

3000 LEUVEN 1  
Verschijnt 4x per jaar,  
jaargang 13, nummer 1, maart 2002



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

# wel wijs

**Majong**

Maatschappij-  
en jongerenproblemen

# COLOFON

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

**Redactie:**

Maria Bouverne-De Bie - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Eef Goedseels -  
Marc Jans - Jan Tallon - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Evi Verduyck -  
Griet Verschelden - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Redactie-adres:**

Redactie WELWIJS  
Hooverplein 10  
3000 LEUVEN

Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.63 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.

# BALANCEREN TUSSEN DISCIPLINERING EN EMANCIPATIE

## Een toelichting vanuit een onderzoek rond samenwerken aan veiligheidsproblemen in kwetsbare woonbuurten

Zoeken naar evenwicht tussen disciplineren en emancipatie: een alomtegenwoordige en dagelijkse activiteit

Vaak lijkt het wel alsof maatschappelijke terreinen zoals arbeid, huisvesting, gezondheid of onderwijs met een dubbele agenda werken. Langs de ene kant proberen ze de mogelijkheden en randvoorwaarden te creëren waarbinnen burgers zich kunnen ontwikkelen, maar langs de andere kant worden (impliciet of expliciet) elementen ingebouwd om dit ontwikkelingsproces te controleren. Integratie blijkt vaak samen te gaan met controle en discipline. Op school bijvoorbeeld krijgen jongeren de kans om hun interesses en talenten te ontdekken en verder te ontwikkelen. Toch zullen zij doorheen dit ontwikkelingsproces ook op grenzen stuiten die de school hen oplegt. Zo maakt niet alleen het schoolreglement, maar maken ook de reacties van leerkrachten duidelijk welk soort gedrag al dan niet wenselijk geacht wordt. Indien dit disciplineringsproces weinig succes kent, kan het voor de jongere eindigen met een verwijdering van school. In feite balanceert elke leerkracht en elke directie dagelijks tussen deze moeilijke verhouding, enerzijds groeikansen stimuleren vanuit een respect voor de keuze van de jongere en anderzijds grenzen duidelijk maken en doen naleven. De verhouding is moeilijk omdat het een hele kunst is het juiste evenwicht te vinden. Een school die graag uitpakt met haar kwaliteitslabel van onberispelijke tucht en orde, vermeldt vaak niet hoeveel jongeren er jaarlijks de boodschap krijgen niet gewenst te zijn in de school. Langs de andere kant zal ook de school die niet in staat is een krachtige vuist te maken indien elementaire regels overtreden worden, verdrinken in chaos. Voortdurend zoeken naar evenwicht, dat is dus de boodschap.

Dergelijke mechanismen doen zich dus niet alleen op de school voor. In wat volgt willen we enkele resultaten bespreken van een onderzoek waarbij deze problematiek zich nog meer manifest en expliciet stelt.<sup>1</sup> We stellen ons namelijk de vraag hoe de veiligheidsproblematiek in kwetsbare woonbuurten moet aangepakt worden. Trachten we deze buurten terug op het juiste spoor te krijgen door bewoners- of gebruikersgroepen die als een bedreiging ervaren worden, te 'neutraliseren' aan de hand van toezicht, controle, dwang en repressie? Of blijven we daarentegen de aandacht toespitsen op de strijd tegen processen van maatschappelijke uitsluiting waarvan vooral deze zogenaamde risicogroepen het slachtoffer zijn? Trekken we de kaart van controle dan wel de kaart van emancipatie? Of bestaat er een manier om 'de slag binnen te halen' door beide kaarten naast elkaar te leggen? Concreet zou dat impliceren dat we erin slagen om de veiligheidsproblematiek te beheersen, zonder daarbij de processen van maatschappelijke uitsluiting of kwetsbaarheid te versterken. We geven grenzen aan, maar laten daarbij toch de ruimte tot verdere zelfontplooiing, a fortiori voor de meest kwetsbare groepen.

### Balanceren: ook een normatieve activiteit

Een belangrijke vraag blijft waarom we een onevenwichtige situatie een probleem vinden. Daarbij verwijzen we naar het normatieve begrip 'sociale rechtvaardigheid'. Zo zal een situatie waarin het controle-

perspectief dominant is, uitmonden in een concrete praktijk waarbij de meest kwetsbare burgers uit onze samenleving het nog moeilijker krijgen. Dat zij kansen tot zelfontplooiing missen, wordt namelijk slechts een probleem in zoverre het ook ervaren wordt als een veiligheidsprobleem van minder kwetsbare bevolkingsgroepen. De groep asielzoekers in de buurt bijvoorbeeld wordt dan niet onder de aandacht gebracht vanuit de vraag welke problemen zij ervaren, maar wel vanuit de vraag hoe ze als 'risicogroep' die de veiligheid in de buurt ondermijnt, geneutraliseerd kunnen worden. Naar analogie zou eenzelfde voorbeeld uitgewerkt kunnen worden voor een jongere die gedragsproblemen stelt op school. De moeilijke uitdaging om vanuit de ervaringen van de jongere binnen de context van de school aan de slag te gaan met zijn problemen, wordt verlaten. In de plaats komt het zoeken naar instrumenten en indicatoren om dergelijke jongeren ofwel te weigeren, ofwel te 'neutraliseren'. Zoals gesteld, zijn dergelijke situaties voor ons niet alleen onevenwichtig, maar meteen ook sociaal onrechtvaardig: groepen die het al moeilijk hebben, krijgen het op die manier alleen nog maar moeilijker. Zo strooien we ons zand in de ogen waarvoor we op termijn de rekening gepresenteerd zullen krijgen.

