er ook 'typische' jongensrichtingen bestaan zoals onder andere Wetenschappen-Wiskunde, Elektromechanica en Autotechnieken. In het hoger onderwijs zet zich een gelijkaardige trend voort: meisjes zijn oververtegenwoordigd in taalgerichte, sociale en humane richtingen (zoals Psychologie, Taal- en Letterkunde,...), terwijl jongens oververtegenwoordigd zijn in technische en exact wetenschappelijke studiegebieden (zoals Industrieel ingenieur, Informatica,...). Met het geheel van de vooraangaande informatie in het achterhoofd is het begrijpelijk dat men zich vandaag ongerust maakt over jongens.

Men schildert echter te vaak een te dramatisch, negatief en eenzijdig beeld af van jongens en vergeet erbij te vertellen dat jongens niet op elk gebied het onderspit moeten delven. Uit de literatuurstudie en ook in ons onderzoek blijkt immers dat jongens hogere scores halen op intelligentietests dan meisjes. Vooral in abstracte redeneringstaken doen jongens het beter. In onderzoek dat peilt naar de vaardigheid in taal en wiskunde van leerlingen in verschillende scholen (via gestandaardiseerde toetsen⁵), wordt meestal vastgesteld dat jongens beter zijn in wiskunde en wetenschappen, terwijl meisjes beter zijn in talen. Deze uitspraken resulteren meestal uit vergelijkende, al dan niet grootschalige studies die prestaties van jongens en meisjes van verschillende scholen (en landen) meten.

Hoe komt het dan dat jongens het minder goed doen op school dan meisjes? Uit onderzoek naar sekseverschillen in intelligentie blijkt immers dat jongens over het algemeen intelligenter zijn dan meisjes. Dit wil zeggen dat jongens wel over de vaardigheden en mogelijkheden lijken te beschikken, maar dat deze niet tot uiting komen in het onderwijs. Ligt dit aan ons onderwijsstelsel? Is het zo dat ons onderwijsstelsel

beter is voor meisjes dan voor jongens? Of moeten we eerder naar de jongens zelf gaan kijken? Hoe komt het dat de meisjes de jongens hebben ingehaald? Hoe komt het dat jongens niet goed presteren op school?

Een zich wijzigende maatschappelijke context

Onderzoek uit de jaren '80 zag 'sekserolsocialisatie' als de grote boosdoener voor het onderpresteren van de meisjes. Onder 'sekserolsocialisatie' wordt het proces verstaan waardoor gedragingen en verwachtingen, die volgens de maatschappij bij een bepaald geslacht horen, overgedragen op en eigen gemaakt worden door de beide geslachten. Jongens en meisjes leren via ouders, leeftijdsgenoten, media en op school dat er bepaalde gedragingen, verwachtingen, waarden en attitudes bij een bepaald geslacht horen (sekserol). In het dagelijks leven worden kinderen geconfronteerd met seksestereotiepe rolmodellen op televisie, in boeken, op school... Ouders bijvoorbeeld blijken andere opvoedingspatronen voor jongens en meisjes te hanteren en andere verwachtingen voor jongens en meisjes te koesteren. Vanaf het moment dat ouders het geslacht kennen van hun kind, gaan ouders al dan niet bewust anders om met hun zonen dan met hun dochters. Jongens worden anders grootgebracht dan meisjes: ouders springen ruwer om met jongens, doen meer wilde spelletjes met jongens, overbeschermen jongens minder, moedigen autonomer/onafhankelijk gedrag meer aan bij jongens dan bij meisjes. Met meisjes wordt meer gepraat, ze worden meer (over)beschermd en ze mogen meer huilen als ze pijn hebben. Ouders zouden minder hoge verwachtingen koesteren voor hun dochters dan voor zonen: meisjes zouden minder gestimuleerd worden dan jongens om hun best te doen op school en om na het secundair onderwijs verder te studeren. Sekserolsocialisatie en dan voornamelijk de oriëntering van meisjes op hun latere rol als huisvrouw was in de jaren '80 de meest geopperde verklaring voor de minder goede prestaties van meisjes.

Tegenwoordig ziet de situatie van meisjes er anders uit. Sinds midden jaren '80 studeren meisjes langer, gaan meisjes meer en meer naar de universiteit en studeren ze zelfs meer af in 'mannelijke' vakken zoals wiskunde en wetenschappen. De traditionele opvattingen en verwachtingen in onze westerse maatschappij dat mannen een beroep dienen uit te oefenen, terwijl vrouwen instaan voor de verzorging en opvoeding van de kinderen, zijn aan het verdwijnen. Culturele verwachtingen ten aanzien van de positie van vrouwen in de maatschappij zijn veranderd: tegenwoordig gaan vrouwen ook buitenshuis werken en vormen tweekostwinnersgezinnen meer de regel dan de uitzondering. Onderzoek dat de nadruk legt op de onderprestaties van jongens associeert de betere prestaties van meisjes met de huidige maatschappelijke veranderingen en de daarmee samenhangende wijzigingen van de inhoud van sekserollen. Men spreekt over een verandering in waarden: meisjes willen meer autonomie, koesteren meer ambities, zoeken zelfvervulling zowel in werk als in familielevens en blijken

minder voldoening te halen uit de rol van huisvrouw en moeder. Het lijkt dus niet onwaarschijnlijk dat deze veranderde culturele waarden een invloed hebben op de opvoedingspatronen en verwachtingen van ouders en dus ook op de gedragingen, de interesses en prestaties van meisjes en jongens. Misschien is het zo dat meisjes het altijd beter hebben gedaan op (de lagere) school, maar kwam dit vroeger niet altijd volledig tot uiting omdat ze weinig aangemoedigd en gestimuleerd werden en weinig uitzicht hadden op hogere studies. Ongetwijfeld heeft deze wijzigende maatschappelijke situatie een grote rol gespeeld in het inhaalmanoeuvre van meisjes. Natuurlijk zijn er ook andere factoren die een rol spelen in de vaststelling dat vandaag jongens het minder goed doen op school dan meisjes.

Macho of mietje?

Op school zijn jongens en meisjes omringd door leeftijdgenoten. Het is deze 'peergroep' die - voornamelijk tijdens de puberteit - een belangrijke invloed uitoefent op hun dagelijks leven. 'Erbij horen' is dan ook een must. Indien je er niet bijhoort, word je gepest of word je uitgesloten. Het goed doen op school of interesse tonen op school zou niet rijmen met het imago van jongens. Het goed doen op school zonder er moeite voor te doen wordt nog net aanvaard. Hard werken en je best doen op school wordt daarentegen niet aanvaard door de peergroep. Het goed doen op school is eerder iets voor meisjes of voor mietjes. Voor meisjes zou er zo'n groepsdruk niet bestaan. Uit interviews met leerkrachten en jongeren zelf komt naar voren dat jongens vaker een antischoolse attitude hebben dan meisjes. Deze antiwerk en antischoolse attitude zou deels kunnen verklaren waarom jongens het slechter doen op school dan meisjes.

Natuurlijk zijn dit veralgemeningen en is het niet zo dat elke jongen het slechter doet dan meisjes en dat elke jongen machogedrag vertoont. Toch komt er uit het Leuvens onderzoek ook naar voren dat meisjes zich meer inzetten en meer hun best doen op school dan jongens, dat meisjes meer gemotiveerd zijn en liever naar school gaan dan jongens. Men zegt wel eens dat meisjes rijper zijn op die leeftijd en een groter gevoel van verantwoordelijkheid hebben dan jongens. Meisjes zullen als ze thuis komen van school eerst hun huiswerk maken vooraleer ze iets leuks gaan doen. Jongens hebben meer de neiging om hun huiswerk uit te stellen of er pas aan te beginnen als hun ouders er iets van zeggen of naar vragen.

Is het onderwijssysteem in Vlaanderen beter voor meisjes dan voor jongens?

Taal

Op de vraag of het onderwijssysteem beter aangepast is aan de noden van meisjes dan aan de noden van jongens, is moeilijk een eenvoudig antwoord te geven. Sommige onderzoekers beweren dat het feit dat het onderwijs of het leren op school voornamelijk

mondeling - via de taal - gebeurt, een nadeel is voor jongens. Omdat meisjes in het algemeen beter taal beheersen, zou deze vorm van communicatie voordeliger zijn voor meisjes. Weinig onderzoek is gericht naar alternatieve vormen van communicatie voor het leren op school en hun effect op de prestaties van jongens en meisjes. De laatste jaren begint men meer en meer computers in klassen te gebruiken. Op die manier moeten leerlingen niet meer passief luisteren naar de leerkracht en passief informatie opnemen, maar kunnen ze actief (al doende) leren. Het is mogelijk dat deze alternatieve vorm van communicatie beter is voor jongens en/of eventueel nadeliger is voor meisjes dan het traditioneel (frontaal) onderwijzen.

Passiviteit

Ons onderwijssysteem wordt eerder gekenmerkt door *passiviteit*. Het leerproces in de klas gebeurt voornamelijk door het passief luisteren naar wat de leerkracht zegt. Dit is iets wat meisjes beter lijken te kunnen dan jongens. Meisjesklassen zijn in vergelijking met jongensklassen minder rumoerig, ordelijker en geconcentreerder. Meisjes blijken er minder moeite mee te hebben om rustig te zijn in de klas en de orde niet te verstoren. Jongens zijn actiever, minder gehoorzaam en vragen meer aandacht dan meisjes in de klas. Leerkrachten roepen veel vaker jongens tot de orde dan meisjes. Men zegt wel eens dat het schoolmilieu beter aansluit bij de gedragskenmerken van meisjes. Ook uit het Leuvens onderzoek is gebleken dat jongens zich minder makkelijk uit zichzelf kunnen houden aan de klasregels dan meisjes. Bovendien vonden we dat het zich niet houden aan de regels bij jongens samenhangt met prestaties. Hoe minder een jongen zich aan de regels houdt, hoe slechter hij presteert op school. De vraag stelt zich echter wat oorzaak en wat gevolg is. Is het zo dat omdat men slecht presteert op school, men zich ook slecht gaat gedragen of is het omgekeerd, namelijk heeft het slechte gedrag op school een invloed op de prestaties? Gedragen jongens zich slecht op school omdat ze zich daar niet goed voelen of omdat ze 'erbij' willen horen of omdat ze gewoon graag 'kwajongensstreken' uithalen? Dat weten we niet. We weten wel dat die feitelijke verschillen de dagdagelijkse realiteit zijn in onze Vlaamse scholen.

Jongensscholen, meisjesscholen en gemengde scholen

De vraag die sommigen zich stellen of het vroeger niet beter was... toen er nog aparte *meisjes- en jongensscholen* waren. Het feit dat het onderwijs in Vlaanderen gemengd is geworden, heeft volgens sommige onderzoekers nog meer de ongelijkheid tussen jongens en meisjes in de hand gewerkt. Onderzoek heeft aangetoond dat meisjes beter presteren in meisjesscholen dan in gemengde scholen: de aanwezigheid van jongens zou de prestaties van meisjes in gemengd onderwijs verlagen. In meisjesscholen zouden meisjes meer zelfvertrouwen hebben dan in gemengde scholen en zouden meisjes meer interesse tonen voor typisch mannelijke vakken zoals natuurkunde. Voor jongens zou het - wat betreft hun prestaties - weinig uitmaken of ze in een gemengde of in een jongensschool

terecht komen. Als er al een verschil in prestaties gevonden wordt dan behalen jongens in gemengde scholen iets betere resultaten dan in jongensscholen. Het antwoord op de vraag of men het best zou terugkeren naar aparte jongens- en meisjesklassen is - als men alleen aan de prestaties van leerlingen denkt - met andere woorden verschillend voor meisjes en jongens.

Feminisering van het onderwijs

Een ander aspect dat vaak in verband gebracht wordt met de minder goede prestaties van jongens is de feminisering van het onderwijs. De afgelopen twintig jaren is het percentage vrouwen in het onderwijs toegenomen. Steeds minder en minder mannen voelen zich geroepen tot een carrière in het onderwijs. Mannen vinden we vandaag in het onderwijs meestal in de hogere en beter betaalde posities zoals bijvoorbeeld directeur of professor en ze onderwijzen in het secundair onderwijs meestal de 'typisch' mannelijke vakken zoals wetenschappen en technische vakken. De oververtegenwoordiging van vrouwen in het onderwijs wordt in verband gebracht met de slechtere prestaties van jongens vandaag. Op klasniveau zouden jongens en meisjes meer met vrouwelijke leerkrachten geconfronteerd worden waardoor er voor jongens minder mannelijke rolmodellen zouden bestaan op school. Het gebrek aan mannelijke rolmodellen - en dan vooral in de lagere school - zou kunnen verklaren waarom jongens minder gemotiveerd zijn dan meisjes en waarom jongens het op school minder goed doen. Een oververtegenwoordiging aan vrouwelijke leerkrachten zou de idee bij jongens doen ontstaan dat studeren en 'het goed doen op school' iets voor meisjes is.

Leraar of lerares?

De vaststelling dat meisjes minder kiezen voor het vak wiskunde in hun studiepakket heeft aanzet gegeven tot onderzoek naar het effect van vrouwelijke wiskunde-leerkrachten op de keuze voor wiskunde bij meisjes. De redenering is dat als vrouwelijke leerkrachten als rolmodel fungeren, dan zouden vrouwelijke wiskunde-leerkrachten de stereotiepe idee dat 'wiskunde iets voor jongens is' kunnen veranderen zodat meisjes meer geneigd zouden zijn om voor wiskunde te kiezen. De resultaten toonden aan dat meisjes die van een vrouw wiskunde kregen niet meer voor dit vak kiezen dan meisjes die van een man wiskunde kregen. Niet het geslacht van de leerkracht, maar het probleembewustzijn van de leerkracht over sekseongelijkheid op school en seksestereotypering zou een effect hebben op de mate waarin meisjes voor wiskunde kiezen.

Is het les krijgen van een mannelijke leerkracht beter voor jongens dan voor meisjes? Of heeft het geslacht van de leerkracht een invloed op de prestaties van jongens en meisjes? Ondanks verscheidene pogingen, is er weinig evidentie gevonden voor het verband tussen het geslacht van de leerkracht en sekseverschillen in prestaties, in keuzen en attitudes ten opzichte van exacte vakken. Wel de manier waarop de leerkracht lesgeeft kan een verschillend effect hebben op

de prestaties van jongens en meisjes. De *persoonlijke relatie* tussen de leerling en de leerkracht is zowel volgens de leerkrachten als volgens de leerlingen belangrijk. Leerlingen identificeren een vak met de leerkracht die het geeft: als er een slechte relatie bestaat met de leerkracht zal dit ook samenhangen met een negatieve houding ten opzichte van dat vak.

Besluit

Waar vanaf de jaren '70 tot begin jaren '90 de onderwijsachterstand van meisjes centraal stond, spreekt men tegenwoordig over '*het nieuwe sekseprobleem*'. Hiermee wordt bedoeld dat jongens het vandaag op school minder goed doen dan meisjes: jongens halen slechtere schoolresultaten, blijven meer zitten,... Deze recente verandering van sekseverschillen in prestaties heeft een nieuwe discussie op gang gebracht, namelijk hoe kunnen we de achterstand van jongens begrijpen of hoe komt het dat meisjes sinds de jaren '70 en '80 hun achterstand op jongens hebben ingehaald?

Het inhalen van de onderwijsachterstand van meisjes wordt geassocieerd met het opkomend feminisme, de sociale en economische veranderingen en de daarmee samenhangende veranderingen in de verwachtingen van en ten aanzien van vrouwen (sekserollen). Na WO II begon de bevrijding van vrouwen uit het huishoudelijk en traditioneel gezinsleven vorm aan te nemen. Mede door een stijging van de werkgelegenheid voor vrouwen en het feministisch denken is het traditionele gezinsleven met de vrouw als huisvrouw en de man als broodwinner niet langer overheersend. Vrouwen hebben de afgelopen 20 à 30 jaar een steeds grotere sociale en economische invloed gekregen op het maatschappelijk leven waardoor de verwachtingen ten aanzien van vrouwen en hun rol in de maatschappij grondig van inhoud veranderd zijn. Tegenwoordig is het even evident voor een meisje als voor een jongen om verder te studeren en om later een job uit te oefenen. Deze maatschappelijke veranderingen hebben niet alleen een invloed gehad op de opvattingen over en de verwachtingen van opvoeders (ouders, leerkrachten,...) over jongens en meisjes, maar hebben ook de attitudes en ambities van meisjes ten opzichte van onderwijs, werk en gezinsleven gewijzigd.

Recente bevindingen wijzen inderdaad op een verandering in deze opvattingen. De attitudes en de toekomstperspectieven van meisjes blijken de afgelopen 20 à 30 jaar sterk veranderd te zijn. Meisjes koesteren zoals jongens de ambitie om later een goede job uit te oefenen en meer en meer meisjes willen ook carrière maken. Mogelijke verklaringen die in de jaren '80 aangebracht werden voor de lagere wiskunde prestaties van meisjes blijken vandaag niet meer op te gaan: meisjes zouden wiskunde niet meer als een mannelijk vak beschouwen en er meer interesse voor tonen. Bovendien kiezen tegenwoordig meisjes meer dan vroeger voor wiskunde en wetenschappelijke vakken: sekseverschillen in de keuze voor wiskunde en wetenschappelijke vakken en studierichtingen (bestaan van-

daag nog maar) zijn gedurende de afgelopen jaren sterk verminderd.

De maatschappelijke veranderingen hebben ongetwijfeld een grote rol gespeeld in het inhalen van de onderwijsachterstand van meisjes. Maar deze evolutie is niet de enige factor. Onderzoek heeft immers aangetoond dat het niet zo is dat meisjes 'slimmer' zijn dan jongens (cf. intelligentie-onderzoek). De kwaliteiten van jongens lijken minder tot uiting te komen op school. Jongens blijken minder graag naar school te gaan en zich minder in te zetten. Het goed doen op school of interesse tonen op school zou niet rijmen met het imago van jongens. Onder jongens zou een grotere antischool en antileercultuur leven dan bij meisjes. Vooral de leeftijdsgenoten en het gevoel erbij te horen spelen hierbij een grote rol. Andere onderzoeken wijzen op de onaangepastheid van het onderwijssysteem aan jongens. Het traditionele leerproces op school gebeurt mondeling, via de taal. Het urenlang passief op een stoel zitten, luisterend naar de uitleg van de leerkracht lijkt jongens minder te liggen dan meisjes. Het gebrek aan mannelijke rolmodellen op school wordt ook beschouwd als een nadeel voor jongens. Hierdoor zou het idee bij jongens ontstaan dat je best doet op school iets 'vrouwelijks' is.

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat jongens het beter doen op school? Daarvoor is er een mentaliteitsverandering van jongens nodig. Het goed doen op school zou niet langer mogen geassocieerd worden met iets 'slechts' of niet 'cool'. Bovendien zouden we ervoor moeten zorgen dat jongens graag naar school gaan. Misschien zou een actievere aanpak in de klas jon-

gens meer liggen. Het stijgend gebruik van computers in de klas lijkt een eerste stap in die richting.