### Graag meer concrete feiten: de focus op overleg en samenwerking

Analyseren of al dan niet gesproken kan worden van een 'evenwichtige situatie', is geen sinecure. We mo-

gen niet verzanden in abstracte en vrijblijvende uitspraken op basis van theoretische of filosofische overwegingen. We moeten op zoek gaan naar concreet feitenmateriaal en dagelijkse getuigenissen en ervaringen laten spreken. In dit verband zijn binnen het kader van het beschreven onderzoek, overleg en samenwerking tussen politie enerzijds en de welzijnssector anderzijds, interessante onderzoeksvoorwerpen. Hier komen beide perspectieven -zij het in diverse vormen en modaliteiten- namelijk samen op de tafel. Hoe verhouden beide 'sectoren' zich ten aanzien van elkaar? Slaagt men erin om beide perspectieven op een evenwichtige wijze gelijktijdig aanwezig te stellen? Of blijven overleg en samenwerking veeleer een 'drukkingsmiddel' om de oorspronkelijke emanciperende doelstelling van 'welzijnsactoren' ondergeschikt te maken aan de wens tot aanpassing en disciplineren?

Om op deze vragen een antwoord te formuleren, voerden we niet alleen een literatuurstudie uit, maar verzamelden en verwerkten we ook heel wat gegevens uit de empirie. Zoals reeds gesteld stond de samenwerking tussen politie en welzijnswerk hierbij centraal.<sup>2</sup> In een eerste empirisch luik verzamelden we vanuit relatief beperkte contacten met 'het veld' een ruime waaier aan uiteenlopende getuigenissen. We interviewden 17 buurtbetrokken veldwerkers, verspreid over 4 buurten in de steden Brussel, Antwerpen, Gent en Genk. Concreet voerden we gesprekken met buurtwerkers, opbouwwerkers, jeugdwerkers, straathoekwerkers, migrantenwerkers, rijkswachters, agenten actief binnen de sociale recherche, wijkagenten en wijkmanagers. We vroegen hen hoe zij in het kader van een buurtgericht preventief veiligheidsbeleid de relaties met andere actoren percipiëren en evalueren. In een tweede empirisch luik werkten we onze bevindingen verder uit. Hierbij werd slechts één buurt onderworpen aan verder onderzoek. De onderzoeker was niet alleen gedurende langere tijd in deze buurt aanwezig, maar verzamelde bovendien gegevens vanuit verschillende methoden (interviewing, observatie van groepsoverleg en dossierlezing). Bijzondere aandacht werd besteed aan de getuigenissen en ervaringen van coördinatoren en beleidsverantwoordelijken (i.c. coördinator buurtwerk, coördinator opbouwwerk, coördinator straathoekwerk, stafmedewerkers gemeentepolitie, hoofdcommissaris, schep en sociale zaken, preventieambtenaar, burgemeester).

## Samenwerken aan een veilige buurt tussen consensus en conflict

Uit ons onderzoek blijkt dat geen enkele betrokkene een naïef beeld ophangt van samenwerking. Samenwerking gaat veelal gepaard met conflicten en de uitdaging is om om te gaan met deze conflicten. Dan blijkt dat er twee uiteenlopende invalshoeken bestaan, die we respectievelijk het consensus- en conflictmodel zullen noemen.

- In het eerste perspectief worden spanningen en conflicten beschouwd als tijdelijke oppervlakteverschijnselen. Zij kunnen 'weggemasseerd' worden onder invloed van een goed 'conflictmanagement' en het gepast hanteren van diverse technieken. Uiteinde-

lijk weten de 'partners' zich namelijk verbonden door eenzelfde doel, met name het 'bouwen aan een veilige buurt'. De zogenaamde 'consensus' tussen de partners rond deze verbindende eenheid is de drijvende kracht om machtsverschillen af te vlakken en actoren uiteindelijk in harmonie op elkaar af te stemmen. Een respondent stelt het zo:

*"In het werken aan een leefbare en veilige buurt werken diensten ten dele tegengesteld, maar vooral aanvullend ten aanzien van elkaar. Ook die tegenstellingen krijg je op elkaar afgestemd als je voldoende communiceert. Je moet dan wel vertrekken vanuit algemeen welzijn, de buurt moet leefbaar zijn voor iedereen. Niet alleen de jongere moet beter worden van de interventie, er moet ook rekening gehouden worden met de omgeving. Hier moet een evenwicht gevonden worden, ieder op zijn manier en we zullen zoeken naar aanvullingen. In deze situatie kunnen er geen problemen zijn."*

- In een tweede perspectief wordt deze 'eenheidsideologie' krachtig bekritiseerd.

*"Samenwerking gaat niet over het verdedigen van één gemeenschappelijk belang. Wel moet in samenwerking gezocht worden naar de voorwaarden van een context waarin verschillende belangen op een aanvaardbare manier kunnen samengaan."*

*"De communicatie en samenwerking tussen ons en de veiligheidsactoren is met andere woorden niet éénduidig omschrijfbaar. Het verschil zit hem in het soort communicatie dat je beoogt. Voor ons moet dat leiden tot het welzijn van de gasten. Voor politie ligt dat heel anders: daar gaat het over het handhaven van de openbare orde. Je kan dus wel overeenkomen met mensen en het plezant vinden om te communiceren, maar uw doelstellingen liggen uit elkaar."*

De respondenten die vertrekken vanuit een dergelijke kijk op samenwerking, vatten conflicten dus niet op als tijdelijke oppervlakteverschijnselen die weggemasseerd zouden kunnen worden. Meer nog, vanuit hun getuigenissen en ervaringen kan afgeleid worden dat het streven naar eenheid en het vooropstellen van een gemeenschappelijke en bindende doelstelling de dominante positie van de politie versterkt. Spanningen, tegenstellingen en conflicten worden 'weggefilterd' door een homogeniteit in belangen op te dringen en de stemmen die zich hierbij niet aansluiten, uit te sluiten. Om dergelijke (sociaal onrechtvaardige) uitsluitingsmechanismen te voorkomen, moeten de verwachtingen teruggeschroefd worden; er valt meer te verwachten van constructieve wederzijdse contacten waarin de eigen inbreng van elke partner niet 'weggedrukt' wordt onder invloed van een opgelegde consensus.

## De meest kwetsbare groepen verder monddood maken en uitschakelen onder het mom van 'consensus'

Zoals gesteld, is het consensusmodel namelijk opgebouwd vanuit de overtuiging dat er consensus heerst over wat begrepen dient te worden onder 'een veilige buurt'. Op basis van dit gemeenschappelijk draag-

vlak worden eventuele spanningen en conflicten tussen 'samenwerkende partners' opgelost. Het conflictmodel verwerpt deze veronderstelling en wijst op de verschillende invullingen die gegeven kunnen worden aan 'een veilige buurt'. Het voorwerp van de kritiek op een consensusmodel is dan ook dat invullingen die niet passen binnen deze consensus, uitgesloten worden. Zo ervaren de partners die de beleving en belangen van de kwetsbare/minst mondige groepen vertegenwoordigen, dat zij in de samenwerking met andere actoren slechts een zeer beperkte en voorwaardelijke ruimte hebben om dit te realiseren.

*"De openheid om een plaats te krijgen voor de moeilijkste groepen is dus zeer beperkt. Ofwel zijn er geen organisaties meer die het voor deze groepen opnemen, ofwel hebben ze een marginale en geïsoleerde positie. Nu er geïnvesteerd wordt in de veiligheid en leefbaarheid van deze buurten, is het moment rijp om zich ook van die moeilijkste groepen te ontdoen. Dat is de prijs die men mogelijk betaalt voor de huidige vormen van herstel: een bepaalde groep geniet ervan, maar een andere groep wordt het slachtoffer. (...) Ofwel is het complete grote kuis, ofwel kunnen wij als opbouwwerk nog proberen mee de scherpe kanten af te ronden, maar totaal lukt het niet."*

Hoe kwetsbaarder de doelgroep, hoe moeilijker het belang kan ingebracht worden. Hier wordt vooral verwezen naar de toenemende druk vanwege de meer mondige bevolkings- en gebruikersgroepen om dergelijke 'risicogroepen' uit de buurt te verwijderen. Die druk kan dan begrepen worden als een evident beschouwde maar opgedrongen consensus rond het feit dat enkel het verwijderen van dergelijke groepen kan uitmonden in 'een veilige buurt'. De actor die vanuit een verwoording van de specifieke noden en belangen van de 'risicogroepen' deze consensus wil doorbreken, wordt niet langer beluisterd. Dit resulteert niet alleen in een verdere polarisering van de verhoudingen tussen bewoners- en gebruikersgroepen, maar ook tussen professionele actoren.

*"Door de dominante houding van politie, legt het welzijnswerk zich neer bij haar ondergeschikte positie. Gevolg is dus dat men met de moeilijkste groepen niet meer werkt. Als je de inventaris maakt van wie met de jongeren op het plein werkt, dan kom je tot de politie, de rijkswacht en het straathoekwerk. Het jeugd welzijnswerk, het buurtcentrum, de moskees, de jeugdwerking: ze hebben het allemaal opgegeven. Hierdoor verdwijnen alle zinvolle mogelijkheden voor deze jongeren. Je ziet dan dat het straathoekwerk met haar jongeren regelrecht tegenover de politie komt te staan en dat is een ongezonde situatie."*

Vanuit de problematiek van selectie en vertegenwoordiging van doelgroepen blijkt dat een consensusmodel is opgebouwd vanuit de wijze waarop de meest mondige groepen de criminaliteits- en onveiligheidsproblematiek in hun buurt ervaren. Op basis van het verzamelde empirisch materiaal werd aangeduid dat onder druk van deze consensus de mogelijkheden verdwijnen om de specifieke belangen van de meest kwetsbare groepen in te brengen en af te wegen ten aanzien van andere belangen. Een dergelijke situatie versterkt de kwetsbare positie van deze groepen. Vanuit onze omschrijving en operationalisering van het nor-

matieve begrip 'sociale rechtvaardigheid' kan dan ook afgeleid worden dat een consensusmodel verhoudingen tussen professionele actoren stimuleert die resulteren in een sociaal onrechtvaardige veiligheidszorg.

## Dan liever een meer bescheiden kijk op samenwerking

Vanzelfsprekend wordt deze stelling nog versterkt vanuit de vaststelling dat het samenwerken vanuit een conflictmodel de basis legt van een veiligheidszorg die sociaal rechtvaardig is. Zo werden ook getuigenissen opgetekend waarbij er in de samenwerking niet alleen ruimte is voor (de vertegenwoordiging van) de belangen van de meest mondige groepen, maar er voldoende ruimte blijft om deze af te wegen ten aanzien van de (eventueel) conflicterende belangen van de meest kwetsbaren. Zo wordt bijvoorbeeld niet zondermeer ingegaan op de vraag van handelaars en omwonenden om meer controle uit te oefenen op de rondhangende jongeren op het plein. Vanuit een conflictmodel is er ook ruimte voor het perspectief van de jongeren zelf en worden bijzondere inspanningen geleverd om te beluisteren hoe zij hun belangen op het plein ervaren en invullen. De inzet van de samenwerking is dan dat alle partners de eigenheid kunnen bewaren, zij het dat in de samenwerking meer gericht gezocht wordt naar een kader waarin zij elkaar zo weinig mogelijk 'voor de voeten lopen'. Uit de getuigenissen blijkt inderdaad dat het ontwikkelen van samenwerking vanuit een conflictmodel impliceert dat de ambities die in het kader van samenwerking veelal geuit worden, aanzienlijk teruggeschroefd worden. Alleen een dergelijke benadering kan resulteren in een beheersing van de criminaliteits- en onveiligheidsproblematiek zonder daarbij een verdere sociale verdringing van de meest kwetsbare groepen te genereren.