Eva VAN DE GAER, Jan VAN DAMME en Agnes DE MUNTER

Adres: K.U.Leuven
Dekenstraat 2, 3000 Leuven

E-mailadressen:

Eva.Vandegaer@ped.kuleuven.ac.be

Jan.VanDamme@ped.kuleuven.ac.be

Agnes.DeMunter@ped.kuleuven.ac.be

REFERENTIE

- VAN DAMME, J., LORENT, G., OPDENAKKER, M., VAN-BEVEREN, A., De doorstroming doorheen en de vertraging in het Vlaams Onderwijs. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1993-1994, 5-6, 313-326.

NOTEN

- ¹ Met het begrip 'gender gap' duidt men op de kloof die er bestaat in prestaties tussen jongens en meisjes.
- ² De afkorting LOSO staat voor *Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs*. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs werd sinds 1990 een cohorte leerlingen gevolgd gedurende hun volledige loopbaan in het secundair onderwijs. Vandaag worden gegevens verzameld van deze leerlingen en hun overgang naar het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt.
- ³ ASO: Algemeen Secundair Onderwijs, TSO: Technisch Secundair Onderwijs, BSO: Beroeps Secundair Onderwijs en het KSO: Kunst Secundair Onderwijs.
- ⁴ CMO: Centrum voor Middenstandsopleiding ('leercontract'), DBSO: Deeltijds Beroeps Secundair Onderwijs.
- ⁵ Gestandaardiseerde toetsen zijn toetsen waarvan de items, de afname en de scoring dezelfde zijn tijdens elke afname. Nationaal en internationaal onderzoek naar sekseverschillen in prestaties maakt meestal gebruik van gestandaardiseerde toetsen opdat vergelijking tussen verschillende scholen en landen mogelijk zou zijn.

HET BELEIDSPLAN/BELEIDSCONTRACT: PAPIER OF PROCES?

In het voorjaar van 2001 nam de redactie Welwijs het initiatief om op regelmatige tijdstippen een rondetafel te organiseren met een vaste groep CLB-medewerkers (zie Welwijs, juni 2001). De leden van deze groep zijn: Georges Baeten (CLB GO, Tienen), Benjamine Hofman (CLB VGC, Brussel), Inge Huybregts (Ter Wende), Jan Tallon (VCLB, Leuven en redactie Welwijs), Laurent Thys (VCLB, Leuven en redactie Welwijs), Benny Van der Linden (CLB GO, Brasschaat), Hugo Van de Veire (VCLB, Gent), Bea Vandewiele, (redactie Welwijs) Lieve Van Dormael (PCLB, Hasselt), Griet Verschelden (redactie Welwijs), Nicole Vettenburg (redactie Welwijs), Martine Vranken (Stuurgroep CLB). Op 2 oktober ging de gedachtewisseling over 'beleidsplan/contract'. Martine Vranken zat de vergadering voor en Laurent Thys maakte volgend verslag.

Het beleidsplan/contract is een 'instrument' voor scholen en CLB's om afspraken te maken over en vorm te geven aan de leerlingenbegeleiding. Via dit 'instrument' worden de opdrachten en werkingsprincipes van het CLB-decreet vertaald in concrete werkafspraken op niveau van de school. Het CLB sluit zich aan bij de interne leerlingenbegeleiding van de school en stemt de werking af op de concrete noden en behoeften van de school. Deze vertaling of dit afstemmingsproces verloopt niet zonder moeilijkheden, spanningen of dubbelzinnigheden. In het rondetafelgesprek doen we, vanuit de eerste CLB-ervaringen met deze beleidscontracten, een poging om de mogelijke knelpunten en struikelblokken op te sporen en om de voorwaarden te formuleren die nodig zijn voor het opmaken van 'goede' overeenkomsten tussen school en CLB. Bij deze bespreking worden een aantal thema's aangeraakt. Voor de verslaggeving vormen deze thema's de kapstokken waaraan de geformuleerde ideeën en voorstellen worden opgehangen.

School en CLB sporen niet samen

Volgens de visie achter het CLB-decreet moet de school inzake leerlingenbegeleiding en zorg voor leerlingen heel wat zélf opnemen. Het uitgangspunt is dat de CLB-begeleiding niet voldoende effectief kan zijn wanneer de school, op niveau van haar beleid en didactiek, in de begeleiding van leerlingen geen of weinig engagement opneemt.

Het is bijvoorbeeld al lang duidelijk dat lessen i.v.m. studiekeuze of studiemethodes of het gebruik van de materialen die daarvoor door het CLB worden aangereikt heel weinig effect hebben als de leerkracht het begeleiden van het leren en van het kiezen niet tot de kern van zijn of haar opdracht rekent.

Veel CLB-medewerkers voelen aan dat de leerlingenbegeleiding momenteel nog onvoldoende geïntegreerd is op niveau van de school en op niveau van de klas. **Het komt er dus op neer dat het CLB de voorwaarden voor haar eigen effectiviteit zelf moet ontwikkelen.** Dit is niet gemakkelijk, temeer daar de ontvankelijkheid daarvoor van de kant van de school dikwijls niet erg groot is.

De Artevelde Hogeschool Gent richt een tweejarige cyclus "zorgverbreding en remediërend leren in het secundair onderwijs" in voor leerkrachten en interne begeleiders. Hoewel uniek in Vlaanderen werden toch maar 7 inschrijvingen genoteerd.

Het wordt steeds maar duidelijker dat er in het onderwijs geen complementaire of parallelle evolutie

i.v.m. leerlingenbegeleiding gaande is die verwijst naar of inhaakt op de dynamiek van het CLB-decreet. We krijgen dus een situatie waarbij er langs de ene kant een vrij uitgesproken CLB-profiel in de maak is - het besluit betreffende het verzekerd aanbod is in dit opzicht niet mis te verstaan - terwijl het langs de andere kant ontbreekt aan een gelijksoortige ontwikkeling binnen de scholen. Men krijgt zelfs de indruk dat de impliciete referentiekaders die het onderwijs hanteert soms haaks staan op deze die de basis vormen voor het CLB-werk. Het CLB organiseert bijvoorbeeld een overleg met de school over moeilijke dossiers en moet daarbij vaststellen dat dit overleg door de school gezien wordt als een 'beheersingsinstrument', dwz het overleg dient alleen maar voor het in het oog houden en sanctioneren van leerlingen.

Op zoek naar een gemeenschappelijke grond via het beleidsniveau

Vanuit deze scherp gestelde probleemstelling wordt gezocht naar invalshoeken om tot een goede basis te komen voor het overleg rond de samenwerking tussen de school en het CLB. De pedagogische begeleiding komt daarbij als eerste bondgenoot en partner in het vizier. Kunnen zij hier geen belangrijke rol spelen? In elk geval leeft het gevoel dat het CLB en de pedagogische begeleiding op heel wat punten op dezelfde golflengte zitten.

Wanneer de vraag echter op tafel komt of men kan verwachten dat de pedagogische begeleiding veel impact op de school kan hebben, dan is het antwoord overwegend negatief. Ondanks de inzet en het enthousiasme van vele begeleiders, lijkt hun invloed op het terrein niet zo groot. Zeker is dit het geval wat betreft de ondersteuning van scholen op het vlak van de leerlingenbegeleiding. Omdat ook de begeleiders overwegend vraaggestuurd werken, stelt men vast dat zij vooral goede scholen nog beter maken en weinig of geen impact te hebben daar waar zich ernstige problemen stellen.

De voortgezette opleiding "zorgverbreding en remediërend leren secundair onderwijs", waarvan sprake in het voorbeeld dat daarnet gegeven werd, werd mee ondersteund door de pedagogische begeleiding. Dit heeft duidelijk niet tot een groter succes geleid.

De vraag is of de inrichtende macht van de school geen rol moet spelen in het creëren van een gemeenschappelijke basis van waaruit het beleidsplan/con-

tract kan opgesteld worden. Van hieruit zouden toch impulsen moeten gegeven worden inzake visieontwikkeling rond leerlingenbegeleiding. Het CLB-beleid zou samen met het schoolbeleid een geïntegreerde visie op leerlingenbegeleiding kunnen ontwikkelen. Het strategisch niveau situeert zich toch bij de schoolbesturen en de scholengemeenschappen.

Binnen een scholengemeenschap is er in het kader van een 'werkgroep leerlingenbegeleiding' geregeld overleg met interne leerlingbegeleiders en is er een gestructureerd overleg met de schooldirecties. Dit opent perspectieven om op het niveau van iedere school afzonderlijk tot een gelijkgerichtheid te komen bij de bespreking van de beleidsplannen /contracten.

De rol van de schoolbesturen mag anderzijds ook niet overschat worden. Intentieverklaringen die in de school gedropt worden, hebben zelden een mobiliserende kracht. Trouwens schoolbesturen verdrinken vaak in de problemen die met financiën en organisatie te maken hebben. Inhoudelijk georiënteerde discussies maakt men op dit niveau zelden mee.

Groeien naar gemeenschappelijkheid doorheen de samenwerking zelf

Men kan zich afvragen of alle heil wel kan verwacht worden van externe ondersteuning - pedagogische begeleiding of koepels - en van abstracte referentiekaders of theoretische modellen van beleidsplannen die ten behoeve van de scholen ontwikkeld worden. Is het niet veel meer in de discussies over de concrete werking in de concrete scholen die naar aanleiding van de evaluatie van de afsprakennota's en de bijzondere bepalingen gevoerd worden, dat de verschillen in visie op tafel komen en bespreekbaar worden? Het is in het 'proces' dat de weerstanden en opportuniteiten gaandeweg ontdekt worden. Zo groeit men naar een betere afstemming tussen school en CLB. Het uitgangspunt moet zijn: "OK wij zijn op zoek... jullie zijn op zoek...waar kunnen we elkaar ontmoeten?"

Zo kan men bijvoorbeeld het leerlingenoverleg zoals het concreet in de school verloopt, op zijn doelmatigheid bevragen. Welke leerlingen worden besproken? Hoe wordt die bespreking voorbereid? Wie is aanwezig? Wat verwacht iedereen van het overleg? Wat hebben we eraan voor de hulp aan de leerling? Enz...

Als men op die vragen ingaat krijgt men vanzelf ook discussies over visie en verantwoordelijkheden. Momenten van gezamenlijke kritische reflectie op de dingen die we dagelijks doen brengt bijna automatisch een ontwikkeling op gang die leidt tot een verbetering van die dagelijkse praktijk.

Het gesprek met de school kaderen in het kwaliteitsdenken

We raken daarmee een kernpunt: het beleidsplan/contract moet meer zijn dan een formeel document, meer dan een geheel van afspraken waarbij nauwkeurig nagaat of die wel allemaal worden nagekomen. Het is op de eerste plaats een uitnodiging om samen aan de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding in de school te werken en om voor beide, school én CLB, een groeiproces op gang te brengen en te houden. Men moet het beleidsplan/contract dus situeren bin-

nen het kwaliteitsdenken. Om tot dit proces van continue verbetering te komen moeten wel een aantal voorwaarden gerealiseerd zijn. Zo moet men om tot samenspraak te kunnen komen, toch min of meer op dezelfde golflengte zitten en moet er een gemeenschappelijk kader zijn. Anders krijgt men per school een geheel eigen invulling van hetgeen de school en het CLB inzake de zorg voor leerlingen kunnen en willen opnemen. Kaders en concepten zijn nodig maar evenzeer de kritische reflectie op het dagelijks handelen. Er is een dialectische spanning tussen beide.

De CLB-medewerker als kritische partner van de school

Verondersteld wordt ook dat de CLB-onderhandelaars een 'kritische positie' kunnen innemen, verwerpen of toebedeeld krijgen. Niet iedere CLB-medewerker is daar op uit en zeker niet in iedere school. Dit veronderstelt bij de CLB-medewerkers vaardigheden en inzichten die vanuit de opleiding niet evident aanwezig zijn. Ook hebben wij geen instrumenten om wat wij met de school op het vlak van de leerlingenbegeleiding ondernemen, kritisch te bevragen. Wij zijn niet gericht op het gebruiken en ontwikkelen van dergelijke instrumenten. Alleen voor de individuele hulpverlening voelen we ons terzake goed uitgerust.

Als wij bijvoorbeeld bedenkingen hebben over de kwaliteit van het leerlingenoverleg dan kunnen we die niet bevragen. We weten niet welke vragen we precies moeten stellen en, indien we dit wel weten, dan weten we niet hoe we met de antwoorden moeten omgaan.

Dit is wellicht een te absolute uitspraak. Uiteraard vindt men bij heel wat collega's wel de attitude om zichzelf en de school te bevragen. We moeten ook stellen dat het overleg binnen het CLB over de visie en de werkingsprincipes nu veel meer kansen krijgt dan vroeger. Het CLB, mede ook door de schaalvergroting heeft toch wel een meerwaarde tegenover het vroegere PMS-centrum.

Wat met de vraagsturing vanuit de school?

De discussie over het beleidsplan/contract kan niet anders dan het werkingsprincipe van de 'vraagsturing' aanraken. Wie is in het overleg de vragende partij? Wie bepaalt welke vraag van de school naar het CLB komt? Of..welke vragen stel je als CLB-medewerker bij de bespreking met de school?

Om te beginnen is iedereen het erover eens dat de passieve positie "U vraagt, wij draaien" niet de juiste invulling is van de vraagsturing..maar welke invulling is dan wel de juiste?

Een eerste algemene opmerking is dat de vragende partij om beleidscontracten/plannen te maken niet de school was/is maar wel het CLB. Het is het CLB dat naar de school toe is gestapt met de "vraag naar vragen" en in vele gevallen is het de school geweest die gezegd heeft: "Doe maar verder zoals je bezig bent en val ons niet te veel lastig met planning en afspraken.. Er is al planlast genoeg" (Het CLB beleidsplan/contract staat op de lijst van de topics die schooldirecties als planlast ervaren).

Vanuit dit vertrekpunt voor bespreking is het begrijpelijk dat veel beleidsplannen /contracten niet meer zijn dan een opsomming van algemene zaken waar-

achter het oude stramien van werken schuilgaat. Van de andere kant is het wel zo dat het "vragen naar vragen" toch een zekere onrust oproept en de mensen aan het denken zet. Immers de vragen die gesteld worden, houden ook suggesties in... Er zit een denk-kader achter (de vier begeleidingsdomeinen; het verzekerd aanbod; enz.) en er worden actiepunten onder de aandacht gebracht die vroeger niet tot de aandachtspunten van de school behoorden.

Bijvoorbeeld het peilen naar de manier waarop de school de instroom, doorstroom en uitstroom van de leerlingen opvolgt, opent ogen en schept een kader voor de werking.

Het stellen van maatschappelijk relevante vragen

"Vragen naar vragen" is ook vaak een manier om maatschappelijk relevante zaken binnen de school aan de orde te stellen.

Het voorstel om met de school na te gaan in welke mate haar leerlingen voldoende functioneel geletterd zijn wanneer ze de school verlaten, bijvoorbeeld, dwingt die school na te denken over haar maatschappelijke opdracht om ten aanzien van alle leerlingen een aantal basiscompetenties te realiseren.

Men kan zich daarbij afvragen welke de maatschappelijk relevante thema's zijn die via het CLB binnen de school aan de orde gesteld moeten worden. Wie bepaalt deze thema's?

De overheid? (denk aan de vroegere benadering van de CLB-opdrachten via actieterreinen), het netwerk waarin het CLB is ingebed?, de centrumraad van het CLB waarin de vertegenwoordigers van scholen, leerlingen, ouders, welzijnswerk...zetelen? enz.

Een objectieve behoefteanalyse als uitgangspunt

Toch blijft de vraag of het CLB niet teveel de vraag vanuit de school stuurt. Het beeld dat naar voor komt is dat van een CLB-winkel die van alles en nog wat in haar uitstalraam legt en de school uitnodigt om daaruit te kiezen wat ze nodig heeft.

Moet daarentegen niet eerder vertrokken worden van een 'objectieve behoefteanalyse' die de school en het CLB samen maken. Het is niet nodig om daarvoor uitgebreide analyse-instrumenten te gebruiken (soort van schoolbetrokken zelfanalyse). Eenvoudige check-listen die een aanzet kunnen zijn om te bepalen wat de school aan problematieken ontmoet en welke daarvan in gezamenlijke acties omgezet kunnen worden, kunnen volstaan. Met andere woorden, via een onderzoek van de 'behoeften' van de school gaat men op zoek naar een gemeenschappelijke grond voor het uitschrijven van de beleidsplannen/contracten.

Hoewel deze aanpak interessant lijkt, stelt men op het terrein toch heel wat weerstand vast tegen het hantieren van die rationele cyclus van analyse-plannen-uitvoeren-evalueren. Het is de betrokkenheid tussen de mensen en de open reflectie op de werking die de dynamiek moeten geven voor de continue verbetering van de werking. Dit is een impliciet pleidooi voor een relationele en appreciatieve benadering.

Het CLB-profiel verduidelijken

Het 'vragen naar vragen' vanuit een CLB-kader of het naar-de-school-toestappen met een open instelling

veronderstelt ook steeds een CLB dat voor zichzelf uitgemaakt heeft welke vragen het wel en niet opneemt. We zijn nog lang niet rond met deze oefening. *Een bepaald CLB probeerde van elk van de medewerkers te vernemen voor welke hulpvragen hij/zij zich als CLB-medewerker garant stelde voor een deskundige opvang. De antwoorden op die bevraging waren zo divers en zo vaag dat men er geen profilering naar buiten toe mee kon opbouwen.*

Wat moet iedere CLB-medewerker aan attitudes, vaardigheden en kennis in zijn of haar 'rugzak' zitten hebben om een 'goede CLB'er' te zijn en welk intern netwerk van deskundigheden moet ieder CLB additioneel ontwikkelen om een 'goed CLB' te zijn? Met die vragen zijn de CLB's alle dagen bezig.

Eindconclusies

Beleidsplannen/contracten opstellen kunnen we beschouwen als het van hogerhand opgelegd invullen van papieren. We springen daar liefst zo voorzichtig mogelijk mee om want anders kunnen we erop 'gepakt' worden. Dit is zeker niet de boodschap die het rondetafelgesprek wil verkondigen. Het werken met beleidsplannen/contracten wordt gezien als een kans om de samenwerking school-CLB bewust vorm te geven en voortdurend bij te sturen.

Dit 'bewust' vormgeven is echter een probleem als er bij de contractanten - in casu het CLB en de school - wat betreft leerlingenbegeleiding geen gemeenschappelijk denkkader en gemeenschappelijke visie is.

Veelal stelt men vast dat die gemeenschappelijke grond ontbreekt. Er is dus nog heel wat werk te verrichten vooraleer de betrokken partijen dezelfde taal zullen spreken.