## Welzijnswerkers aller sectoren, profileer u!

Het is niet voldoende een analyse van samenwerking enkel te fixeren op verhoudingen tussen actoren. De sleutel om verhoudingen tussen actoren te installeren die aan de basis liggen van een sociaal rechtvaardige veiligheidszorg, ligt namelijk in belangrijke mate ook binnen de betrokken organisaties zelf. Problemen en conflicten binnen organisaties kunnen een belangrijke invloed uitoefenen op de verhoudingen met andere actoren. Zo kunnen verschillende 'culturen' binnen eenzelfde dienst het opbouwen van verhoudingen met andere actoren hypothekeren, of maken conflicten tussen coördinatoren en basiswerkers een dienst tot een zwakke partner in het samenwerkingsverband. In beide empirische onderzoeksluiken wordt dit belang van intra-organisatorische elementen op verhoudingen tussen actoren (inter-organisatorische elementen) verder uitgewerkt en genuanceerd. Hierbij komt vooral het belang van een krachtige profilering sterk naar voor. Vooraleer constructieve verhoudingen met andere actoren te ontwikkelen, moet de eigen identiteit duidelijk zijn. A fortiori in samenwerking moet duidelijk zijn wie je bent en

waar je voor staat. Zo kan je niet alleen bepalen aan welke verwachtingen je kan beantwoorden, maar vooral verantwoord op welke verwachtingen niet ingegaan kan worden.<sup>3</sup> Vooral aan de kant van het welzijnswerk stellen zich op dit punt problemen, die we hieronder kort bespreken.

De welzijnsactoren hebben het moeilijk om hun identiteit te omschrijven en uit te drukken. Dat heeft in belangrijke mate te maken met het feit dat hun opdracht-bepaling moeilijk éénduidig te omschrijven valt. Het concretiseren en operationaliseren van het werken rond 'emancipatie' (van bepaalde doelgroepen), ligt namelijk niet voor de hand. De identiteit kan slechts moeilijk bepaald worden zolang een duidelijk omschreven missie afwezig blijft. In samenwerking wordt een dergelijke weinig geprofileerde actor een zwakke partner. Bovendien verschijnen de 'welzijnsactoren' vaak in een verspreide slagorde en worden interne 'territoriumstrijdjes' beslecht. Het welzijnslandschap is geen geordend landschap waarin elke welzijnsactor de eigen plaats kent en afbakent. Een chaotisch, intern verdeelde 'welzijnscluster' die moet afrekenen met identiteitscrisisen van (enkele van) haar actoren, zal in samenwerking steeds het zwakke broertje zijn.

*"De verhouding is niet: politie en sociale sector, neen het is politie en een hoop die samen de sociale sector volgen. De sociale sector heeft veel minder een eenduidigheid dan de politie. Als je nu aan de hoofd-commissaris zou vragen wat hij met zijn politie wil, wel hij zou het u dadelijk en duidelijk kunnen zeggen. Er is niemand die die positie heeft in de sociale sector om dat te zeggen. Zo krijg je één sterke partner met daarnaast een verspreide slagorde die hoe dan ook zwakker staat en die bovendien vaak actief is op domeinen die veel minder zichtbaar zijn."*

*"Belangrijk element in die verhouding tussen de welzijnssector en de politie is ook dat de welzijnsactoren in deze buurt andere meningen hebben. Het is niet evident dat het buurtwerk hetzelfde standpunt zal innemen als het straathoekwerk."*

Deze problemen onderstrepen nogmaals het belang om op niveau van zowel actoren als actorenclusters voldoende te investeren in visie-ontwikkeling en interne coördinatie. Met het conflictmodel op de achtergrond, blijkt dat vooral van belang voor de welzijnsactoren. Enkel een krachtige profilering en interne afstemming bieden een basis om in de verhoudingen met andere actoren een eigen plaats af te dwingen en te bewaken. Vanuit een dergelijke positie kunnen zij een kritisch tegengewicht bieden aan verwachtingen die ten aanzien van hen geformuleerd worden.

Toch rust niet alle verantwoordelijkheid op de schouders van veldwerkers en coördinatoren. Ook op het lokale en supralokale niveau moeten vanuit krachtige beleidsvisies inspirerende kaders aangereikt worden. Aandacht voor de buurt kan verstikkend werken indien we blind blijven voor de cruciale (vaak voorwaardenscheppende) rol van buurtoverstijgende processen en actoren. In het onderzoek stellen we vast dat ook rond deze kwaliteit van het lokale en supralokale beleidsniveau en haar invloed op de verhou-

dingen tussen buurtgerichte actoren, nog een hele weg af te leggen is.

## Menselijke creativiteit en beweging als wegen van hoop in een evoluerende samenleving

Waarom op zoek gaan naar een evenwicht tussen disciplineren en emancipatie?

Zowel vanuit pragmatisch-strategische als vanuit ethische overwegingen. In onze verzorgingsstaat die blijkt te 'verharden', is disciplineren in vele vormen en gedaantes prominent aanwezig. Zo worden de groepen die het al moeilijk hebben in onze samenleving, vooral benaderd als 'risicogroepen' die 'geneutraliseerd' moeten worden. Op basis van dergelijke uitsluitingsmechanismen krijgen ze het nog moeilijker. Dat is niet alleen sociaal onrechtvaardig, maar doet op termijn ook de (veiligheids)problemen zelf escaleren. De meest kwetsbare groepen glijden verder af en moeten overleven aan de hand van strategieën die nog sterker als een bedreiging ervaren worden. Wie vroeger in een grijs circuit trachtte te overleven, wordt nu verplicht het hoofd boven water te houden in een gitzwart circuit.

Ook een school die bijvoorbeeld geconfronteerd wordt met zogenaamde risico- en probleemleerlingen, moet deze reflectie opnemen indien ze een wenselijke aanpak wil formuleren. Problemen van bijvoorbeeld geweld en agressie binnen de school moeten een duidelijk antwoord krijgen, zonder daarbij de moeilijke positie waarin deze jongeren zitten nog slechter te maken. Vanzelfsprekend is dat een opdracht -een moeilijk balanceren- die de school moet realiseren in opdracht met partners. Zoals hieronder nog zal blijken, heeft dit onderzoek ook op dit punt een boodschap voor de school.

Kan een evenwicht gevonden worden tussen disciplineren en emancipatie?

Ja, ons onderzoek rond samenwerking tussen politie en welzijnswerk maakt dat duidelijk. Welke verwachtingen de verschillende partners hebben rond samenwerking blijkt hierbij cruciaal. Zo levert het empirisch materiaal voldoende overtuigingskracht om kritisch te staan ten aanzien van een samenwerkingsmodel waarin alle partners het eigen perspectief moeten afstemmen ten aanzien van een gemeenschappelijk en bindend criterium, met name het 'samen bouwen aan een veilige buurt'. In een dergelijk consensusmodel moeten vooral de welzijnsactoren hun eigen inbreng zo sterk heroriënteren dat van een eigen perspectief nog nauwelijks sprake kan zijn. Samenwerking wordt vooral een medium om een maximale inzetbaarheid af te dwingen van alle actoren in functie van een zichtbare aanpak van veiligheidsproblemen. Mogelijkheden tot volwaardige emancipatie drogen dan uit, ten voordele van een verdere groei van controle- en disciplineringsstrategieën. In een samenwerking die ontwikkeld wordt vanuit een conflictmodel daarentegen, zoeken de partners naar een weg om de eigen inbreng van elke dienst maximaal te respecteren. Vanuit het eigen perspectief treden de verschil-

lende partners in dialoog met elkaar. In deze dialoog is er niet alleen oog voor gemeenschappelijkheid en complementariteit, maar vooral ook voor tegenstellingen. Deze tegenstellingen vormen doorheen de samenwerking geen reden om een bepaalde partner monddood te maken ten voordele van een andere. Integendeel, er wordt een pleidooi gevoerd opdat elke partner -in blijvende communicatie- het eigen perspectief zou versterken en verder uitwerken. Hier schuilt de meerwaarde van samenwerking vooral in het feit dat men leert aanvaarden samen te werken vanuit de vaststelling dat rond bepaalde elementen geen gemeenschappelijke inbreng gevonden kan worden. Van welzijnswerkers wordt dan vooral verwacht dat ze de ontplooiingsmogelijkheden van hun doelgroepen verruimen, zonder dat daaraan a priori criminaliteits- of overlastreducerende effecten gekoppeld worden. Het blijkt dat in dergelijke scenario's een preventief veiligheidsbeleid ontwikkeld kan worden waarbij de beheersing een preventieve aanpak van overlast, criminaliteit en onveiligheid de ontwikkelingsmogelijkheden van de meest kwetsbare groepen niet verder blokkeert.

Is dit besluit ook betekenisvol voor het onderwijs? Zoals reeds gesteld zien we meer en meer scholen die op zoek gaan naar een doordacht antwoord op risico's en problemen waarmee ze geconfronteerd worden (spijbelen, drugs, agressie,...). De roep om hierbij in contact te treden met andere organisaties is groot. Maakt men de keuze om ook voor de moeilijkste leerlingengroepen een perspectief op zelfontplooiing te bewaren, dan moet men ook hier deze samenwerking ontwikkelen vanuit het geschetste conflictmodel. Zoniet, dan kan voorspeld worden dat de samenwerking enkel zal resulteren in een meer krachtadige neutralisering en uitsluiting van de meest kwetsbare leerlingen.

Komt een dergelijke vorm van samenwerking uit de lucht gevallen?

Natuurlijk niet. Meer nog, in onze verzorgingsstaat die blijkt te 'verharden' ligt het meer voor de hand samenwerking te ontwikkelen volgens de krijtlijnen van het consensusmodel. De boodschap is dus om op basis van professionaliteit, menselijke creativiteit en beweging tegen de stroom in te roeien. Het onderzoek levert dus voorbeelden die aangeven dat de stroom gekeerd kan worden. Alle kaarten moeten dan gunstig liggen, want verschillende betrokkenen op verschillende niveaus dragen hierbij een verantwoordelijkheid. In deze bijdrage gingen we vooral in op de verantwoordelijkheid van de welzijnssector: zij bepalen in belangrijke mate mee of samenwerken aan een veilige samenleving ook een sociaal rechtvaardig project kan worden. Daarbij is het cruciaal dat ze -vooral- in overleg en samenwerkingsverbanden te stappen- de eigen missie duidelijk bepaald en geprofileerd hebben. Men beschikt dan over een referentiekader, een toetssteen op basis waarvan men kan argumenteren aan welke verwachtingen men kan beantwoorden, en vooral welke wensen van andere partners niet ingelost kunnen worden. Toch ligt hier niet alleen een opdracht voor elke dienst binnen het welzijnswerk. Ook tussen de verschillende welzijnsactoren is meer afstemming noodzakelijk. Binnen sa-

menwerking blijkt vaak niet alleen het gebrek aan een duidelijke identiteit, maar verschijnen de verschillende welzijnsactoren ook in een verspreide slagorde. Een sociaal rechtvaardige veiligheidszorg is daarom ook afhankelijk van de mate waarin het welzijnswerk erin zal slagen om vanuit de verschillende profileringen tot een betere interne afstemming te komen. Indien dergelijke initiatieven niet dringend genomen worden dan zal de actuele prioriteit van het veiligheidsthema binnen de zich ontwikkelende risicosamenleving de sociaal-ethische basis van het welzijnswerk ontmantelen. Vooral de meest kwetsbare bevolkingsgroepen zullen daar weer maar eens het slachtoffer van zijn.