Op niveau van de overheid is er dringend nood aan een afstemming van de decreten en besluiten die met leerlingenbegeleiding, zorg en hulpverlening te maken hebben. Er moet contact gelegd worden met de pedagogische begeleiding en de inrichtende machten van de scholen om de kaders aan te geven voor de concretisering van de samenwerking school-CLB op niveau van de individuele school. Vanuit de samenwerking met het welzijnswerk komen maatschappelijk relevante thema's naar voor. Binnen het CLB zelf is er nood aan een duidelijker profilering.

Van de andere kant moet het vormgeven van de samenwerking gezien worden als een proces. Door samen te zoeken ontdekt men elkaars referentiekaders en maakt men die bespreekbaar.

Het beleidsplan/contract moet uitnodigen tot een kritische reflectie op de dagelijkse praktijk van de leerlingenbegeleiding op school. Opdat dit proces zou kunnen gebeuren moet zowel bij de school als bij de CLB-medewerker de bereidheid aanwezig zijn om de achterliggende particuliere theorie (het intern werkmodel) voor de concrete praktijk te bevragen en te toetsen aan bredere concepten en visies. En daarvoor moeten kaders worden aangereikt.

Een circulair proces dus.

Wellicht moet vanuit deze invalshoeken nascholing worden opgezet voor de onderhandelaars van het beleidsplan/contract.

Laurent THYS

Verslaggever CLB-rondetafel Welwijs
email: leuven@clb-net.be

IN DIALOOG, 6 JAAR NA HET ALGEMEEN VERSLAG OVER DE ARMOEDE

In 1994 verscheen het Algemeen Verslag over de Armoede in opdracht van de toenmalige federale regering. Aan dit Verslag was twee jaar lang gewerkt, in dialoogvorm, met als participanten: verenigingen waar armen het woord nemen en vertegenwoordigers van organisaties en instellingen werkzaam op verschillende maatschappelijke domeinen. Als antwoord op de vraag in het Algemeen Verslag over de Armoede naar een structureel werkinstrument werd in 1999 het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting opgericht. Het is één van de opdrachten van het Steunpunt om een tweemaaljaarlijks Verslag over bestaansonzekerheid, armoede, sociale uitsluiting en ongelijke toegang tot de rechten op te stellen. In juni 2001 presenteerde het Steunpunt zijn eerste tweemaaljaarlijks Verslag. In dit artikel belichten we de context waarin dit Verslag werd geschreven, geven we kort de krachtlijnen ervan weer, en besteden we extra aandacht - gezien de eigenheid van voorliggend tijdschrift - aan de armoedeproblematiek op het domein van het onderwijs.

Armoede in cijfers

Nog altijd worden we in ons land geconfronteerd met een groot armoedeprobleem. Cijfers daaromtrent geven is niet makkelijk. Veel hangt immers af van hoe je armoede definieert en tracht te meten. Vaak geciteerde cijfers komen van het Centrum voor Sociaal Beleid (UFSIA - Universiteit Antwerpen). Het Centrum voor Sociaal Beleid berekende dat 7,7 procent van de Belgische huishoudens op basis van een Europese norm in 1997 arm kan worden genoemd (in 1988 ging het over 5,9 % van de Belgische huishoudens) (Cantillon, e.a., 1999: 9).

Een belangrijke beperking van deze cijfers moeten we zeker vermelden. Ze belichten maar één zijde van de problematiek, namelijk het inkomen. En armoedesituaties kenmerken zich nu net door een combinatie van problemen op verschillende domeinen: huisvesting, arbeid, onderwijs, gezondheidszorg, justitie, cultuur,.... De combinatie en verwevenheid van problemen komt ook duidelijk tot uiting in de omschrijving van armoede die door de Onderzoeksgroep Armoede, Sociale uitsluiting en Minderheden (UFSIA) wordt gehanteerd: armoede is "een netwerk van sociale uitsluitingen dat zich uitstrekt over meerdere gebieden van het individuele en collectieve bestaan. Het scheidt de armen van de algemeen aanvaarde leefpatronen van de samenleving. Deze kloof kunnen ze niet op eigen kracht overbruggen" (Levecque en Vranken, 2000: 42).

Ter aanvulling vermelden we nog een aantal bijkomende gegevens die zicht kunnen geven op de omvang en verschillende aspecten van de problematiek:

- bijna een kwart miljoen mensen moet rondkomen met een inkomen dat op of iets boven het bestaansminimum ligt. Dit is de som van 80.711 bestaansminimumtrekkers met 19.177 volwassenen en minstens 40.571 kinderen ten laste, en 106.827 mensen met een gewaarborgd inkomen voor bejaarden (dd. 1 januari 2000).
- 230.983 uitkeringsgerechtigd volledig werklozen waren in België op 30 juni 2000 1 jaar of langer werkloos.

- Kind en Gezin gaat reeds een aantal jaren na hoeveel kansarme gezinnen ze bereiken (op basis van zes criteria): in 1999 bereikte de instelling 3.001 arme gezinnen in Vlaanderen.
- eind 1999 waren er 189.074 in gebreke zijnde schuldenaars in België.
- de Belgische Federatie van Voedselbanken registreerde in 1999 91.445 mensen die beroep deden op voedselhulp.
- uit onderzoeksresultaten van de Nationale Databank Mortaliteit blijkt dat in België, zowel bij mannen als bij vrouwen, de kans op overlijden samenhangt met opleiding, beroepsstatus en huisvestingskwaliteit, waarbij de personen met de laagste sociale status de hoogste sterfte hebben: uit de statistieken blijkt bijvoorbeeld dat de gemiddelde levensverwachting van een 25-jarige man zonder diploma 5,5 jaar minder lang is dan deze van een 25-jarige man met een diploma hoger onderwijs van het lange type.

(Gegevens uit: Vranken, e.a., 2000)

Armoedesituaties kunnen heel verschillend zijn, we willen hier verwijzen naar bijvoorbeeld de schuldenproblematiek, naar armoede bij vluchtelingen en asielzoekers, naar generatie-armoede. Armoede treft ook verschillende groepen: autochtoon en allochtoon, mannen en vrouwen, jongeren en ouderen,.... Verder in dit artikel vermelden we een aantal onderzoeksgegevens specifiek op het domein van onderwijs.

Wanneer dergelijke statistieken en naakte cijfers voorliggen moeten we er ons hoe dan ook van bewust zijn dat daarachter steeds het concrete verhaal schuilt van mensen die dagdagelijks moeten vechten tegen armoede en onrecht.

Een verhoogde aandacht voor armoede sinds het Algemeen Verslag

1994 was een belangrijk jaar met betrekking tot het Belgisch armoedebeleid. Toen werd immers het Algemeen Verslag over de Armoede¹ aan de regering overgemaakt. Het Algemeen Verslag kwam tot stand via een dialoog tussen Verenigingen waar armen het

woord nemen, vertegenwoordigers van de Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten - Afdeling Maatschappelijk Welzijn (vooral maatschappelijk werkers van de Openbare Centra voor Maatschappelijk Welzijn), en vertegenwoordigers van andere diensten en instellingen. Via dit Verslag kregen mensen die in armoede leven voor de eerste keer een stem in het debat over armoede in België. Twee jaar lang werden er ideeën voorgesteld en besproken, en getuigenissen opgetekend; een proces dat gedragen werd door mensen die in armoede leven, maar met dus ook betrokkenheid van medewerkers van organisaties, diensten en instellingen. De energie en de moed van diegenen die aan dit Algemeen Verslag meewerkten verdient veel respect.

In het Algemeen Verslag wordt armoede geformuleerd in termen van schending van mensenrechten. Een dergelijke benadering van armoede is ons inziens heel waardevol. Het universeel karakter van mensenrechten maakt dat er geen sprake is van uitzonderingspraktijken en er geen specifieke groepen moeten bepaald worden die van een (gunst)maatregel gebruik kunnen maken, of zoals in het Algemeen Verslag geschreven staat: "Wij willen geen speciale rechten voor de mensen die in armoede leven, wij willen een samenleving waarin wij als volwaardige burgers worden erkend." (Algemeen Verslag over de Armoede, 1994: 14).

Niettemin staande armoede steeds meer als problematiek wordt erkend, krijgen mensen die in armoede leven echter nog altijd heel vaak af te rekenen met vooroordelen. Met denkbeelden als 'de arme als sukkel' of 'de arme als werkweigeraar' wordt dagelijks onrecht gedaan aan de levenskracht en ondernemingszin van mensen die in armoede leven. Nog te vaak worden de oorzaken van armoede vooral bij de mensen zelf gelegd, en wordt voorbijgegaan aan de uitsluitingsmechanismen in onze maatschappij die ten grondslag liggen aan heel wat armoedesituaties.

Het loont zeker de moeite om het Algemeen Verslag te (her)lezen; de inhoud ervan is - meer dan 6 jaar na het verschijnen ervan - nog altijd uiterst actueel. De mechanismen die in het Algemeen Verslag worden beschreven zijn nog steeds heel herkenbaar in het concrete leven van mensen in armoede.

Het vervolg van de dialoog van het Algemeen Verslag

In antwoord op de vraag in het Algemeen Verslag om de dialoog met mensen die in armoede leven structureel verder te zetten, werd in 1999 het 'Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting' opgericht. De oprichting van het Steunpunt kadert in het samenwerkingsakkoord tussen de federale overheid en de gemeenschappen en gewesten ter bestendiging van het armoedebeleid. Het is dus één van de opdrachten van het Steunpunt om de dialoog te ondersteunen met mensen die in armoede leven. Daartoe worden verschillende themagroepen georganiseerd waar vertegenwoordigers van de

Verenigingen waar armen het woord nemen in een eerste fase ervaringen en inzichten uitwisselen, en in een tweede fase in dialoog gaan met mensen uit het praktijkveld, de onderzoeksweld, en de overheidsadministraties. Met de inzichten uit deze dialoogprocessen wordt er naar het beleid gestapt.

In juni laatstleden presenteerde het Steunpunt voor de eerste maal zijn tweejaarlijks Verslag onder de noemer 'In dialoog, zes jaar na het Algemeen Verslag over de Armoede'², waarin onder andere verslag wordt gedaan van de voorbije dialogen (met betrekking tot thema's als arbeid, gezondheid, armoede-indicatoren, recht op een gezinsleven,...). Door de manier waarop het Verslag werd opgesteld, verschilt het van andere rapporten. Het werd niet opgemaakt door deskundigen in de klassieke zin van het woord, maar is het resultaat van de dialoog tussen deskundigen met totaal verschillende achtergronden: deskundigen 'uit het ware leven' (mensen die in armoede leven), wetenschappelijke deskundigen, en deskundigen 'van de sociale werkelijkheid' (hulpverleners, juristen,...).

Het Verslag is in juni bezorgd aan de Interministeriële Conferentie Sociale Integratie en Sociale Economie (waarin de ministers - zowel van de federale als van de gemeenschaps- en gewestregeringen - met bevoegdheden relevant m.b.t. de armoedeproblematiek zetelen), die het zal overhandigen aan alle parlementen en regeringen van het land, aan de Nationale Arbeidsraad, aan de Centrale Raad voor het Bedrijfsleven alsook aan de overeenstemmende adviesorganen van de Gemeenschappen en de Gewesten.

De krachtlijnen van het eerste Verslag van het Steunpunt

Uit het Verslag zijn twee grote aandachtspunten af te leiden:

(1) Een algemeen, eerder dan een selectief beleid. Op verschillende plaatsen in het Verslag zien we de vraag terugkomen naar een algemeen beleid, weliswaar gepaard gaande met de bekommernis om niemand achter te laten. Specifieke maatregelen vertonen veel nadelen: een hogere administratieve kost, de stigmatisering van de begunstigden, een grote onzekerheid voor de uitkeringsgerechtigden, het toenemend risico dat deze laatsten hun rechten niet opeisen. Bovendien genieten ze zowel in de ogen van mensen die in armoede leven als in deze van de gehele bevolking minder legitimiteit. Op het domein inzake gezondheid bijvoorbeeld wordt verwezen naar het gevaar van een duaal systeem dat zich vandaag vertolkt in de ontwikkeling van privé-verzekeringen inzake gezondheidszorg.

(2) Een beleid dat aan ieder de mogelijkheid geeft om zijn burgerschap uit te oefenen. In het Verslag wordt vertrokken van een definitie van armoede in termen van ongelijkheid inzake de toegang tot de rechten. Met betrekking tot deze ongelijke toegang merken we twee belangrijke elementen op. Enerzijds ervaren mensen in armoede een gebrek

aan greep op diverse elementen in hun leven, omdat ze niet over de basismiddelen beschikken om een zekere impact uit te oefenen. Anderzijds is er de vrees, de ongerustheid, die gegroeid is uit de sociale afkeuring en controle waarvan mensen in armoede steeds het voorwerp zijn. De responsabilisering van mensen die in armoede leven - die mensen die 'vroeger versleten zijn' zoals gezegd wordt in het hoofdstuk gezondheid, die mensen die elke basisveiligheid missen om verantwoordelijkheden te kunnen opnemen - duwt ze nog verder in hun situatie.

Naast deze twee aandachtspunten, worden er in het verslag drie principes voor een goed beleid naar voor geschoven:

(a) meer kennis

Het gebrek aan kennis inzake armoede blijft het beleid in het algemeen en de concrete initiatieven nog steeds parten spelen. Met betrekking tot het domein onderwijs (zie ook verder) wordt bijvoorbeeld meermaals ervaren hoe een gebrek aan kennis van de levenssituatie van ouders en kinderen in armoede kan leiden tot onaangepaste begeleiding, misverstanden, situaties van vernedering,... Hoe kan je efficiënt bestrijden wat je slecht kent? Er werd reeds verwezen naar de keuze voor een omschrijving van armoede in termen van grondrechten. Met die keuze worden de aanbevelingen van het Algemeen Verslag over de Armoede en de bepalingen van het Samenwerkingsakkoord (waarmee het Steunpunt werd opgericht) opgevolgd. Zes jaar later is deze keuze nog niet hard gemaakt op vlak van kennis: er zijn nog geen statistische gegevens voorhanden waarmee men bij machte is het aantal mensen die in armoede leven te becijferen in functie van het uitoefenen van hun rechten en het opnemen van verantwoordelijkheden. Een vooruitgang is op korte termijn niet uitgesloten met de waarschijnlijke opstart van een project waarbij een dialoogproces zou worden opgezet tussen mensen in armoede, wetenschappers en vertegenwoordigers van de overheid. Op deze manier kunnen mensen die in armoede leven een stempel drukken op de indicatoren die betrekking hebben op hun eigen situatie en leven.

(b) meer dialoog

De leemten inzake kennis zijn tegelijk een weerspiegeling van het gebrek aan dialoog. Deze vaststelling van het gebrek aan dialoog kan verwondering wekken. Op de verschillende beleidsniveaus - Europa, federale Staat, Gemeenschappen en Gewesten - spreekt men nochtans herhaaldelijk de ambitie uit de participatie van mensen in armoede aan de samenleving te verhogen. Maar de traagheid van de concretisering ervan is, gezien de vereisten die een degelijk dialoogproces stelt, helemaal niet zo verwonderlijk. Soms wordt het streven naar participatie in snelheid genomen door de logica van de politieke besluitvorming. Nochtans is de dialoog, daar waar hij plaatsvindt, duidelijk een nieuwe bron van kennis en maakt hij effectieve initiatieven mogelijk (in het Verslag is bijvoorbeeld een dialoogproces betreffende de impact van plaatsingen van kinderen beschreven).

(c) meer samenhang

Sinds het Algemeen Verslag over de Armoede zijn er maatregelen genomen die overeenstemmen met vragen uit het Algemeen Verslag. Er kan hierbij verwezen worden naar, onder andere, het automatisch uitbetalen van de kinderbijslag tot de kinderen 18 jaar geworden zijn, de veralgemeende toegang tot de ziekteverzekering, de uitbreiding naar bestaansminimumtrekkers van tewerkstellingsprogramma's die tot nu toe waren voorbehouden aan werklozen,... De impact van dergelijke maatregelen wordt echter ook beïnvloed door het beleid op andere domeinen. Zo vermindert bijvoorbeeld het positief verwachte effect van dergelijke maatregelen, als het fiscaal beleid tegelijk minder herverdelend wordt, als de mensen met een vervangingsinkomen hun koopkracht zien dalen, als de huurprijs van bescheiden woongelegenheden blijft stijgen. Met andere woorden, de hefbomen inzake armoedebestrijding - op het vlak van sociale zekerheid of tewerkstelling bijvoorbeeld - verliezen minstens gedeeltelijk hun kracht wanneer hefbomen op het vlak van fiscaliteit, inkomen en huisvesting min of meer in tegengestelde zin aangewend worden. Daardoor dringt zich opnieuw de vraag op naar de samenhang van het beleid

Armoede en onderwijs

In de volgende paragrafen gaan we verder in op de armoedeproblematiek op het domein van onderwijs.

Dat in het Algemeen Verslag over de Armoede er ook uitgebreid aandacht wordt besteed aan dit domein is uiteraard niet verwonderlijk. De eerste zin van het deel betreffende onderwijs luidt als volgt: "Alhoewel het onderwijsstelsel nu al bijna een eeuw lang een diepgaand democratiseringsproces doormaakt dat weer hoop en vooruitzichten heeft gegeven aan de armen en aan hen die zich bekommeren om ieders welzijn op school, blijft de school toch een plaats waar het verschijnsel van de maatschappelijke uitsluiting wordt bevestigd." (Algemeen Verslag over de Armoede, 1994: 332).

Een overzicht van recent onderzoeksmateriaal van het Hoger Instituut van de Arbeid (Leuven) geeft aan dat de problematiek - zes jaar later - nog altijd heel schrijnend is (Groenez, 2001):

- Het percentage leerlingen met achterstand in het eerste leerjaar van het lager onderwijs in de lagere inkomensklassen is een veelvoud van het percentage in de hogere inkomensklassen.
- De kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen, is 5 tot 10 maal hoger bij arme kinderen dan voor het gemiddelde Vlaamse kind.
- 68 % van de moeders van leerlingen in de B-klas van het eerste secundair jaar hebben als hoogste diploma lager onderwijs of lager beroepsonderwijs (bij de A-klassers is dat 35 %), 25 % van de vaders van B-klassers is economisch inactief (tegenover 10 % bij de A-klassers).
- Eén op drie moeders van de leerlingen vierde jaar beroepssecundair onderwijs heeft enkel lager on-

derwijs gevolgd tegenover 1 op 10 moeders van ASO-leerlingen; 1 op 5 vaders van de beroepsleerlingen is economisch inactief, tegenover 1 op 20 vaders van hun leeftijdsgenoten in het ASO.

- Nauwelijks 50 % van de arbeiderskinderen verwerft een diploma dat toegang heeft tot het hoger onderwijs, tegenover 90 % van de kinderen van de hogere bedienden.
- 35 % van de arbeiderskinderen stromen effectief door naar het hoger onderwijs, in vergelijking met meer dan 75 % van kinderen van hogere bedienden.
- Jaarlijks neemt ongeveer 1 op 4 beroepsactieven in België deel aan één of andere bij- of nascholing, de participatiekans van universitaire is echter 8 keer groter dan die van personen die enkel lager onderwijs volgden.