Geconfronteerd met problemen binnen haar muren, zal ook de school haar identiteit duidelijk moeten maken. Meer nog, des te ernstiger de (ervaren) problemen des te groter de druk om een duidelijk profiel aan te nemen. Die identiteit moet ze niet alleen voor zichzelf zoeken, maar moet ze ook expliciteren ten aanzien van de partners waarmee ze samenwerkt. Hoe kijkt de school bijvoorbeeld naar 'agressieve leerlingen' en welke taak ziet ze hier voor zichzelf weggelegd? Betekent bijvoorbeeld agressie het eindpunt van de samenwerking tussen school en leerling of is het een uitdaging om grenzenverleggend te gaan werken? Elke school heeft de ethische plicht hierover minstens te reflecteren, afwegingen te maken en uiteindelijk een keuze te maken. Zo weet elke partner van de school - en inclusief de leerlingen - wat zij van die school kunnen verwachten. Het spreekt voor zich dat wij zelf een voorkeur hebben wat betreft de inhoud van de keuze, maar elke school moet vanuit haar eigen ideologie en overtuiging de kans krijgen een eigen keuze te maken. Het lijkt een zeer kleine stap, maar voor de ontwikkeling van een sociaal rechtvaardige samenleving, is die keuze rond een duidelijk en weloverwogen profiel al een hele stap voorwaarts.

**dr. Peter GORIS**

Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie  
Hooverplein, 10  
3000 Leuven

#### Noten

\* postdoctoraal onderzoeker, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, KU-Leuven (peter.goris@law.kuleuven.ac.be)

<sup>1</sup> Voor een meer uitgebreide rapportering, met volledige bibliografische verwijzingen, zie GORIS, P., *Op zoek naar de krijtlijnen van een sociaal rechtvaardige veiligheidszorg. Analyse van relaties tussen professionele actoren in het kader van een geïntegreerde aanpak van veiligheidsproblemen in achtergestelde woonbuurten*, Leuven, KU-Leuven, doctoraatsthesis criminologische wetenschappen, 2000.

<sup>2</sup> In functie van de leesbaarheid verstaan we onder de term 'samenwerking' alle mogelijke verhoudingen die tussen actoren ontwikkeld worden. Zo beperken de conclusies zich niet tot de systematische en intense vormen van 'samenwerking', maar hebben ze betrekking op alle mogelijke vormen van 'samenwerken'.

<sup>3</sup> Dat is niet anders voor het onderwijs dat in samenwerking wil treden met andere actoren (zie VETTENBURG, N. en BIERMANS, N., *Samenwerking onderwijs en welzijnswerk*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1995). Deze profilering is -volgens mij- een belangrijke finaliteit van dit tijdschrift.

# LEERLINGENPARTICIPATIE IN HET VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS

## Leerlingen geven leerkrachten feedback, een participatiemethodiek

In dit artikel wordt het pilootproject '360° feedback' beschreven dat in samenwerking met de Vlaamse Scholierenkoepel werd gerealiseerd. Het gaat om een project waarin leerlingen feedback geven op de manier van lesgeven van hun leerkrachten aan de hand van een vragenlijst. Deze leerkrachtenevaluaties door leerlingen vormen net als bijvoorbeeld overlegraden een mogelijke participatiemethodiek. Met de stappen die in het project zijn gezet, trachten we duidelijk te maken wat we onder participatie verstaan en hoe dit begrip actueel kan worden ingevuld. In essentie komt de invulling van participatie hier neer op het volgende: leerkrachten leren de mening van leerlingen over hun manier van lesgeven kennen, zodat ze deze kennis eventueel kunnen gebruiken om de opvoedingssituatie te optimaliseren. Eerst bepalen we nader wat leerkrachtenevaluaties door leerlingen precies kunnen betekenen. Vervolgens kaarten we een aantal voor- en nadelen van leerkrachtenevaluaties door leerlingen aan, evenals enkele noodzakelijke voorwaarden. Zo komen we tot een korte beschrijving van de stappen die tijdens het pilootproject '360° feedback' werden gezet. Meer bepaald komen de doelstellingen, het opzet, het evaluatie-instrument, de ervaren moeilijkheden en effecten ervan aan bod. De titel '360° feedback' werd gekozen, omdat we de feedback vanwege de leerlingen willen plaatsen naast de feedback van inspectie, directie en collega's. Op die manier krijgen de leerkrachten van alle betrokkenen feedback: de cirkel is rond of 360°.

### Leerkrachtenevaluaties door leerlingen

Leerkrachtenevaluaties door leerlingen zijn enquêtes over het functioneren van leerkrachten die regelmatig bij hun leerlingen worden afgenomen. Er wordt aan de leerlingen gevraagd wat ze van het lesgeven van hun leerkrachten vinden.