Uit deze gegevens kunnen we concluderen dat er gedurende de ganse schoolloopbaan eigenlijk een selectieproces optreedt. Het fenomeen dat groepen mensen worden uitgesloten in de verschillende maatschappelijke domeinen, stelt zich duidelijk ook in het onderwijs. Onderwijs wordt dan ook genoemd als één van de hefboomdomeinen in de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting. Tegelijk moeten we er ons van bewust blijven dat die strijd op verschillende domeinen moet worden gevoerd. Of zoals het in het Algemeen Verslag over de Armoede wordt verwoord: "De verleiding is groot om te geloven dat men de armoede enkel kan bestrijden door de werking van het onderwijs te veranderen. Maar de school kan haar rol alleen ten volle vervullen in een globale strijd tegen de armoede waarin de verschillende beleidsinstanties (huisvesting, tewerkstelling, sociale zekerheid, cultuur) de economische, maatschappelijke, culturele, politieke en burgerlijke rechten van alle burgers verzekeren en aan alle ouders de kans geven om hun kinderen waardig op te voeden. **Het is dus belangrijk om tegelijk in te grijpen op alle gebieden, ook op het gebied van het onderwijs.** Om de uitsluiting van de armste gezinnen te overwinnen, is een politieke wil nodig bij alle betrokken actoren. Op die manier kunnen we komen tot doordachte acties op lange termijn. Om dit te bereiken is een verandering in denkwijze en mentaliteit nodig. Dit spoort ons aan om ons tot de kansarmen zelf te wenden om hen beter te begrijpen en hen bij de verandering te betrekken" (AVA, 1994: 332).

Ook in het eerste tweejaarlijks Verslag van het Steunpunt is er specifiek aandacht voor het thema onderwijs. Het hoofdstuk inzake onderwijs is samengesteld op basis van geschreven documenten die door het Steunpunt werden ingezameld zowel bij Verenigingen waar armen het woord nemen, als bij universiteiten, administraties, de politieke wereld en de onderwijswereld. Rond dit thema werd door het Steunpunt zelf geen dialooggroep opgezet; wel zijn de meeste publicaties van verenigingen waar armen het woord nemen, waarop het Steunpunt zich baseert, het resultaat van een lokale dialoog.

In de volgende paragrafen willen we vijf krijtlijnen uit het hoofdstuk m.b.t. onderwijs beschrijven, op basis

van de inzichten van het Algemeen Verslag over de Armoede, van recente (lokale) dialoogprocessen, en van wetenschappelijk onderzoek. Heel wat inzichten en voorstellen kunnen ook gelezen worden in het licht van de hoger beschreven aandachtspunten en principes voor goed beleid, zoals die naar voor komen doorheen de ganse tekst van het Verslag van het Steunpunt.

Extra ondersteuning voor kinderen die het lastig hebben

Mensen die in armoede leven stellen vast dat slechte schoolresultaten en armoede vaak aan mekaar gelinkt worden. Volgens hen mag dit niet en hoeft dit niet. Het is niet omdat mensen arm zijn dat ze minder gaven hebben om te leren. Ouders verwachten veel van het onderwijs. Ze hopen dat hun kinderen er de kennis en de vaardigheden zullen verwerven die hen toelaten om aan de armoede te ontsnappen. Ze beseffen - ook vanuit de eigen ervaring in de problemen op de arbeidsmarkt - dat een diploma een noodzaak is om vandaag en morgen aan goed werk te geraken. De toegang van elk kind tot een basisvorming is dus een noodzakelijke voorwaarde om de armoedecirkel te kunnen doorbreken.

Het onderwijs heeft inderdaad veel te bieden: het reikt kennis aan, maar het ondersteunt ook de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Hieraan is een officiële erkenning gekoppeld onder de vorm van een diploma. Bovendien is er de mogelijkheid van ontmoeting tussen verschillende sociale milieus. Toch is het allesbehalve evident dat kinderen uit arme gezinnen aarden op school en op het ritme van hun leeftijdsgenoten kunnen vooruitgaan. Hun hoofd zit vol met zorgen, en ouders houden ze soms thuis om ze te beschermen. Ze dragen andere kleren, worden sneller gepest omdat ze er anders uitzien, worden minder op verjaardagsfeestjes uitgenodigd, vinden thuis niet de ruimte en de rust om hun huiswerk goed te maken. Tal van leerkrachten doen veel moeite, maar tijdsgebrek heeft vaak tot gevolg dat ze geen extra aandacht kunnen besteden aan de kinderen die het moeilijk hebben in de klas (Mouvement International ATD Quart Monde, 1999; Recht-Op, 1999: 2; ATD Vierde Wereld België, 1999: 1; Centrum Kauwenberg, 1999: 4, 6).

De wetenschappers Verhoeven en Kochuyt bevestigen naar aanleiding van hun onderzoek 'Recht op onderwijs en minderheden: de situatie van kansarmen' dat de schoolloopbaan van de kinderen uit kansarme gezinnen moeilijk succesvol kan genoemd worden en dat spijts alle maatregelen (juridische, economische en sociale ondersteuning) een bepaald deel van de samenleving wordt uitgesloten van bepaalde delen van het onderwijs (Verhoeven en Kochuyt, 1994-95: 352-353). Dit is niet wat mensen willen, gaan ze verder, want deze ouders willen hun kinderen ook laten deelnemen aan het onderwijs. Maar hun leefwereld is zo verschillend van de leefwereld van de doorsnee school dat er voor hen slechts een 'bepaalde' plaats is in de school.

Ouders zijn vragende partij voor een extra ondersteuning van de kinderen die moeite hebben om te volgen. "De leerkracht die bijles geeft, heeft extra aandacht voor die kinderen. Met bijles op school is mijn zoon veel verbeterd. Tijdens de les gaat ze apart met de kinderen die niet kunnen volgen. Een kind dat niet meekan in de klas mist alles. Dat mist vriendschap, dat kan niet op zijn tempo werken. De juffrouw van de bijles leert ze op tempo werken. Ze geeft ook vriendschap aan de kinderen" (BMLIK, 1998: 20). In hun eigen bewoordingen formuleren de mensen hier duidelijk het belang van zorgverbreding en van de taakleerkracht.

Ook de administratie heeft hier oog voor en pleit daarom voor een verlenging van het zorgverbredings- en het onderwijsvoorrangsbeleid (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs, 2000: 3-4). Via dit beleid beoogt men immers tegevoet te komen aan de nood aan extra zorg en ondersteuning voor kansarme autochtone en allochtone leerlingen door middelen aan scholen beschikbaar te stellen voor de inzet van extra leerkrachten.

Ons inziens moet dit beleid niet alleen verlengd worden, maar ook uitgebreid worden. De budgetten die momenteel aan zorgverbreding en onderwijsvoorrang besteed worden (minder dan 1 % van het totale onderwijsbudget) staan immers niet in verhouding tot de omvang van het probleem.

Zoeken naar garanties voor een gerechtvaardigde overgang van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs

Ouders wijzen erop dat er nog altijd te veel wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (De Keeting, 2000; BMLIK, 1998: 49). Dit kan in bepaalde gevallen het gevolg zijn van een onjuiste beoordeling van kansarme leerlingen (Recht-Op, 1999: 5). Volgens ouders durft het CLB ook al eens lastige kinderen naar het buitengewoon onderwijs sturen terwijl lastige kinderen ook in een gewone school thuis horen en men ze daar zou moeten aankunnen (BMLIK, 1999: 11).

Wetenschappers treden dit deels bij. Zo legt Nicaise het verband tussen het gehanteerde IQ en andere tests en het doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Deze tests zijn vaak gelinkt aan de verbale vaardigheden van de dominante taalgebruikers of steunen op leefmodellen die bij arme gezinnen niet altijd voorkomen waardoor deze kinderen zwakker scoren (Nicaise, 1997: 13-14). In plaats van een integratie in het gewone onderwijs worden kinderen met een handicap of leerproblemen vaak vlug naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen. Deze selectie- en uitsluitingsmechanismen spelen voor kinderen uit kansarme gezinnen en kinderen uit migrantengezinnen (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 127).

In een Antwerps netoverschrijdend onderzoek zagen de (toen nog) PMS-centra alleszins taken met betrekking tot de armoedeproblematiek: meewerken aan opvoedingsondersteuning en aan de zorgverbreding

op school, en verantwoord doorverwijzen (Stad Antwerpen, 1999: 13-14). Met dit laatste wordt bedoeld dat de medewerker een duidelijk onderscheid dient te maken tussen kinderen met een handicap of stoornis en kinderen die achterop zijn geraakt door achterstandsverwerving en achterstelling.

De nieuwe Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) hebben zeker een sleutelrol te vervullen met betrekking tot deze problematiek. In de eerste plaats hebben ze de formele bevoegdheid een gerechtvaardigde overgang van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs te garanderen. En in de tweede plaats behoort het tot hun uitdrukkelijke - en in het decreet van 1998 geëxpliciteerde - opdracht om de kansen van kansarme leerlingen in het onderwijs te bevorderen.

De kosteloosheid van het onderwijs in praktijk brengen

In het Algemeen Verslag over de Armoede wordt de kostprijs van het onderwijs aangehaald als een belangrijk pijnpunt. Maar ook in recentere dialoogprocessen wordt dit probleem heel sterk naar voor geschoven.

"Onze kinderen worden uitgesloten als we iets niet kunnen betalen. Bewaking, schoolreizen, tijdschriften, boeken... maken het onderwijs niet kosteloos » (De Keeting, 2000; BMLIK, 1998: 47).

Het kostenplaatje is veelvoudig. In de werking van de Vereniging 'Recht-Op' heeft een oudergroep de kosten van een heel jaar onderzocht, gaande van de boekentas tot boeken, uitstappen, enzovoort. Een kort overzicht van een aantal problemen met betrekking tot de kostprijs:

- de bijdragen die gevraagd worden voor de voor- en nabewaking, het middagtoezicht, het verplicht aankopen van drankjes op school;
- de kosten voor acties van de school (tombola, wafelverkoop,...);
- het vervoer om naar de school te gaan;
- de kosten vallen meestal samen en moeten in hun geheel betaald worden (Recht-Op, 1999: 9-14, 17, 19; ATD Vierde Wereld België, 1999: 4-5).

Het Hoger Instituut van de Arbeid (K.U. Leuven) berekende dat in Vlaanderen (schooljaar 1998-1999) de gemiddelde studiekost voor het basisonderwijs 12.011 Bef (297,74 €) bedraagt. In het onderzoek werd vastgesteld dat de schooluitstappen en het vervoer de voornaamste bronnen van de stijging van de kostprijs zijn (Bollens, Nicaise, Verhaeghe, 2000: 8, 10).

De getuigenissen en wetenschappelijke rapporten wijzen dus op heel wat problemen aangaande de kostprijs van het onderwijs. Nochtans staat de kosteloosheid van onderwijs ingeschreven in het decreet op het basisonderwijs³ (artikel 27). Ook de Grondwet voorziet dat het leerplichtonderwijs kosteloos zou moeten zijn (artikel 24 §3).

Eens ouders rond de tafel gezet worden komen er in functie van de specifieke situaties bijzonder creatieve voorstellen te voorschijn om de kostprijs te drukken. Het gaat daarbij om voorstellen die alle leerlingen ten goede komen en niet specifiek op een bepaalde inkomenscategorie gericht zijn. Meestal gaan de voorstellen ook in de richting van tijdig voldoende informatie krijgen zodat de ouders kunnen plannen met betrekking tot de betalingen (Recht-Op, 1999: 10-14 en 19; ATD Vierde Wereld België, 1999: 18-19; Centrum Kauwenberg, 1999: 23-27). Er bestaan lokale initiatieven rond kosteloosheid maar een initiatief op hoger niveau is belangrijk om 'willekeur' te vermijden (Vlaams Forum Armoedebestrijding - Werkgroep Onderwijs, 2000: 20).

Ook binnen de onderwijswereld heeft men toch, al dan niet in samenwerking met verenigingen, niet stilgezeten inzake de problematiek van de kostprijs. Dit is niet verwonderlijk want voor een school zijn onbetaalde rekeningen vaak een eerste contact met armoede. Sommige scholen reageren vrij hardvochtig en stuurs, de meeste scholen die hiermee geconfronteerd worden proberen een oplossing te zoeken die voor iedereen haalbaar en bevredigend is.

Bijzonder interessant als leidraad voor scholen die wat willen doen is *de gedragscode voor het financiële aspect* die terug te vinden is in 'Kansrijk voor Kansarm' (Laevers, Vanhoutte, 1998: 84-85). Naast informatie over de Commissie Laakbare Praktijken wordt er aan volgende punten aandacht besteed onder de vorm van een werkplan voor de school:

- vanuit de school de situatie juist proberen inschatten (kennis van de situatie van armoede);
- communiceren over geldzaken (hoe pak je dit het best aan);
- een financieel beleid van de school (afspraken rond discretie, beleid uitstippelen betreffende uitstappen en reizen, optionele zaken niet inlassen in het basispakket, drukken van onkosten, centraal beheer voor ophalen van financiës, gespreide betalingen voor grote bedragen, afspraken rond traktaties en geschenken, de leerkracht niet laten optreden als kassier of deurwaarder,...).

Het interessante aan deze leidraad is dat hij binnen ieders bereik ligt en kan zorgen voor minder spanning, wat uiteindelijk zowel de school, de ouders als de leerlingen ten goede komt.

Opname van een luik rond 'diversiteit' en 'armoede' in leerkrachtenopleidingen en nascholingen

Bepaalde pijnpunten, naast de problematiek van de kostprijs, komen heel regelmatig terug: "We zien dat onze kinderen meer moeten blijven zitten, we zien dat onze kinderen zich minder goed voelen op school (ze worden gepest, de school houdt geen rekening met de situatie bijvoorbeeld inzake een opstel over vakantie) en dat ze het middelbaar onderwijs vaak niet afmaken" (Centrum Kauwenberg, 1999: 8). Er is dus duidelijk sprake van een grote kloof tussen de leefwereld van de kansarme gezinnen en die van de school

waar de normen, waarden en gewoonten van de middenklasse gevolgd worden. Dit weerspiegelt zich in de leermethoden, in de voorbeelden en opdrachten in de lessen. Zo wordt er bijvoorbeeld bij het geven van huiswerk van uitgegaan dat alle voorwaarden thuis vervuld zijn om dit op een geconcentreerde manier te volbrengen. Zo dient vastgesteld te worden dat de leefwereld van arme kinderen kleiner is, dat hun ouders een laag scholingsniveau hebben en geen of weinig steun kunnen verlenen bij het schoolgebeuren (Recht-Op, 1999: 4-5).

In het kader van de totstandkoming van een schoolopbouwproject in Aalst werd in drie scholen vorming over kansarmoede georganiseerd voor de leerkrachtenteams: "Daar bleek veel nood aan te zijn. Eén van de geëngageerde moeders binnen de Vierdewereldgroep getuigde daar vanuit haar eigen ervaringen over armoede en onderwijs. De leerkrachten waren onder de indruk. Voor velen was dit immers een eerste echt contact met iemand van de Vierde wereld" (De Keeting, 2000). In het kader van ontmoetingen met de mensen zelf is het duidelijk dat de leerkrachten steeds weer heel betrokken geraken: "Ik weet dat er kansarmen zijn, maar ik had er nooit bij stilgestaan dat deze mensen gedwongen worden tot isolement." (De Keeting, 2000).

Goed verzorgde informele contacten tussen ouders en leerkrachten en directie kunnen veel problemen verlichten. Het kan vermijden dat ouders niet durven vragen om afspraken te maken rond de betalingen. Informele contacten en respectvolle omgang kunnen stigmatisering doen afnemen (Recht-Op, 1999: 16).

De Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen benadrukt dat pas als leerkrachten de armen leren kennen en begrijpen, er stappen vooruit kunnen worden gezet (BMLIK, 1999: 58): "Het is belangrijk dat je je inleeft in de leefwereld van de ouders. De omstandigheden waarin bepaalde gezinnen leven, zijn erg moeilijk. Als buitenstaander of als jonge leerkracht heb je daar dikwijls geen voeling mee. Je kunt je niet voorstellen in welke ellende gezinnen soms moeten leven. Dagelijks contact is nodig om dit te beseffen". De kennis is onontbeerlijk wil je komen tot een constructieve samenwerking rond het kind (BMLIK, 1998: 31, 39).

Correcte informatie is bijzonder belangrijk. In de meeste lidstaten van de Europese Unie is er blijkbaar in de lerarenopleiding geen specifieke vorming voorzien omtrent leerproblemen, noch over de leefsituatie van sociaal achtergestelde leerlingen. Ook in de nascholing zouden deze aspecten nochtans op regelde tijdstippen aan bod moeten komen (Nicaise, 1997: 6-10, 17-18, 27).

Het is essentieel dat leerkrachten de leefwereld van arme kinderen beter leren kennen om over te gaan naar meer begrip, om te leren omgaan met verschillen, om meer alertheid aan de dag te leggen en om lesvoorbeelden aan te passen en beter af te stemmen (Verhaeghe, e.a., 2000: 79 e.v.). Het is mede om deze honger naar kennis te kunnen stillen dat ook het boek

'Kansrijk voor kansarm' waarvan hierboven reeds uitvoerig sprake was dient toegejuicht te worden. Het pakt in duidelijke en weloverwogen woorden de problematiek aan op een manier waarop leerkrachten - en zelfs een heel team en de school als instelling - er werk kunnen van maken.

Ouders en school: van communicatie tot participatie

Het is voor ouders die in armoede leven niet altijd evident om contact te hebben met de school en te voldoen aan de verwachtingen die de school stelt. De manier waarop de verwachtingen geformuleerd worden is ook belangrijk: het kan overkomen als een verwijt of juist als een uitnodiging om er samen wat aan te doen. Mensen hebben faalangst, willen het goed doen en willen dus voldoen aan de verwachtingen van anderen. Maar wanneer de verwachtingen niet duidelijk zijn uitgesproken en mensen vanuit hun interne roots en hun huidige situatie hiermee niet vertrouwd zijn, dan proberen ze die verwachtingen gevoelsmatig in te vullen. Maar dit gebeurt niet enkel ten aanzien van de school. Een gezin dat in armoede leeft moet rekening houden met en voldoen aan de verwachtingen van heel wat personen die hen begeleiden of opvolgen. De school is maar één van deze omgevingsfactoren die de mensen ofwel kan ondersteunen of extra druk meebrengt. Het wegblijven op oudercontacten is bijvoorbeeld vaak ingegeven door de vrees om met nieuwe problemen geconfronteerd te worden. Soms denkt een school ouders te ondersteunen, maar krijgt de leerkracht of de directie niet de respons die ze verwachten (De Cirkel, niet-gepubliceerd werkdocument).