Meestal worden leerkrachten beoordeeld door directie, schoolinspectie, collega's of speciale observatoren. In het onderwijs krijgen leerlingen echter steeds meer zelf de verantwoordelijkheid. Op scholen in o.a. Oostenrijk, Denemarken en de Verenigde Staten is het al meer gebruikelijk dat leerlingen hun mening over leerkrachten geven (OBESSU, 1998, p.25). In die zin past het project in de huidige maatschappelijke context die competenties van leerlingen steeds meer waardeert.

Waarom hechten we hier nu zoveel belang aan een participatiemodel waarin leerlingen hun leerkrachten mee mogen evalueren? Wat is de link tussen participatie en evaluatie?

Evalueren is een vorm van participeren. Net zoals leerlingen sowieso participeren aan het schoolgebeuren, passief al dan niet actief, evalueren ze sowieso hun leerkrachten. Ze hebben een mening over hun leerkrachten en die speelt een rol in de relatie met hen, of de leerkrachten er nu bewust rekening mee houden of niet. Als leerlingen toch al een oordeel vellen, kunnen leerkrachten dit maar beter expliciet in overweging nemen. Op die manier lijkt het alsof leerlingen meer macht in handen krijgen. Door leerlingen mee te laten evalueren is er ook wel een duidelijke vorm van machts- of statusverhoging, maar ei-

genlijk hebben leerlingen die macht nu ook al in zekere mate door hun vermogen om de relatie leerling - leerkracht te beïnvloeden. Door evaluatie als een bijzondere vorm van participatie te beschouwen, kunnen leerkrachten zich 'verweren' tegen ongenueanceerde oordelen van leerlingen en zich meer bewust worden van hun relatie met de leerlingen.

Uiteraard vinden zulke vormen van evaluatie en participatie in de praktijk al plaats. Leerkrachten experimenteren ermee en zoeken dagelijks creatief naar participatiemodellen, al dan niet bewust. Nu dit bewustzijn stilaan groeit, kan het ontwerpen van participatiemodellen een grote hulp betekenen.

### Voor- en nadelen van leerkrachtenevaluaties door leerlingen

Leerkrachtenevaluaties door leerlingen hebben enkele belangrijke voordelen.

Ten eerste zijn er een aantal economische voordelen. Leerlingen zijn diegenen die het gedrag van de leerkracht het meest ervaren. Het principe van leerkrachtenevaluaties door leerlingen is goedkoper, efficiënter en gemakkelijker dan bijvoorbeeld de inschakeling van externe beoordelaars. Die laatsten kunnen door hun aanwezigheid het gedrag van leerkrachten en/of leerlingen beïnvloeden. Bovendien kan hun oordeel aan waarde verliezen als het verschilt van dat van de leerlingen. Zij zijn het uiteindelijk die de les boeiend en duidelijk moeten vinden.

Ten tweede zijn leerkrachtenevaluaties door leerlingen ook in het belang van de leerkracht. We benaderen het project '360° feedback' vooral vanuit het rechts-



perspectief van leerlingen, omdat leerlingen een inhaalbeweging te maken hebben op vlak van participatie: leerkrachten hebben nu eenmaal meer kansen en structurele mogelijkheden dan hen om zich te manifesteren. Er wordt echter net zo goed rekening gehouden met de leerkrachten, in die zin dat de evaluaties bijvoorbeeld hun manier van lesgeven bijhouden.

Ten derde (en niet in het minst) zijn er een aantal kindgerichte voordelen. Als leerlingen merken dat hun mening wordt gevraagd, dat die wordt gerespecteerd en dat er ook wat mee wordt gedaan, zullen ze gemotiveerder zijn om ook op andere vlakken een positieve bijdrage te leveren aan de sfeer op school. Leerlingen zullen zich meer betrokken en verantwoordelijk gaan voelen.

Het is echter niet alleen omwille van bovenstaande voordelen dat we leerlingen inspraak willen geven in leerkrachtenevaluatie. Het gaat hier vooral om het fundamenteel mensenrecht op vrije meningsuiting dat we terugvinden in artikel 12 van het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989). Hierdoor zijn we eigenlijk verplicht om leerlingen hun mening te laten geven en er rekening mee te houden vanuit een fundamenteel respect voor hen.

Bezwaren tegen leerkrachtenevaluaties door leerlingen komen voort uit twijfels aan de betrouwbaarheid, stabiliteit en validiteit van leerlingenoordelen. Gevreesd wordt dat hun mening weinig gedifferentieerd is en dat het voor leerkrachten op een populariteits-

wedstrijd zou uitdraaien. Deze bezwaren verwijzen naar het competentiedebat. Dat stelt de vraag of kinderen wel bekwaam genoeg zijn om bijvoorbeeld leerkrachtengedrag te beoordelen. Hier gingen we er echter vanuit dat elk kind de typisch menselijke eigenschap van het betekenis verlenen bezit en dat enkel moet worden gezocht naar gepaste instrumenten om die betekenissen te kunnen opmerken. Bovendien vergeleken we leerlingenoordelen uit verschillende klassen zodat toevallige kenmerken van de klas minder invloed kregen. Daarnaast vulden de leerlingen de evaluaties anoniem in, kregen ze een goede toelichting over de bedoeling ervan en werd het tijdstip van afname in rekening gebracht om de invloed van de groepsdruk zo goed mogelijk te kunnen inschatten. Aandachtspunt blijft dat rekening moet worden gehouden met de leeftijd en met individuele verschillen.