Veel ervaringen van ouders die in armoede leven hebben te maken met communicatie: er is geen, onvoldoende of onjuiste communicatie tussen de gezinnen en de onderwijswereld (Vlaams Forum Armoedebestrijding - Werkgroep Onderwijs, 2000: 5; Centrum Kauwenberg, 1999: 14, 15, 16). Met communicatie staat of valt alles, en toch is er vaak nog sprake van éénrichtingscommunicatie (van de school naar het gezin toe). Andersom loopt de communicatie vrij stroef en moeilijk of blijkt ze zelfs onmogelijk (De Keeting, 2000). De manier van communiceren in onze samenleving is vrij rechtstreeks en wordt door mensen die in armoede leven vaak als bedreigend ervaren. Daardoor kunnen ze de bezorgdheden van de leerkrachten en de school vaak niet horen en ontstaan er misverstanden en conflicten. Uitsluitingsmechanismen schuilen dan in een klein hoekje, het heeft niets te maken met het bewust aan de kant zetten maar alles met het verkeerdelijk interpreteren van acties en daar dan nog eens verkeerdelijk op reageren (De Cirkel, onuitgegeven werkdocument). Hoewel sommige situaties toch serieuze vragen oproepen: "Vorig jaar ging ik mijn zontje afhalen in de kleuterschool. Ik stond achter met mijn betalingen voor de middagopvang. Het kind liep rond op de speelplaats met een bordje rond zijn hals waarop stond: NOG 350 FR BETALEN" (Recht-Op, 1999: 15).

Informatie wordt aanzien als een belangrijk 'wapen'. Daarbij gaat het stevast om informatie over kosten,

over sociale kassen die in bepaalde scholen bestaan, over studiebeurzen, over doorverwijzing naar een ander type onderwijs (De Keeting, 2000; Recht-Op, 1999: 20). Maar ook informatie over wat de kinderen doen op school. Ouders krijgen graag antwoorden op hun vragen, willen bijvoorbeeld via een lespakket kunnen volgen waarmee hun kinderen bezig zijn (BMLIK, 1998: 46).

Er is duidelijk nood aan anders communiceren. Er is echt nood aan vertrouwen en kennis van elkaars leefwereld en opdracht, er moet meer gepraat worden (en niet alleen als er problemen zijn). Dit vraagt natuurlijk tijd en deze tijd is totnogtoe niet structureel voorzien in het takenpakket van de onderwijzers die er voornamelijk moeten voor zorgen dat het programma afgewerkt wordt (Vlaams Forum Armoedebestrijding, 2000: 6-7; BMLIK, 1998: 44). Het dagelijks contact wordt als heel belangrijk benoemd, in die zin dat het de ruimte laat voor het ontstaan en verder groeien van een vertrouwensrelatie. Zo is het niet ondenkbaar dat er contacten zouden plaatsvinden buiten de traditionele contactavonden gebonden aan het afgeven van een rapport. Deze contacten zouden kunnen plaatsvinden in kleine 'modules' waarbinnen luisteren, discussie en begrip opbrengen mogelijk zijn zonder dat dit gebonden is aan de prestatie van de kinderen (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 55; BMLIK, 1998: 43).

Ook Laevers en Vanhoutte pleiten in hun boek voor meer contact. Ze benadrukken hierbij dat het initiatief moet uitgaan van de school en zo nodig verschillende keren dient herhaald te worden. De (informele of meer formele) ontmoetingen moeten getuigen van respect. Ze verwijzen ook naar de mogelijkheid van huisbezoeken (Laevers, Vanhoutte, 1998: 86). Voorts benadrukken Laevers en Vanhoutte ook het belang van het aangepast taalgebruik vanwege de onderwijswereld. De boodschap mondeling toelichten ook al werd ze al schriftelijk medegedeeld kan nooit kwaad. Ouders aanspreken hoeft echt niet alleen te gebeuren wanneer er zich problemen voordoen. Het is bijzonder belangrijk om ouders ook aan te spreken als er leuke dingen gebeurd zijn.

In het kader van communicatie en participatie zou een belangrijke rol kunnen gespeeld worden door de ouderverenigingen. Maar er dient vastgesteld te worden dat in praktijk dergelijke verenigingen bemand en bevrouwd zijn door mensen die reeds vertrouwd zijn met de schoolcultuur en het schoolgebeuren. Andere ouders komen niet, of nemen nooit het woord. Ook de onderzoekers van de Vakgroep Onderwijskunde van de RUG wijzen op het belang van arme gezinnen te laten participeren in oudergroepen of participatieraden: "Scholen houden bij het uitstippelen van hun beleid en de concretisatie van het eigen pedagogische project een bepaalde referentiegroep voor ogen. Ouders en kinderen uit arme gezinnen maken daar doorgaans geen deel van uit. Wil men ervoor zorgen dat scholen in hun concrete beleidsvoering daadwerkelijk rekening houden met de levensomstandigheden van arme gezinnen, dan zal ernaar gestreefd dienen te worden dat die gezinnen mee opgenomen worden

in het beeld van de referentiegroep. De actieve vertegenwoordiging van arme gezinnen in b.v. oudercomité of lokale schoolraad of participatieraad kan daar toe bijdragen" (Verhaeghe, e.a., 2000: 11).

Misschien moeten scholen meer ondersteund worden in de uitwisseling van ervaringen, misschien moeten ze meer de kans krijgen om met mensen samen te werken en samen dingen op te zetten. Interessant in dit kader zijn zeker de ervaringen die werden opgedaan in het kader van het actie-onderzoek 'Armoede en basisonderwijs' dat werd uitgevoerd door de Vakgroep Onderwijskunde van de RUG (Verhaeghe, e.a., 2000). Teams van een aantal geselecteerde project-scholen werkten - onder begeleiding van de onderzoekers - aan (onder andere) de doelstelling de sociaal-culturele kloof tussen arme ouders en de school te verkleinen. Het rapport bevat theoretische inzichten, getuigenissen,... maar ook een aantal concrete tips en methodiekbeschrijvingen.

In het streven arme ouders en school dichter bij elkaar te brengen kunnen het schoolteam, schoolinterne ondersteunende functies (cfr. het Gents initiatief 'brugfiguren') en schoolopbouwwerk (schoolextern) elkaar goed aanvullen. Op het vlak van schoolinterne ondersteuning bestaat in Gent het SIF-project 'brugfiguren'. Samengevat bevat hun takenpakket drie lussen: het dichter bij elkaar brengen van het arme gezin en de school, effectievere en efficiëntere zorgverbreding uitbouwen naar kansarme leerlingen, en teamontwikkeling. Een schoolexterne ondersteuning kan gebeuren door het schoolopbouwwerk. Het uiteindelijke doel van schoolopbouwwerk is de participatie van kansarme ouders en jongeren in het onderwijs te bevorderen. Deze doelstelling moet vooral gerealiseerd worden via de methodiek van projectmatig werken, waarbij men tracht - op basis van een analyse van de problemen en mogelijkheden - concrete initiatieven en oplossingen te realiseren. De betrokkenheid van kansarme ouders en jongeren moet wezenlijk onderdeel uitmaken van het veranderingsproces.⁴

Henk VAN HOOTEGEM

Medewerker Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, Wetstraat 155, 8^{ste} verdieping, 1040 Brussel.
e-mail: henk.vanhootegem@antiracisme.be

NOTEN

¹ Te bestellen bij de Koning Boudewijnstichting (tel. 02/511.18.40, e-mail: www.kbs-frb.be).

² Te raadplegen op de website van het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding: www.antiracisme.be/nl/kader-nl.htm.

³ 25.02.97, B.S. 17.04.97, gecoördineerde versie <http://www.ond.vlaanderen.be/wetgeving/basisonderwijs/bao-decr-hfdst-Ihtm>.

⁴ Visietekst schoolopbouwwerk, naar een doelgericht en emancipatorisch concept, goedgekeurd door de Vlaamse regering op 23.07.1997.

BIBLIOGRAFIE:

- Algemeen Verslag over de Armoede*, ATD Vierde Wereld België en de Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten (Afdeling Maatschappelijk Welzijn), Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1994.
- ATD Vierde Wereld België, Netwerk onderwijs op initiatief van ATD Vierde Wereld België, *Het basisonderwijs en het secundair onderwijs zijn niet kosteloos*, 1999.
- BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen, *Armoede en Onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap*, Gent, 1998.
- BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen, *Armoede en onderwijs*, verslagboek rondetafel te Gent op 17 oktober 1998, Gent, 1999.
- BOLLENS, J., NICAISE, I., VERHAEGHE, J.P., *Materiële drempelels in het onderwijs afbouwen, Resultaten van recente OBPWO-onderzoeken*, tekst persconferentie 24.10.2000, HIVA - Universiteit Gent (Vakgroep Onderwijskunde), 2000.
- CANTILLON, B., e.a., *Sociale indicatoren: 1976-1997*, Centrum voor Sociaal Beleid Berichten, UFSIA - Universiteit Antwerpen, 1999.
- CENTRUM KAUWENBERG, *Project Onderwijs*, Antwerpen, 1999.
- De Keeting, Verslag over de werkgroepen onderwijs, *De Keeting*, 2000.
- GROENEZ, S., *De sociale ongelijkheid in het onderwijs in cijfers, Een overzicht van indicatoren uit diverse recente HIVA-onderzoeken*, Bijdrage op de studienamiddag 'Achterstevoren. Onderwijs en sociale achterstelling', 19 april 2001, Brussel.
- LAEVERS, F., VANHOUTTE, T., *Kansrijk voor kansarm, Zorgverbredend werken in het basisonderwijs met de meest kwetsbaren uit de samenleving*, Centrum voor ervaringsgericht onderwijs, 1998.
- LEVECQUE, L., VRANKEN J., Op zoek naar de ontbrekende stukken van een puzzel?, in: Vranken J., e.a., *Armoede en sociale uitsluiting, Jaarboek 2000*, Leuven/Amersfoort, Acco, 2000, p. 41-58.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP - Departement Onderwijs, *Visietekst ten behoeve van een discussie in het Vlaams Parlement, Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs*, Brussel, 2000.
- MOUVEMENT INTERNATIONAL ATD QUART MONDE, *Tous nous sommes acteurs des droits de l'homme*. Dialogue avec le Quart Monde, Actes de la 6^{ème} Session européenne des Universités populaires Quart Monde, 28 mai 1999, Comité économique et social européen, Brussel, 1999.
- NICAISE, I., Armoede op school. Oorzaken en remedies, *Schoolleiding en -begeleiding*, oktober 1997, nr. 19, p. 1-38.
- RECHT-OP, *Onderwijs: gratis?*, Dossier van de werkgroep onderwijs april 1998 - mei 1999, Antwerpen, 1999.
- STAD ANTWERPEN - Netoverschrijdende Werkgroep diagnostiek migranten en kansarmen - PMS-Centra Antwerpen, *Alle leerlingen gelijk voor de wet?*, Antwerpen, 1999.
- STEUNPUNT tot Bestrijding van Armoede, Bestaansonzekerheid en Sociale Uitsluiting, *In dialoog, zes jaar na het Algemeen Verslag over de Armoede*, Brussel, Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2001.
- VERHAEGHE, J.P., VANSIELEGHEM, N., VAN KEER, H., SCHOORS, M., DE KOSTER, M., *Armoede en basisonderwijs, Een actieonderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting*, Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde, Gent, 2000.
- VERHOEVEN, J., KOCHUYT, T., Recht op onderwijs en minderheden: de situatie van de kansarmen, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1994-1995, nr. 5-6, p. 350-357.
- Vlaams Forum Armoedebestrijding, *Werkgroep Onderwijs*, Antwerpen, 2000.
- VRANKEN, J., GELDOLF, D., VAN MENXEL, G., *Armoede en sociale uitsluiting, Jaarboek 1997*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1997.
- VRANKEN, J., GELDOLF, D., VAN MENXEL, G., VAN OUYTSEL, J., *Armoede en sociale uitsluiting, Jaarboek 2000*, Leuven/Amersfoort, Acco, 2000.

ONVEILIGHEIDSGEVOELEN BIJ LEERKRACHTEN: WORDEN ZIJ BEINVLOED DOOR HET GEDRAG VAN DE LEERLINGEN?

De laatste tijd nemen de klachten over probleemgedrag bij leerlingen toe. Leerlingen zouden steeds minder gemotiveerd zijn, disciplinaire problemen geven, spijbelen, pesten en gewelddadiger worden. Dit leidt tot onrust en bezorgdheid bij alle onderwijsbetrokkenen. Deze situatie heeft consequenties, zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten. Leerkrachten die zich niet veilig voelen voor de klas, dreigen gedemotiveerd te worden en zullen zich minder inzetten voor hun onderwijstaak¹. Het minder goed functioneren van de leerkrachten kan zich vertalen in een verslechtering van de prestaties en van het gedrag bij leerlingen².

De klachten kunnen gebaseerd zijn op een reële toename van geweld bij de leerlingen maar ook op een toename van onveiligheidsgevoelens bij de leerkrachten of op een combinatie van beide fenomenen.

In ons onderzoek 'Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag' (Vettenburg en Huybregts, 2001) onderzochten wij de omvang van en de beïnvloedende factoren op beide fenomenen.

In dit artikel geven wij de belangrijkste bevindingen weer met betrekking tot de onveiligheidsgevoelens van leerkrachten.

Via een bevraging van 1432 leerkrachten in 91 scholen (voltijds onderwijs) verzamelden wij informatie over hun onveiligheidsgevoelens. Deze enquête gaf ons een zicht op de aard, omvang en intensiteit van de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en de mate waarin deze samenhangen met persoons-, criminaliteits-, welzijns- en schoolgerelateerde factoren. De gegevens uit de bevraging werden verder uitgediept met kwalitatieve gegevens uit gesprekken (focus groups) met twaalf groepen leerkrachten (uit twaalf scholen).

Informatie over het antisociaal gedrag bij leerlingen verkregen wij uit een verdere uitdieping van de gegevens van het jeugdonderzoek waarbij 4829 leerlingen (voltijds onderwijs) werden bevraged (De Witte e.a., 2000).

Voor een volledige verslaggeving van het onderzoek: zie Vettenburg, N. en Huybregts, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001.

Hoe onveilig voelen leerkrachten zich?

Een groot aantal leerkrachten voelt zich in geringe mate onveilig voor lichtere feiten.

Weinig leerkrachten zijn 'erg' of 'heel erg' bang om slachtoffer te worden van antisociaal gedrag van leerlingen. Uit tabel 1 blijkt dat dit voor de zware delicten, nl. seksuele feiten en fysiek geweld, gaat om ongeveer 1%. Voor de minder zware delicten (vandalisme en diefstal) en schoolgebonden normovertredend gedrag (o.a. brutaliteit en opzettelijk de les storen) varieert het aantal leerkrachten dat erg of heel erg bang is om slachtoffer te worden tussen 5% en 16%.

Een groot aantal leerkrachten (32 à 53%) daarentegen is in geringe mate bang om slachtoffer te worden van deze lichtere feiten. In dalende orde is men bang voor: diefstal, opzettelijk de les storen, vandalisme en brutaliteit tegen hen. Voor slagen met verwondingen (17%), bedreiging met wapens (13%) en de seksuele

delicten (3 à 9%) ligt het aantal dat een beetje bang is lager.

Tabel 1. Graad van onveiligheidsgevoelens per delict bij leerkrachten voltijds onderwijs - Percentages (N=1432)

Feiten	Niet bang	Weinig bang	Erg bang	Heel erg bang
Fysiek geweld en bedreiging				
1. beroving	70.9	27.5	1.3	.2
2. bedreiging met wapen	86.4	12.5	.9	.1
3. opzett. slagen en verwond.	82.2	16.7	.9	.2
4. moordpoging	95.5	3.9	.4	.2
5. seksuele handtastelijkh.	94.1	5.6	.4	-
6. aanrand. v/d eerbaarh.*	92.6	6.8	.5	.1
7. (poging tot) verkrachting	96.5	3.1	.4	.1
Ander delinquent gedrag				
8. aanrand. v/d eerbaarh.**	90.3	9.3	.4	.1
9. diefstal	41.8	53.0	4.6	.6
10. vandalisme	41.3	50.0	7.5	1.3
11. vreemde telefoons	64.5	31.8	3.2	.6
Schoolgebonden normovertredend gedrag				
12. brutaliteit tgo leerkracht	38.6	49.6	9.6	2.2
13. pesten van leerkracht	49.3	42.0	7.1	1.5
14. opzettelijk de les storen	31.2	52.7	13.2	2.9
15. klas verlaten tijdens les	58.8	35.1	5.0	1.1

* met geweld ** zonder geweld

Deze gegevens bieden een zicht op de omvang (het aantal leerkrachten), de aard (voor welke feiten) en de intensiteit (weinig tot zeer erg bang) van de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten. Hiermee weten wij niet of leerkrachten zich nu meer of minder onveilig voelen dan vroeger, evenmin hoe zij zich positioneren ten aanzien van andere beroepsgroepen. Hiervoor ontbreekt elk vergelijkend cijfermateriaal. In feite is dit ook niet zo belangrijk. Wij weten wel dat *ongeveer de helft van de leerkrachten zich niet echt veilig*

voelt bij de leerlingen en dat een minderheid echt bang is slachtoffer te worden van antisociaal gedrag op school. Een vaststelling die omwille van haar consequenties (zie hoger) au sérieux moet worden genomen.

Waarom voelen leerkrachten zich onveilig?

Het onderzoek toont aan dat onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten het best worden voorspeld door subjectieve factoren.

1) Relevante samenhangen

De onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten over antisociaal gedrag hebben overwegend te maken met 'subjectieve' criminaliteits- en welzijnsgerelateerde factoren.

Noch de mate waarin antisociaal gedrag voorkomt op de school (objectief victimisatierisico), noch de persoonsgebonden factoren (leeftijd, geslacht, opleiding) of objectieve (on)welzijnsfactoren (statuut, concrete werksituatie) verklaren deze gevoelens. Dit blijkt duidelijk uit de correlatiecoëfficiënten in tabel 2. De inschatting die leerkrachten maken over mogelijk slachtofferschap, de eigen slachtofferervaring, de werkbeleving, de tevredenheid over de leerlingen, de kwaliteit van de relaties op school daarentegen hangen sterk samen met de onveiligheidsgevoelens die leerkrachten hebben voor het antisociaal gedrag van de leerlingen.

Tabel 2. Correlaties tussen de onderscheiden factoren en de onveiligheidsgevoelens

Factoren	Onveiligheidsgevoelens		
	Delicten	Feiten*	Totaal
1. Persoonsgerelateerde factoren			
1. leeftijd	-	-	-
2. geslacht	-	-	-
3. opleidingsniveau	-	-	-
2. Criminaliteitsgerelateerde factoren			
4. Slachtoff.ervaring.zelf - delicten	.41	.33	.42
5. Slachtoff.ervaring.zelf - feiten	.47	.64	.61
6. Slachtoff.erv.collega's - delicten	.42	.33	.42
7. Slachtoff.erv.collega's - feiten	.34	.38	.40
8. Subj. victimisatierisico - delicten	.64	.49	.62
9. Subj. victimisatierisico - feiten	.48	.62	.60
10. Obj.vict.risico - delicten-geweld	-.14	-.16	-.16
11. Obj.vict.risico - delicten	-	-	-
12. Obj. vict.risico - feiten (zd. spijb.)	-.11	-.15	-.14
3. Welzijnsgerelateerde factoren			
- Concrete werksituatie			
13. aantal scholen lesgeven	-	-	-
14. aantal graden lesgeven	-	-	-
15. aantal klassen lesgeven	-	-	-
16. aantal onbetaalde uren	-	-	-
17. aantal springuren	-	-	-
18. jaren in het onderwijs	-	-	-
19. lesgeven in het BSO	.15	.14	.16
- Statuut			
20. voltijds / deeltijds	-	-	-
21. benoemd / tijdelijk	-	-	-
22. gereffecteerd	.10	-	.11
23. ter beschikking gesteld	-	-	-
24. aantal jaren in deze school	-	-	-

- Onwelz.- en onzekerh.gevoelens			
25. onzekerheid over job	-.10	-.15	-.13
- werkbeleving	-.33	-.44	-.41
26. arbeidsatisfactie	-.29	-.37	-.36
27. emotionele uitputting	-.35	-.39	-.41
28. impact	-.22	-.29	-.27
29. zelfperceptie	-	-.23	-.17
30. tevredenheid over leerlingen	-.32	-.39	-.40
31. relaties in school	-.26	-.26	-.29
- schoolklimaat	-.16	-.19	-.18
32. inspraak en participatie	-	-	-
33. regelduidelijkheid	-.12	-.17	-.15
34. support	-.16	-.18	-.19
35. ervaring ondersteuning	-.10	-.12	-
4. Objectieve schoolkenmerken			
36. verstedelijking	-	-	-
37. schoolgrootte	-	-	-
38. jongensschool	-	-	-
39. meisjesschool	-	-	-

* schoolgebonden normovertredend gedrag

In de publieke opinie leeft de opvatting dat leerkrachten zich onveiliger voelen in scholen waar leerlingen veel delinquent en normovertredend gedrag stellen. Deze veronderstelling werd in dit onderzoek niet bevestigd. *De onveiligheidsgevoelens blijken weinig of niet samen te hangen met de mate waarin antisociaal gedrag voorkomt bij de leerlingen van de school (objectief victimisatierisico).* Deze vaststelling sluit aan bij de talrijke onderzoeken die aantoonen dat de onveiligheidsgevoelens in belangrijke mate onafhankelijk zijn van het objectief risico om slachtoffer te worden³.

2) De beste voorspellers

In tabel 3 worden de factoren weergegeven in volgorde van belangrijkheid voor de voorspelling van onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten.

Tabel 3. Overzicht van de betekenisvolle factoren ter verklaring van de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten

Rang-orde	Onveiligheidsgevoelens schoolgebonden feiten	Onveiligheidsgevoelens totaal
1	slachtofferervaring zelf (S)	subj. victimisatierisico (D)
2	subject. victimisatierisico (D)	slachtofferervaring zelf (S)
3	subject. victimisatierisico (S)	subjectief victimisatierisico (S)
4	emotionele uitputting	slachtofferervaring zelf (D)
5	zelfperceptie	tevredenheid
6	tevredenheid	emotionele uitputting
7	regelduidelijkheid	-
R ² %	53	58
Adj. R ² %	52	58

Leerkrachten zijn in de eerste plaats bang om slachtoffer te worden van antisociaal gedrag van leerlingen omdat zij denken dat het risico om binnen het jaar slachtoffer te worden van delicten hoog is (subjectief victimisatierisico (D)). In tweede orde zijn ze bang omdat zij het laatste jaar slachtoffer waren van schoolgebonden feiten (eigen slachtofferervaring (S)).

De onveiligheidsgevoelens voor schoolgebonden feiten (o.a. opzettelijk les storen, brutaliteit tegen en pesten van de leerkracht, klas verlaten tijdens de les)

worden best voorspeld door de slachtofferervaring die leerkrachten hebben met dit gedrag en op de tweede plaats door het subjectief victimisatierisico voor delicten.

Het subjectief victimisatierisico of de inschatting die een persoon maakt omtrent het risico op slachtofferchap resulteert uit een subjectief denkproces waarbij verschillende factoren, waaronder de slachtofferervaring, een rol spelen. Maar ook de slachtofferervaring kent een belangrijke subjectieve component. Uit de groeps gesprekken bleek dat gedrag dat door de ene leerkracht als storend of brutaal wordt ervaren, door de andere beoordeeld wordt als normaal adolescent of assertief gedrag. De ene zal zich slachtoffer voelen, de andere minder of niet.

Verder zien wij dat beide factoren, het subjectief victimisatierisico en de slachtofferervaring, in belangrijke mate samenhangen met subjectieve welzijnsfactoren. Leerkrachten met een positieve werkbeleving (die plezier beleven aan hun job, tevreden zijn en vinden dat hun capaciteiten tot hun recht komen) en die de relaties met leerlingen, collega's en directie positief beoordelen, schatten hun kans op slachtofferschap minder hoog in en melden ook minder slachtoffer te zijn geweest. De meer objectieve factoren met betrekking tot de concrete werksituatie (o.a. het aantal scholen/klassen waarin men lesgeeft, onbetaalde uren, springuren) en het statuut (o.a. voltijds/deeltijds, gereffecteerd, ter beschikking gesteld) hangen niet of nauwelijks samen met het subjectief victimisatierisico en de slachtofferervaring. Een uitzondering hierop vormt het lesgeven in het BSO. Leerkrachten die lesgeven in het BSO melden meer slachtofferervaringen en schatten het risico op slachtofferschap hoger in.

Samengevat mogen wij zeggen dat de onveiligheidsgevoelens van leerkrachten niet beïnvloed worden door:

- *persoonsgerelateerde factoren (nl. leeftijd, geslacht en opleidingsniveau van de leerkracht);*
- *objectieve welzijnsgerelateerde factoren (m.b.t. de concrete werksituatie en het statuut);*
- *schoolgerelateerde kenmerken (verstedelijking, schoolgrootte, jongens/meisjesschool);*
- *de mate waarin antisociaal gedrag op school voorkomt (objectief victimisatierisico).*

Zij worden wel beïnvloed door:

- *de subjectieve interpretatie van het leerlinggedrag door de leerkracht, nl. het subjectief victimisatierisico en de eigen slachtofferervaring;*
- *deze interpretatie houdt verband met een aantal subjectieve welzijnsfactoren (o.a. werkbeleving, tevredenheid over de leerlingen).*

Onveilig of gestresseerd?

De gegevens uit de focusgesprekken met leerkrachten bevestigen maar nuanceren toch enigszins de empirische vaststellingen uit de schriftelijke bevraging van de leerkrachten.

Een beperkt aantal leerkrachten zegt in de groeps gesprekken echt bang te zijn om het slachtoffer te worden van fysiek geweld, bedreiging, vandalisme en/of diefstal op school. De meerderheid van hun collega's geeft echter expliciet aan zich niet onveilig te voelen voor de klas. Een aantal houdt wel rekening met de mogelijkheid om slachtoffer te worden, zonder even-

wel bang te zijn. Vooral wanneer het gaat over *schoolgebonden normovertredend gedrag verkiezen leerkrachten eensgezind te spreken in termen van stress in plaats van onveiligheidsgevoelens.*

Hoewel opzettelijk lesstoren, verbaal geweld en pesten van leerlingen leerkrachten behoorlijk wat stress geven, zijn ze niet de enige bron van onwelzijn op het werk. Leerkrachten beklagen zich vooral over de *werkdruk* die naar hun aanvoelen hand over hand toeneemt. De druk vanuit het leerplan, administratieve taken, klassenraden, vakvergaderingen, e.d. bezorgen leerkrachten niet alleen stress, maar maken ook dat ze er nog nauwelijks toe komen om écht tijd te maken voor leerlingen en een goed contact met hen op te bouwen. Heel wat leerkrachten betreuren dat. Verder klagen leerkrachten over het *gebrek aan bagage* die ze meekrijgen vanuit hun opleiding. Zowel de regentaats- als de aggregaatsopleiding bereidt onvoldoende voor op het omgaan met (probleem)leerlingen en conflicten. Hierdoor missen leerkrachten de vaardigheden om er op een constructieve manier mee om te gaan, ervaren ze handelingsverlegenheid en onmacht tot adequate situatieruimte. Het aanbod van de bijscholing biedt voor de meeste leerkrachten duidelijk geen bevredigend antwoord op dit tekort. Verder voelen heel wat leerkrachten zich *te weinig gesteund* door (sommige) collega's, directie en ouders. Sommige ouders zorgen voor extra stress, zeggen leerkrachten, doordat ze te hoge of lage verwachtingen stellen ten aanzien van hun kinderen of het gezag van de leerkracht ondermijnen.

Hoe kunnen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten worden verminderd?

Op basis van deze bevindingen hebben wij een aantal punten geformuleerd waarop verandering nodig is om de onveiligheidsgevoelens en de stress bij de leerkrachten te verminderen. Zij kunnen deels door maatregelen binnen de school (op leerkracht en/of directieniveau), deels door maatregelen op het niveau van het onderwijsbeleid worden gerealiseerd.

De geformuleerde adviezen zijn te zien als *accenten* die kunnen gelegd worden *binnen een breder onderwijsbeleid gebaseerd op een leerlinggerichte visie en met de nodige aandacht voor de leerkracht*⁴. Volgende accenten leken ons van bijzonder belang:

1) werken aan een positieve beeldvorming over jongeren. Heel wat leerkrachten ervaren het lesstorend en assertief gedrag van leerlingen als respectloos, bedreigend en persoonlijk kwetsend, terwijl het door de leerlingen meestal niet zo bedoeld is. Door het leerlinggedrag negatief te interpreteren, gaat de leerkracht zich onveiliger voelen ten aanzien van de leerlingen en bijgevolg strakker en repressiever reageren op hun gedrag. De bestaande vooroordelen over leerlingen kunnen worden omgebogen door de leerkrachten bewust te maken van het feit dat een deel van het antisociaal gedrag eigen is aan de leeftijd van de leerling. Deze relativering maakt moeilijk gedrag meer begrijpbaar en minder bedreigend. Daarnaast zijn luisterbereidheid, empathie, bereikbaarheid en openheid om het eigen handelen in vraag te stellen, essentieel

in de houding van de leerkracht om de relatie met de leerlingen te verbeteren. Wanneer leerkrachten geleerd worden ook de positieve aspecten in het leerlinggedrag te zien, zullen de normovertredende factoren minder bedreigend ervaren worden.

Leerkrachten leren inleven in de leerlingssituatie, hen leren kijken naar het pro sociaal gedrag van de leerlingen, enz. zijn in het veranderingsproces belangrijke stappen. Het uitwerken en/of het leren aanwenden van bestaande instrumenten om deze visie- en gedragsveranderingen te realiseren, kan een belangrijk middel vormen ter reductie van onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag;

2) **respectvolle omgang met leerlingen gevraagd.** Het onderzoek bevestigt het belang van de relatie leerkracht-leerling voor de ontwikkeling van antisociaal gedrag bij de jongeren, maar ook voor de onveiligheidsgevoelens bij de leerkrachten. Wanneer leerkrachten leerlingen respectvol behandelen, hen zoveel mogelijk bij de lesinhoud betrekken via het stellen van vragen, via de aansluiting op hun leefwereld, enz. dan gedragen leerlingen zich minder antisociaal binnen en buiten de klas en de school. Bovendien kunnen leerkrachten, die een dergelijke 'leerlinggerichte' houding aannemen, rekenen op meer medewerking, interesse, enthousiasme, enz. van de leerlingen. Bij minder antisociaal gedrag en meer pro sociaal gedrag van de leerlingen zullen leerkrachten meer plezier beleven aan hun job, zich minder uitgeput en minder onveilig voelen. Dit vraagt bij leerkrachten en scholen een verandering inzake visie op onderwijs en een bewustwording van de eigen impact als leerkracht op het leerlinggedrag. Leerkrachten zouden deze vaardigheden moeten aangeleerd krijgen en ook de nodige ondersteuning genieten binnen en buiten de school (o.a. door directie, CLB, schoolexterne voorzieningen). Het niet of minder leerlinggericht werken, heeft bij leerkrachten immers ook te maken met onmacht of tijdgebrek.

Deze punten vragen ook een **optimalisering van de conditionele factoren**. Een aantal factoren van meer structurele aard werkt belemmerend voor de leerkracht en de leerlingen. De samenstelling van de klassen, het aantal leerlingen per klas, de grootte van lokaal, de werkdruk voor leerkrachten en de studiebelasting voor de leerlingen hypothekeren een optimaal te functioneren in de klas.

De voorgestelde veranderingen kunnen deels door maatregelen binnen de school (op leerkracht- en/of directieniveau), deels door maatregelen op het niveau van het onderwijsbeleid worden gerealiseerd. Een **geïntegreerde aanpak** is hierbij nodig. Om de efficiëntie te verhogen en elkaar tegenwerkende effecten te voorkomen is het van bijzonder belang dat maatregelen op de verschillende niveaus afgestemd zijn op elkaar en in overleg en samenspraak worden gerealiseerd.

De voorgestelde veranderingen zijn te realiseren via de gekende kanalen, zoals: lerarenopleiding, bijscholing, herwaardering van de leerkracht, in bijzonder de beroepsschoolleerkracht, ondersteuning binnen en buiten de school, samenwerking met CLB, samenwer-

king met schoolexterne diensten (o.a. vanuit de welzijns-, justitiële sector), ondersteuning en implementatie van vernieuwende projecten, uitwerking van instrumenten, enz.⁵

Nicole VETTENBURG en Inge HUYBREGTS
Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie
K.U.Leuven
Hooverplein, 10, Leuven

NOTEN

¹ Van Ginkel, A., *Demotivatie bij leraren. Een onderzoek naar burnout- en demotatieverschijnselen bij leraren in het voortgezet onderwijs*, Lisse, Swets en Zeitlinger, 1987.

² Keiling, K., und Funk, W., Die Relevanz des Sozialkontaktes der Schule für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler, In: Funk, W., *Gewalt an Schulen*, Nürnberger Schüler Studie 1994, Regensburg, Roderer; Vettenburg, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988.

³ Hough, M., *Anxiety about crime: findings from the 1994 British Crime Survey*, London, South Bank University, 1995; Van Oustrive, L., en Walgrave, L., Veiligheid in onze dagen. In: Pattyn, *Wegen van hoop: Universitaire perspectieven*, Leuven, Universitaire Pers, 1995, 186-202; Hebberecht, P. e.a. *Buurt en criminaliteit, onveiligheid en preventie*, Brugge, Vandebroele, 1992; Hofman, H., Onveiligheid als stedelijk probleem, *Panopticon*, 1991, 6, 575-591.

⁴ Zie: Vettenbrug, 1988; Antisociaal gedrag op school. Een actieplan vanuit onderwijs, 1999; Beleidsnota onderwijs 1999-2004.

⁵ Voor de concrete uitwerking van een actieplan -op niveau van de leerkracht, de school en/of het onderwijsbeleid- kan gebruik worden gemaakt van het preventiemodel van F. De Cauter (1990). Het is een geschikt instrument om de eigen doelstellingen (offensief/defensief; structuur-/persoonsgericht) duidelijk te krijgen, het hele veld van een preventie -van welzijnsbeleid tot curatie- te bestrijken en het gesprek met samenwerkingspartners aan te gaan. Zie: Vettenburg en Biermans, 1994; Vettenburg, 1998.

LITERATURGEGEVENS

DE CAUTER, F. (1990), *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco.

DE WITTE, H., HOOGE, J. en WALGRAVE, L. (red.), (2000), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Leuven, Universitaire pers.

HEBBERECHT, P., e.a. (1992), *Buurt en criminaliteit, onveiligheid en preventie*, Brugge, Vandebroele.

HOFMAN, H. (1991), Onveiligheid als stedelijk probleem, *Panopticon*, 6, 575-591.

HOUGH, M. (1995), *Anxiety about crime: findings from the 1994 British Crime Survey*, London, South Bank University.

KEILING, K., und FUNK, W. (1994), Die Relevanz des Sozialkontaktes der Schule für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler, In: FUNK, W., *Gewalt an Schulen*, Nürnberger Schüler Studie, Regensburg, Roderer.

VAN GINKEL, A. (1987), *Demotivatie bij leraren. Een onderzoek naar burnout- en demotatieverschijnselen bij leraren in het voortgezet onderwijs*, Lisse, Swets en Zeitlinger.

VAN OUSTRIVE, L., en WALGRAVE, L. (1995), Veiligheid in onze dagen. In: PATTYN, B. e.a. *Wegen van hoop: Universitaire perspectieven*, Leuven, Universitaire Pers, 186-202.

VETTENBURG, N. (1988), *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

VETTENBURG, N., en BIERMANS, N. (1994), *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

VETTENBURG, N. (1998), Prevention, school and social work: a framework, In: Vanderhoeven, J., *Counseling and Prevention Work in Schools*, Leuven, Garant, 11-33.

VETTENBURG, N. en HUYBREGTS, I., (2001) *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.



Het multidisciplinair dossier in het CLB en de privacy

De wet op de bescherming van de persoonlijke levenssfeer (privacy) laat niet toe dat er zomaar gegevens worden verzameld en uitgewisseld over personen. Er zijn dus spelregels waaraan men zich dient te houden bij het aanleggen van dossiers over personen. Ook voor de leerlingbegeleiding in het kader van de CLB-werking dienen deze regels expliciet geformuleerd. Dit vormt dan ook het onderwerp van een recent besluit van de Vlaamse regering¹ in verband met het multidisciplinair dossier. Er wordt eerst een omschrijving gegeven van de inhoud van een dossier om vervolgens aan te geven wie toegang heeft tot het dossier en wie inzagerecht heeft, de overdracht van een dossier naar een ander CLB en de bewaartijd van een dossier.

De inhoud van een CLB-dossier

Een multidisciplinair dossier houdt een elftal rubrieken in:

- 1° administratieve gegevens over de leerling,
- 2° gegevens met betrekking tot de verplichte begeleiding inzake preventieve gezondheidszorg m.a.w. de resultaten van de gewone medische onderzoeken,
- 3° gegevens met betrekking tot vaccinaties en inzake de profylactische maatregelen,
- 4° gegevens met betrekking tot de verplichte begeleiding inzake leerplicht voor leerlingen die onder toezicht staan omwille van veel onwettige afwezigheid,
- 5° gegevens met betrekking tot CLB-activiteiten op vraag van en in overleg met de school (het verzekerd aanbod),
- 6° gegevens met betrekking tot specifieke CLB-activiteiten op vraag of met instemming van de leerling (vanaf 14 jaar) of van de ouders (onder de 14 jaar),
- 7° een chronologisch overzicht van alle contacten en tussenkomsten in verband met de betrokken leerling met vermelding van de aard van de tussenkomst en de naam van de betrokken CLB-medewerker,
- 8° het resultaat van het multidisciplinair overleg binnen het CLB, indien dit heeft plaatsgevonden, en de gekozen methodiek,
- 9° de eventuele verwijzingen naar een externe dienst of persoon, met de vermelding van de naam ervan,
- 10° de gegevens die werden meegedeeld aan de school of de leerkracht,
- 11° eventueel, de dossiers die zijn overgedragen vanuit de vroegere PMS- en MST-centra.

De toegankelijkheid tot het multidisciplinaire dossier

Deze dossiers zijn enkel toegankelijk voor CLB-medewerkers die betrokken zijn bij de begeleiding van een bepaalde leerling. Op vraag van de leerling of de ouders kunnen gegevens ontoegankelijk gemaakt worden voor CLB-medewerkers, betrokken bij de begeleiding van een bepaalde leerling. In zeer uitzonderlijke en wel omschreven gevallen kan dit ook ambtshalve gebeuren. Het betreft dan vooral juridische en medische gegevens, een materie die ook binnen de regelgeving op de persoonlijke levenssfeer een aparte regeling kent.

Het raadplegen van het multidisciplinair dossier

Een multidisciplinair dossier wordt opgemaakt over een bepaalde leerling en dus heeft de leerling in eerste instantie recht op inzage. Hierbij maakt de regelgever onderscheid tussen drie situaties met in twee van de drie situaties beperking van het inzagerecht.

- 1° de leerling jonger dan 14 jaar en zijn ouders, tenzij het begeleidende CLB-team dit strijdig acht met het beroepsgeheim of met de belangen van de leerling;
- 2° de leerling van 14 jaar of ouder, minderjarig en niet-ontvoegd, en zijn ouders, tenzij de leerling zich uitdrukkelijk verzet tegen het recht op toegang door zijn ouders en op voorwaarde dat het begeleidende CLB-team, op basis van het beroepsgeheim of in het belang van de leerling, oordeelt dat dit verzet verantwoord is;
- 3° de ontvoegde of meerderjarige leerling.

Onder raadplegen verstaat de regelgever een gesprek met het begeleidende CLB-team over de elementen in het dossier zodat de gegevens kunnen begrepen worden.

Het overmaken van multidisciplinaire dossiers naar een ander CLB of aan derden

De gegevens van een dossier mogen slechts onder bepaalde voorwaarden overgemaakt worden aan derden. In principe volgt een dossier de leerling wanneer hij van school verandert. Tenzij er expliciet verzet aangetekend wordt. Dit dient dan te gebeuren door de leerling zelf indien hij 14 jaar of ouder is of anders door de ouders. De medische gegevens die betrekking hebben op de preventie en het toezicht op de

volksgezondheid vallen hier echter buiten en worden in elk geval overgemaakt.

De gegevens die kunnen overgemaakt worden aan het schoolpersoneel worden beperkt tot die gegevens die echt nodig zijn voor de uitvoering van hun taak en met respect voor de regels van de deontologie en de persoonlijke levenssfeer van de leerling en zijn gezin.

Ook naar andere deskundigen kunnen in het belang van de leerling mits schriftelijke toestemming - van de leerling van 14 jaar of ouder of van de ouders van de leerling jonger dan 14 jaar - gegevens uit het dossier overgemaakt worden.

Het bewaren en vernietigen van het multidisciplinair dossier

Het dossier moet tenminste tien jaar na het beëindigen van de laatste tussenkomst bewaard blijven en mag niet vernietigd worden voor de betrokkene de leeftijd van 25 jaar heeft bereikt.

Informatieplicht

De directie van het centrum heeft de plicht de betrokkenen te informeren over deze regeling. Zo is deze ook gehouden om de leerlingen, tijdens het schooljaar waarin ze de leeftijd van 18 jaar bereiken, te informeren over de inhoud van het multidisciplinair dossier en hun recht in verband hiermee.

Vrijstelling voor de examenstof voor het behalen van een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs of een diploma van secundair onderwijs via de Examencommissie

In een reeds eerder verschenen besluit van de Vlaamse Regering² staat de regelgeving vervat van de Examencommissie. Dit orgaan heeft voor heel wat volwassenen, die in de loop van hun jeugd een diploma of getuigschrift gemist hebben, soulaas gebracht. Ook heel wat meerderjarige jongeren zonder geschikt getuigschrift of diploma zoeken langs deze weg een betere toekomst. Dat zulke situaties zich in het verleden meer voordeden was ten dele ook het gevolg van de alles-of-niets-regel: men diende voor alle studiejaren te slagen om het eindgetuigschrift of diploma te behalen. Dit kwam erop neer dat men minstens de drie jaren van de lagere cyclus met vrucht diende doorlopen te hebben om het getuigschrift van lager secundair te behalen en de drie jaren van de hogere cyclus van het secundair om het diploma van het secundair in ontvangst te mogen nemen. Stopte men na het twee-

de jaar dan had men niets in handen en waren alle studiejaren van die cyclus verloren. Sedert het vernieuwd secundair onderwijs en het invoeren van tweejarige cycli is het risico op niet-gehonoreerde studiejaren verkleind. De laatste jaren - en vooral in het kader van het modulair onderwijs - gaat de regelgever nog verder. Men kan het secundair onderwijs verlaten zonder kwalificatiegetuigschrift maar met deeltkwalificaties, die nadien in het volwassenenonderwijs verder kunnen aangevuld worden tot een volwaardig kwalificatiegetuigschrift.

Met de huidige aanpassing van de regelgeving over de Examencommissie wordt een nieuwe stap gezet om jongeren nieuwe kansen te bieden. Heel wat jongeren bereiden zich tegenwoordig voor op het behalen van een getuigschrift of diploma via de Examencommissie langs het volwassenenonderwijs. Jongeren die bepaalde vakken of specialiteiten met vrucht hebben gevolgd in centra voor volwassenenonderwijs en hiervoor een studiebewijs hebben gekregen, krijgen vrijstellingen voor de Examencommissie. Dit geldt voor het behalen van het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs (Examencommissie: eerste afdeling voor het getuigschrift tweede graad) of van het diploma van het secundair onderwijs (Examencommissie: tweede afdeling voor het diploma van het secundair onderwijs - algemeen secundair onderwijs, derde afdeling voor het diploma van het secundair onderwijs - technisch, kunst en beroepssecundair onderwijs en vierde afdeling voor het diploma van het secundair onderwijs - vierde graad van het beroepssecundair onderwijs studierichtingen psychiatrie verpleegkunde en ziekenhuisverpleegkunde). Deze regeling gaat in voor alle studiebewijzen behaald in het volwassenenonderwijs vanaf het schooljaar 1999-2000.

Hiermee opent het volwassenenonderwijs interessante perspectieven voor schoolmoeë niet meer leerplichtige jongeren.

Jan TALLON

jan.tallon@pandora.be

NOTEN

¹ 08 juni 2001 - Besluit van de Vlaamse regering betreffende het multidisciplinair dossier in de centra voor leerlingenbegeleiding (B.S. 11/09/2001) of <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=13160>

² 09 oktober 1991 Besluit van de Vlaamse Regering houdende inrichting van de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap voor het voltijds secundair onderwijs (B.S. 17-12-1991) - www.ond.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=12942



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Vormingsaanbod Vormingscentrum Jos van Ussel

Het Vormingscentrum Jos van Ussel, deelwerking van CGSO Trefpunt, organiseren volgende vormingsmomenten:

- trefpuntdag relationele en seksuele vorming en ouders (Gent, 21 januari 2002);
- opleiding werken met seksueel misbruik, basismodule kinderen en adolescenten, met introductie (Gent, 17, 24 en 28 januari, 4 en 25 februari en 11 maart).

Voor meer info: www.cgso.be of contacteer Karen de Wilde, CGSO Trefpunt, Meerstraat 138B, 9000 Gent, tel. 09/221 07 22, fax 09/220 84 06 of e-mail cgso@pandora.be.

Opleiding management voor vrouwelijke coördinatoren

In 2002 organiseert Amazone in samenwerking met Impuls voor de derde maal de opleiding 'management voor vrouwen in een leidinggevende of coördinerende functie', gericht op leidinggeven uit vrouwenorganisaties en op vrouwen met een leidinggevende of coördinerende functie in een non-profitorganisatie. Deze opleiding spitst zich toe op leiderschapontwikkeling en leiderschapsvaardigheden. De tien voorziene sessies worden gespreid tussen januari en december 2002, aan het ritme van 1 sessie per maand. De opleiding vindt plaats te Brussel. Intakegesprekken gaan door op **17 december 2001 en 8 januari 2002**. Het aantal deelnemers is beperkt tot max. 14. Het inschrijvingsgeld bedraagt 495 euro (vrouwenorganisaties) of 645 (non-profit). Voor meer info en kandidaatstelling: Mieke Van Nuland, Middaglijnstraat 10, 1210 Brussel, Tel. 02/229 38 00, Fax 02/229 38 01 of e-mail m.vannuland@amazone.be of Mips Meyntjens, Leuvensesteenweg 47, 3200 Aarschot, tel. 016/56 95 68, fax 016/56 15 70 of e-mail Impuls@planetinternet.be.

Leefsleutels Vormingsbrochure

De tweede editie van de vormingsbrochure van Leefsleutels, de organisatie die opleidingen voor onderwijspersoneel organiseert rond sociale vaardigheden, bundelt inhoudelijke en praktische informatie over de trainingen, themadagen en voortgezette vormingen georganiseerd in het voorjaar van 2002. Je kan deze vormingsbrochure aanvragen op het nummer 015/45 94 20.

Vormingsbrochure Lessius Hogeschool

Het departement psychologie van de Lessius Hogeschool bundelde haar aanbod posthogeropleiding in een handige brochure. Het aanbod omvat o.a. cursussen rond conflicthantering en -bemiddeling, training in taakgericht groepsoverleg, training van sociale vaardigheden en studiedagen rond stressmanagement, het functioneringsgesprek, slachtofferbejegening, enz. De brochure 'posthogeropleiding' is verkrijgbaar bij Guido Valkeneers, Sandrusstraat 45, 2018 Antwerpen, tel. 03/206 04 80 of 0474/81 22 01 en via e-mail guido.valkeneers@lessius-ho.be.

Lerarenopleiding VUB

Het Interfacultair Departement voor Lerarenopleiding coördineert de nascholing die de VUB voor leerkrachten, directies en begeleidingsdiensten organiseert.

Inhoudelijk worden deze activiteiten gedragen door specialisten uit de verschillende faculteiten, van onze universiteit.

Voor meer informatie: <http://www.vub.ac.be/IDLO>

Bijscholing informatiebronnen voor de welzijnszorg

De Bibliotheekschool Gent organiseert in het voorjaar van 2002 een vierdaags bijscholingsprogramma over het vinden van en omgaan met nuttige welzijnsinformatie voor welzijnswerkers en voor personeel van speciale en openbare bibliotheken. Inschrijven kan tot 15 februari op het secretariaat van de Bibliotheekschool, Afdeling van CVO Vormingsleergang voor Sociaal en Pedagogisch Werk Gent, Antwerpsesteenweg 573, 9040 Gent (Sint-Amandsberg), tel. 09/228 89 72, fax 09/229 22 53 en e-mail: bibschool@vspw.be.

Refleksactiviteiten

Refleks geeft sedert 1983 trainingen rond omgaan met agressie en grensoverschrijdend gedrag voor een breed publiek in Vlaanderen. In 2002 richten zij diverse 'train-de-trainer'-opleidingen in voor iedereen die met jongeren in groepsverband wil werken rond thema's zoals grenzen, zelfbeeld, weerbaarheid, emoties en agressie. Meer informatie vindt u op de website www.refleks.be onder 'nieuw'.

Educatief programma rond werken met personen met een handicap

TIEVO vzw (vormingscentrum voor volwassenen met een handicap en begeleiders) heeft een nieuw educatief programma uitgewerkt voor studenten die zich voorbereiden op het werken met personen met een handicap. Het doel is om tot een positieve beeldvorming t.a.v. mensen met een handicap te komen. Het aanbod richt zich naar scholen (en eventueel ook instellingen) en wordt begeleid door een educatief medewerker van TIEVO vzw. In het programma wordt aan de hand van een videomontage, een stellingen spel en informatie rond de nieuwe definitie van mentale handicap, een dialoog op gang gebracht. Het aanbod omvat 3 lesuren en kan aangevraagd worden bij TIEVO, Pastorijstraat 118, 3300 Tienen, Tel. 016/80 46 16 en fax 016/80 46 17. Prijs: 150 euro plus verplaatsingskosten. Naar aanleiding van het programma werd ook een fototentoonstelling aangemaakt, die kan uitgeleend worden.

Jaarverslag Kinderrechtencommissaris

Eind november 2001, op de twaalfde verjaardag van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, presenteerde Kinderrechtencommissaris Ankie Vandekerckhove haar nieuwe jaarverslag. Zij brengt ondermeer verslag uit over vragen, klachten en beleidssuggesties die kinderen en jongeren het

afgelopen werkjaar hebben gemeld. Daarnaast formuleert zij aandachtspunten voor een meer kind- en jongerenvriendelijk beleid in Vlaanderen. Voor meer informatie kan u terecht op het Kinderrechtencommissariaat, Peter Minten, Tel. 02/552 98 07, e-mail peter.minten@vlaamsparlement.be.

Educatieve video Filippijnen

"Good morning, sir" is een educatieve video (62 min.) over de Filippijnen, waarin een beeld geschetst wordt van de manier van leven en de problemen waarmee dit land kampt. Daarmee toont de video een beeld dat geldt voor de meeste derdewereldlanden. De video richt zich naar leerlingen uit het middelbaar onderwijs. Bij de video hoort ook een gratis werkboek voor de leerkrachten. De video kost USD 14.00. Voor meer info en bestellingen kan u terecht op volgende website: www.karelcorthals.be.

Alcoholpreventie via het web

VAD, de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen, lanceert een alcoholpreventiecampagne voor jongeren tussen 12 en 16 jaar. Onder de noemer "Alcohol. Bekijk het eens nuchter", zal VAD de komende drie jaar met een aantal campagnes verschillende leeftijdsgroepen aanspreken. Met *A cool world* gaat deze maand de eerste campagne van start. Alles draait om een website voor 12- tot 16-jarigen: www.acoolworld.be. Dit is de virtuele wereld van vier hippe stripfiguren die je op een grappige manier doorheen de website loodsen. Op de website vind je ondermeer een zelftest, een kenintest, een virtueel café, een 'cool' feestje met de hoofdrolspelers, een forum, enz.

School Zonder Racisme

De organisatie 'School Zonder Racisme' heeft in de loop der jaren verschillende brochures uitgewerkt om in scholen tegen vooroordelen en racisme te reageren. Via dit aanbod willen zij het intercultureelisme en de scholen een zetje geven. Meer informatie vindt u op www.schoolzonderracisme.be. Reacties zijn erg welkom bij de organisatie.

DIGMA - een databank van werkinstrumenten voor gender mainstreaming

De databank DIGMA -*Database of Instruments for Gender Mainstreaming*- bevat Europese instrumenten die bijdragen tot de integratie van gender mainstreaming in alle fases van de besluitvorming, voor alle beleidsdomeinen en op elk besluitvormingsniveau. DIGMA richt zich in hoofdzaak tot beleidsmakers (uit de openbare en privé-sector) en tot al wie geïnteresseerd is in de integratie van gelijkheid man/vrouw in het beleid. Voor meer info kan u terecht bij Amazone vzw, DIGMA-project, tel. 02/229 38 00, fax 02/229 38 01 en e-mail mainstreaming@amazon.be.

Condomobiel

Sensoa startte in november een baanbrekend project naar jongeren: www.condomobiel.be. Het project geeft een nieuwe invulling aan het sensibiliseren rond preventie, veilig vrijen, soa en aids en het informeren rond diverse aspecten van seksualiteit. Sensoa wil thema's als preventie, veilig genieten, soa en aids actueel houden bij jongeren van 14 tot 20 jaar. Via de nieuwe website wil Sensoa hen op een eigentijdse en volwassen manier aanspreken. Jongeren krijgen ondermeer de mogelijkheid om online vragen te stellen en deel te nemen aan discussies.

Brochure non-discriminatiebeleid

In de brochure "Een echt non-discriminatiebeleid, een garantie voor de toekomst van onze kinderen" vindt u alles over de geschiedenis van het non-discriminatiebeleid en een goed onderbouwd pleidooi voor een intercultureel onderwijs in antiracistisch perspectief. De brochure kost 250 BF en kan besteld worden bij: School Zonder Racisme, Cellebroedersstraat 37, 1000 Brussel, tel. 02/511 16 38 of bij de Federatie van Marokkaanse Verenigingen (FMV): Driekoningenstraat 67, 2600 Berchem, tel. 03/239 98 31, fax 03/239 98 32, e-mail: fmv_paj@hotmail.com

Tieners na schooltijd

Het nieuwe nummer van *Gezinsbeleid in Vlaanderen* staat stil bij tieners en hun vrije tijd. Het wil de lezer inzicht verschaffen in de vrijetijdsovername van tieners en hierin een aantal knelpunten blootleggen. Van daaruit wil het een aanzet geven zoveel mogelijk tieners de kans te geven hun vrije tijd zo optimaal mogelijk te beleven. Een aantal aspecten van de vrije tijd van jongeren worden belicht. De bijdrage van Eef Goedseels staat stil bij de feitelijke vrije tijd van tieners. Johan Bertels van In Petto gaat in de tweede bijdrage in op de betekenis van de vriendschappen die in de vrije tijd ontstaan. Peer Van der Kreeft staat stil bij de rol die ouders kunnen spelen bij de invulling van de vrije tijd. Verder komen een aantal initiatieven aan bod die zich specifiek en met een eigen aanpak naar de tieners richten. Dat tieners niet steeds doen wat ze zouden willen, blijkt uit de bijdrage van Sara Colpaert over de beperkingen die tieners ervaren. Verder wordt het Kliksons-onderzoek voorgesteld: een onderzoek naar de beleving van tieners. Er worden beleidsaanbevelingen geformuleerd en een aantal aanbevelingen vanuit de invalshoek van de gezinsbeweging.

"Vrije tijd mega-tijd: tieners na schooltijd" kost € 4,96 (200 BF) (verzendkosten inbegrepen). Bestellen kan bij de studiedienst van de Bond van Grote en Jonge Gezinnen, tel. 02/507 88 77, fax 02/507 88 29 of bgjg.studie@village.uunet.be. Voor meer informatie kan u terecht bij Nele Willems, tel. 02/507 88 74.

Uitdagen en motiveren

"Uitdagen en motiveren. De pijlers voor bruggen naar een betere doorstroming in het onderwijs" is een nieuwe uitgave van de Koning Boudewijnstichting. Het boek is een bundeling van praktijkvoorbeelden hoe in het secundair en in het hoger onderwijs structureel en projectmatig werk wordt gemaakt van een betere doorstroming van (vooral) allochtone studenten.

Enkele thema's uit het boek:

- hoe kunnen *mentoren*, als personen waarmee leerlingen of studenten zich kunnen identificeren, een rol spelen in een succesvoller schoolloopbaan?
- hoe kan een (hoge)school zich diepgaand *interculturaliseren*?
- Kunnen studenten hun eigen studiemethode *actief evalueren* en bijstellen?
- is *taalachterstand* onverkomelijk?
- wat is *'omgaan met diversiteit'* en hoe pak je dat aan?
- bestaan er modellen die de *ouders* meer betrekken bij de schoolloopbaan van hun kinderen?
- kunnen studenten van het hoger onderwijs niet zelf *de brug* slaan naar de leerlingen van het secundair en hen aanmoedigen hogere studies aan te vatten?

Het boek is op eenvoudige aanvraag te verkrijgen via het Contactcentrum van de Koning Boudewijnstichting, tel. 070/233 728, fax 070/233 727 of e-mail: publi@kbs-frb.be

Voor inlichtingen hieromtrent kan u terecht bij Sabine Denis, 02/549 02 21, denis.s@kbs-frb.be

Vrijwilligers en vrijwilligerswerk

De sociale, economische en zelfs politieke relevantie van het vrijwilligerswerk wordt door velen beklemd. Het wordt beschouwd als *'sociaal kapitaal'* en staat in een zinvolle relatie tot actief burgerschap. Teneinde het intensieve politieke en maatschappelijke debat omtrent het vrijwilligerswerk te stimuleren en te ondersteu-

nen, publiceerde de Stichting een nieuw rapport: "Elementen voor een beleid inzake vrijwilligers en vrijwilligerswerk".

Dit rapport biedt volgende inhoud:

- een duidelijke stand van zaken met betrekking tot de vele sociaal-juridische aspecten van het vrijwilligerswerk, zowel voor de vrijwilliger als persoon als voor de verenigingen/instellingen waar vrijwilligerswerk plaatsvindt;
- mogelijkheden om het vrijwilligerswerk beter en systematischer op te volgen en een verkenning om het als gesprekspartner voor de overheid te organiseren;
- een kritische duiding bij deze stand van zaken: welke knelpunten dienen (dringend) opgelost te worden en welke oplossingen zijn er mogelijk, haalbaar en wenselijk?
- een overzicht van de reacties van diverse betrokkenen uit de vrijwilligerswereld, met welke argumenten er bepaalde voorstellen goed- of afgekeurd worden.

Dit rapport werd grotendeels geschreven door de professoren Bea Van Buggenhout (K.U. Leuven) en Jacques Defourny (ULG).

Het rapport is verkrijgbaar bij het Contactcentrum van de Koning Boudewijnstichting, Postbus 96 Elsene 1 te 1050 Brussel, tel. 070/233 728, fax 070/233 727, e-mail: publi@kbs-frb.be

Kunstbende

Dit jaar wordt voor de derde keer KUNSTBENDE georganiseerd, een initiatief van de Vlaamse provincies en de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Langs deze weg wil men jongeren van 13 tot 19 jaar stimuleren om actief met kunst en cultuur om te gaan. Er worden voorrondes georganiseerd over gans Vlaanderen. Een jury selecteert per categorie (txt, performance, muziek, dans, video, nieuwe media, ontwerpen en fotografie) één winnaar. Uiteindelijk komt er een grote finale op 27 april 2002 te Brugge. Inschrijven voor Kunstbende kan via www.kunstbende.com of bel voor een inschrijvingsformulier of info naar 070/ 22 22 72.

Subsidiewijzer en 'Bijscholing aan Bod': on line

Socius, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk nam het initiatief om alle informatie over subsidieregelingen (Vlaamse provincies, Vlaamse Gemeenschap, VGC, organisaties zoals de Koning Boudewijnstichting) te verzamelen en samen te vatten. Dit overzicht van subsidiemogelijkheden voor projecten rond milieu, gelijke kansen, vrijwilligerswerk, gezinseducatie, culturele activiteiten, e.a. is terug te vinden op de website www.socius.be

Nieuw is ook de online-publicatie van het bijscholingsoverzicht voor sociaal-culturele werkers (zelfde website).

Nieuwe reglementen voor ondersteuning jongerenprojecten

Midden juli keurde de Vlaamse regering drie reglementen goed voor de ondersteuning van jongerenprojecten. Deze reglementen zullen later hun neerslag vinden in het decreet op het Vlaams jeugdbeleid dat in de maak is en volgend jaar van kracht wordt.

'Vreemd gaan' wil internationale projecten van jongeren kansen bieden. 'Een mening?' wil de participatie van jongeren stimuleren en de informatieverstrekking naar jongeren bevorderen. En 'Artistiek talent' biedt jongeren tussen 14 en 25 jaar de kans individueel een subsidie aan te vragen voor de realisatie van een artistiek product of project.

Jaarlijks zijn drie indieningsdata voorzien: 1 januari, 1 mei en 1 september. Het reglement voorziet ook in de subsidiëring van een ondersteuningsorganisatie die nauw zal samenwerken met de Steunpunten 'Cultuur' en 'Jeugd'.

Meer info is te bekomen bij de afdeling Jeugd en Sport (Ministerie Vlaamse Gemeenschap), te; 02/553 41 31, krista.vansanten@vlaanderen.be of www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid

Oproep fonds Lydia Chagoll

Elk jaar bekroont de "Lydia Chagoll Prijs - Voor een glimlach van een kind" ter waarde van 5000 euro een opmerkelijke actie die een

bijdrage levert tot de bevordering van het respect voor kinderen in de Belgische samenleving en tot het opheffen van elke vorm van discriminatie of onderdrukking jegens kinderen. De projectoproep 2001-2002 richt zich tot alle personen, groepen of verenigingen die actief rond dit thema werken en die de Prijs gebruiken voor verdere ontwikkeling van het bekroonde initiatief. Een onafhankelijk adviescomité zal de dossiers beoordelen in functie van o.m. originaliteit, creativiteit, innovatie, multiplicatoreffect, aanwending van de prijs,...Kandidaturen moeten toekomen voor **28 februari 2002**. Voor meer info en kandidatuurstelling: Koning Boudewijnstichting, secretariaat van het fonds Lydia Chagoll, Brederodestraat 21, 1000 Brussel.

Campagne Welzijnszorg 2001

Welijnszorg koos als thema voor de campagne 2001 'Schulden. Wie wordt er beter van?'

Om dit thema aan te pakken werken zij samen met armoedeorganisaties, hulpverleningsinitiatieven en consumentenorganisaties. Welzijnszorg bekijkt de schuldproblematiek door de bril van de armoede. Voor meer info kan u terecht op www.welijnszorg.be of bij Welzijnszorg vzw, Huidevettersstraat 165, 1000 Brussel, Tel. 02/502 55 75, Fax 02/502 58 09 en e-mail info@welzijnszorg.be.

In Petto

In Petto, jeugddienst Informatie en Preventie stelde in oktober 2001 een informatiepakket samen. Voor velen een opfrissing, voor anderen een prettige kennismaking. Het pakket geeft informatie over wie In Petto is en waar de organisatie voor staat. Bovendien worden alle activiteiten en publicaties voorgesteld. Veel van de activiteiten zijn inzetbaar zowel in het jeugdwerk, als in het welzijnswerk, het onderwijs en de gezondheids promotie.

Voor meer informatie: tel. 03/366.15.20, mailboxinpetto-jeugddienst.be, www.inpetto-jeugddienst.be

BOEKEN

Kijken of surfen? Mediagebruik van kinderen en adolescenten. d'HAENENS, L., KOKHUIS, M. en VAN SUMMEREN, C., Acco, Leuven, 2001, 127 p., 787 Bf of 19,5 Euro

Het alsmaar groeiende aanbod van media brengt overduidelijke veranderingen teweeg in het leven van kinderen en tieners. Hun vrijetijdsbesteding wordt steeds 'technologischer', steeds 'elektronischer'. Wat is de impact van deze nieuwe media op de vrijetijdsbesteding van jongeren en hun sociale relaties (ouders, gezinsleden, peers)? De generatiekloof tussen jongeren - die meer bekend zijn met nieuwe, interactieve media - en hun ouders, leraren en andere volwassenen vergroot. De grotere nadruk die gelegd wordt op kopen en consumeren naar kinderen toe is ook een reden voor bezorgdheid. Zo zijn toegang tot en bezit van media netelige kwesties die de 'informatiekloof' tussen kinderen uit minder begoede en hogere socio-economische groepen alleen maar kan vergroten. Kortom, er is opnieuw behoefte aan een systematische en objectieve kijk op die nieuwe technologische ontwikkelingen. Het doel van dit boek is een concreet beeld te geven van de huidige media-praktijken en -gebruiken van Vlaamse kinderen en tieners en hun twee belangrijkste leefomgevingen: thuis en op school. Als objectieve tegenhanger van de technologische hype- of vreesverhalen die de nieuwe media omringen, is het de auteurs vooral te doen om naast de 'oude' media, de nieuwe, interactieve media te positioneren in de leefwereld van kinderen.

Behoorlijk Schoolbestuur.

SIEBENS, H.,

Kluwer, Antwerpen, 2001, 115 p., 1.095 Bf.

Inspecteurs, verificateurs, visitatiecommissies,... controleren de Vlaamse scholen. Controle van de (onderwijs)kwaliteit staat daarbij meer en meer voorop. Maar een instantie in het onderwijsveld ontsnapt in vele gevallen aan die kwaliteitscontrole: het schoolbestuur. Nochtans heeft dat schoolbestuur een essentiële inbreng in

het leven en werken van een school. Op strategisch vlak, - dus op de lange termijn - bepalen zij de richting die de school uitgaat. De directie is er om dit in een dagelijks bestuur te vertalen en dit met haar medewerkers te realiseren.

Waar op het niveau van de personeelsleden en de directie al heel wat controle en vele kwaliteitsinstrumenten bestaan, is dit niet zo op het niveau van het schoolbestuur. Het bestuur is immers autonoom in onze scholen en hoeft slechts toe te zien op het correct toepassen van de wettelijke voorschriften. Er bestaan weinig of geen kwaliteitsinstrumenten die ontworpen zijn voor de specifieke opdrachten van het schoolbestuur.

Juist op dit terrein situeren zich de ideeën van het 'behoorlijk bestuur': een efficiënt en effectief functionerend orgaan. Of zoals de auteur het verwoordt: "Onze eigen ervaring in het onderwijs leerde dat er ook daar nood is aan inzicht en richtlijnen om de (ethische) kwaliteit van het bestuur - de inrichtende macht - te verhogen. Dit is essentieel om het 'beleidsvoerende vermogen' van onze scholen op te voeren.

Risico op kindermishandeling? Een preventieve aanpak.

HELLINCKX, W., GRIETENS, H., GEERAERT, L., MOORS, G., VAN ASSCHE V.
Acco, Leuven, 2001, 118 p., 787 Bf.

In dit boek wordt een instrument voorgesteld dat risico's op intra-familiale fysieke kindermishandeling in de eerste levensjaren na gaat. Het instrument is gebaseerd op ecologische en pedagogische modellen over de oorzaken van kindermishandeling. De volgende drie terreinen komen aan bod: de ouder-kindinteractie, de communicatiepatronen van de ouders en het psychologische profiel van de ouders.

Na het inleidende theoretische kader worden de ontwikkeling en de gebruiksmogelijkheden van het instrument besproken. Tevens wordt een diagnostische methodiek beschreven om risico's op de verschillende domeinen in kaart te brengen. Ten slotte geven de auteurs enkele aanknopingspunten om het hulpverleningsaanbod beter te kunnen afstemmen op actuele noden van ouders en kinderen.

Het voorgestelde instrument heeft als doel de deskundigheid van professionals - verpleegkundigen, artsen, maatschappelijk werkers, pedagogen, psychologen en psychiaters - inzake preventie van kindermishandeling te bevorderen en hen blijvend te sensibiliseren voor deze problematiek.

Interne begeleiding in het basisonderwijs.

VAN BEUKERING, T., MEIJER, W., ROEDE, E.
Leuven, Acco, 2001, 595 Bf.

In dit boek wordt het werk van de interne begeleider van verschillende kanten belicht. Het eerste deel geeft een overzicht van opvattingen en dilemma's gebaseerd op onderzoek naar interne begeleiding. Tevens worden, aan de hand van onderzoek, enkele resultaten met betrekking tot de ontwikkeling van interne begeleiding geschetst.

In het tweede deel geven verschillende, direct bij de functie betrokken professionals hun visie op de kern van het interne begeleidingswerk: de taken van de interne begeleider, de manier van werken en de plaats van de interne begeleider binnen de school. In het derde deel worden de bevindingen van het onderzoek, de verschillende praktijkervaringen en de resultaten van de met de betrokken auteurs gevoerde discussies in een breder perspectief geplaatst.

Dit boek is bedoeld voor directeuren, leraren, interne begeleiders, remedial teachers, onderwijsbegeleiders, opleiders, beleidsmedewerkers en schoolbestuurders.

Een persoonlijk denk- en leerstijl.

TIMMERMAN, K.
Leuven, Acco, 2001, 797 Bf.

De ene persoon verwerkt informatie het beste langs het auditieve kanaal, de andere is meer visueel aangelegd. De manier waarop je gegevens opneemt, verwerkt en inprent, kent een organische oorsprong in de werking van beide hersenhelften. Wie linkerhemisferisch beter functioneert, zal kiezen voor een talige verwerking met kernwoorden en samenvattingen. Wie een rechterhemisferische voorkeur heeft, zal liever werken met een schematische voorstelling. Natuurlijk zal de aard van de gegevens medebepalend zijn voor de keuze van de verwerking. Kinderen die bezig zijn met het ver-

werven van een studiemethode, ondervinden vaak problemen bij de keuze van een leerstijl die tegelijk overeenkomt met hun eigen persoonlijke voorkeur en met de soort leerstof. Ook ouders en leerkrachten maken vaak dat onderscheid niet en begrijpen dus de keuze van de kinderen niet.

Na een jarenlange ervaring in het begeleiden van kinderen bij hun zoektocht naar een aangepaste denk- en leerstijl en het toepassen ervan op hun eigen schoolwerk, heeft de auteur haar visie en werkwijze neergeschreven in dit boek. Zowel de leerkracht in de klas als de ouders thuis zullen voldoende achtergrond, tips en oefenmateriaal vinden om zelf ook kinderen te kunnen ondersteunen bij het verwerven van een goede studie- en denkmethode.

Het boek is geschreven voor leerkrachten, ouders, begeleiders en therapeuten en is hoofdzakelijk bedoeld voor het werken met kinderen tussen 10 en 14 jaar.

Autisme en emoties.

VERMEULEN, P.
Leuven, Acco, 2001, 595 Bf.

Het affectief functioneren van mensen met autisme krijgt in de literatuur betrekkelijk weinig aandacht.

Dit boek beschrijft de wereld van gevoelens en tracht ook een inzicht te geven in de relatie tussen emotie en cognitie. De auteur beschrijft op een bevattelijke wijze de moeilijkheden van de mensen met autisme om emoties te uiten en om ze bij anderen te (h)erkennen, te begrijpen en er gepast op te reageren. Bijzondere aandacht wordt besteed aan normaal begaafde mensen met autisme, die er vaak in slagen om hun tekort aan invoelingsvermogen te camoufleren en die daardoor schromelijk worden overschat.

Filosoferen met jongeren.

POPPELMONDE, W., VAN ROSSEM, K., DE SWAEF, G., FRANSOO, P.
Antwerpen, Kluwer, 2001, 186 p.

De nieuwste aflevering van het *Handboek Leerlingenbegeleiding* is een boek over filosoferen met jongeren. Wat heeft dat met leerlingenbegeleiding te maken?

Filosoferen in een klaslokaal is het vormen van een filosofische gemeenschap van onderzoek rond vragen die de leerlingen zelf belangrijk vinden. Het is geen groepsdiscussie, geen leergesprek, ook geen vrijblijvende uitwisseling van meningen of anekdotes. Het is samen denken en dialogeren. Al doende oefenen en ontwikkelen van vaardigheden en attitudes als: luisteren naar elkaar, je eigen mening formuleren en onderbouwen, kritiek geven en verdragen, alternatieve gezichtspunten kunnen innemen, geduld, respect, doorzettingsvermogen, bedachtzaamheid, enz...

Bovendien gaat filosoferen over vragen die ten gronde liggen aan verschillende vakken: tijd, taal, rechten, denken en spreken, relatie, milieu en economie, ... Het draagt bij tot burgerschapsvorming en leerlingenparticipatie.

Misschien bent u daar zelf al mee aan de slag? Of misschien wil u wel eens weten of dit meer dan een mode is? In dit boek vindt u de ideeën van collega's en hun materiaal. De vier auteurs hebben hun sporen verdiend in het filosoferen met kinderen en jongeren. En voor het eerst schreven zij over filosoferen met jongeren in het secundair onderwijs, van ASO tot BSO.

'*Filosoferen met jongeren*', het boek is nu bij u op school.

Van de straat? De relatie tussen jeugd en openbare ruimte verkend.

KARSTEN, L., KUIPER, H., REUBSAET, H.
Van Gorcum, 2001.

In dit boek, dat de rapportage bevat van een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Stichting Jeugdinformatie Nederland, wordt de binnen- en buitenlandse literatuur geïnventariseerd over:

- het gebruik dat kinderen maken van de openbare ruimte;
- de betekenis van ruimtelijke omgeving voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Een afsluitend hoofdstuk geeft de samenvatting van de bevindingen en een groot aantal adviezen voor verder onderzoek, voor jeugdbeleid en het beleid op gebied van ruimtelijke ordening.

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/6,20 €)

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 leerlingssituaties (1993), 139 p. (350 BEF/8,68 €)

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/8,68 €)

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/9,92 €)

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 bestelt, betaalt 1.100 BEF of 27,27 €

INHOUD

Hoe leerlingbetrokken zijn onze scholen? <i>S. De Groof</i>	p. 3
Opvoedingsondersteuning: enkele uitgangspunten <i>J. Van Gils</i>	p. 11
De Kliksons: een gezond tienerbeleid, 31.000 tieners praten mee! <i>G. Kaesemans</i>	p. 14
Het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare plattelandsjongeren <i>T. Vanden Eynde</i>	p. 17
Katern	
Inclusief onderwijs: een zoektocht naar kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen <i>G. Van Hove en E. De Schauwer</i>	p. 23
Slimme meisjes, domme jongens? Doen meisjes het beter op school dan jongens? <i>E. Van de Gaer, J. Van Damme en A. De Munter</i>	p. 29
Het beleidsplan/beleidscontract: papier of proces? <i>L. Thys</i>	p. 34
In dialoog, 6 jaar na het algemeen verslag over de armoede <i>H. Van Hootegem</i>	p. 37
Onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten: worden zij beïnvloed door het gedrag van de leerlingen? <i>N. Vettenburg en I. Huybregts</i>	p. 45
Wetwijs	
Het multidisciplinair dossier in het CLB en de privacy Vrijstelling voor de examenstof en de Examencommissie <i>J. Tallon</i>	p. 49
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 51