Uiteraard is een positieve houding van leerkrachten tegenover dit participatiemodel van cruciaal belang voor het nut ervan. Participatie begint immers bij een bepaalde houding. De leerkrachten mogen zich niet bedreigd gaan voelen, maar ze moeten aanvaarden dat het een hulp kan betekenen bij het ontwikkelen van een goede relatie met hun leerlingen. Als zij werkelijk willen luisteren naar de mening van hun doelgroep, kunnen ze er tips uithalen om hun manier van lesgeven, duidelijkheid van instructies, ordehandhaving, etc. te verbeteren, zonder dat de resultaten van de enquête emotioneel belastend worden. Iedereen heeft immers feedback nodig om zich van zijn sterke en zwakke punten bewust te worden. De ontwikkeling van de leerkracht staat centraal, niet de beoordeling. Als leerkrachten inzien dat leerlingenoordelen hen kunnen helpen bij het verbeteren van hun manier van lesgeven, zal de onderwijskwaliteit ook werkelijk verhogen. Zo zal een meer open sfeer ontstaan, waarin de traditionele verdeling van leerlingen en leerkrachten in twee kampen zich minder scherp zal stellen.

### 360° feedback

Om een aantal van bovenstaande overwegingen te toetsen, werkte de Vlaamse Scholierenkoepel tussen augustus 2000 en april 2001 aan het pilootproject '360° feedback'.

De deelnemers aan het project waren 13 leerkrachten en 511 leerlingen, afkomstig uit 30 klassen in drie scholen.

De *doelstellingen* van het project waren:

- aandacht vragen voor het recht dat leerlingen hebben om hun mening te geven over zaken die hen aanbelangen, waarvan het lesgeven van de leerkracht er één is;
- aantonen dat leerlingen een eerlijk en genuanceerd oordeel kunnen vellen over leerkrachten;
- aantonen dat leerkrachten leerlingenoordelen kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun lessen te verbeteren;
- aantonen dat leerkrachtenevaluaties door leerlingen kunnen bijdragen tot een betere communicatie tussen leerlingen en hun leerkrachten en tot een beter klasklimaat.

### Instrument

Het evaluatie-instrument bestond uit 30 stellingen en twee open vragen.

Bij het opstellen van het instrument werd in eerste instantie vertrokken vanuit literatuur (LAKS, 1997; de Jong en Westerhof, 1999; Eurydice Eurybase, 1999; Obessu, 1998; Kisser, 1996; Vincken, 2000). Een tweede aanpassingsronde van de stellingen betrof leerkrachten, leerlingen en deskundigen.

De beoordelingsschaal bestond uit vijf categorieën ('vind ik helemaal niet' tot 'helemaal mee eens'). De leerlingen werd gevraagd om bij elke stelling een kruisje te zetten in de kolom die best past bij hun mening. De vragen gingen niet over de *inhoud* van de lessen of de leerstof. Hoewel enkele leerkrachten de me-

ning van hun leerlingen hierover wilden weten (bv. "Is de leerstof goed gekozen?"), vinden we dat leerlingen inhoudsvragen momenteel niet kunnen beantwoorden. Leerlingen worden doorgaans immers niet ingelicht over de leerplannen en kunnen zo slechts heel moeilijk zicht krijgen op de vorderingen in een bepaald vakgebied.

De vragenlijst gaat over de *manier waarop de leerkracht lesgeeft* en alles wat daarbij hoort, bijvoorbeeld 'de lessen zijn goed gestructureerd', 'de les sluit aan bij wat je al kent', 'de lessen zijn boeiend', 'de leraar kan goed orde handhaven', etc. We hebben getracht de competenties uit de functiebeschrijving van de leerkracht tweede, derde en vierde graad algemene vakken aan bod te laten komen, namelijk leerlingegerichtheid, pedagogische gedrevenheid, psychologisch inzicht, sociaalvoelendheid, relatiebekwaamheid, teamgerichtheid, kritische ingesteldheid naar het eigen handelen, flexibiliteit, organisatietalent, inzet/positieve ingesteldheid en authenticiteit (Vincken, 2000, p.49).

### Methodiek

Na het *zoeken van vrijwillige scholen en leerkrachten* hadden we het met hen over de opzet van het project. We bespraken aanpassingen aan de *vragenlijst*, zowel met leerlingen als leerkrachten uit de drie scholen, en we bepaalden wie het project binnen de school zou opvolgen en wat de betrokkenheid van de leerlingenraad zou zijn.

De scholen zelf namen de *evaluaties* af: in twee scholen deden de leerkrachten het zelf en in één school mocht de leerlingenraad het doen. We probeerden zoveel mogelijk in handen van de school zelf te leggen, aangezien we evaluatie van leerkrachten primair een zaak van de school achten (cfr. Aelterman, 1997, p.22). Leerkrachten en leerlingen bepaalden mee de manier waarop de evaluatie verliep. We namen participatie dus als uitgangspunt.

Na de verwerking koppelden we de leerlingenoordelen terug naar de geëvalueerde leerkrachten in een *nabespreking*.

Daarna koppelden de leerkrachten zelf de gegevens terug naar de leerlingen in een *klasgesprek* om te checken of ze de leerlingen goed hadden begrepen. Zo werd heel wat verantwoordelijkheid bij de leerkrachten zelf gelegd.

Een *studiedag* waarop de conclusies met geïnteresseerden uit de onderwijswereld werden bediscussieerd, sloot het project af.

### Resultaten

Eén van de beoogde resultaten van het project, was het vinden van een goed evaluatie-instrument. Aanzetten geven om goede participatiemodellen te vinden, is erg belangrijk, bijvoorbeeld voor leerkrachten die op vlak van participatief werken 'wel willen, maar niet weten hoe'. Vanuit de evaluatie van het project konden we een verbeterde versie van het instrument maken. Uiteraard zou het interessant zijn om dit

instrument te testen in een steekproef die representatief is voor het Vlaams secundair onderwijs.

Om de *eerste doelstelling* van het project te realiseren, namelijk aandacht vragen voor het recht dat leerlingen hebben om hun mening te geven over zaken die hen aanbelangen, was het van belang om enige ruchtbaarheid aan het hele project te geven. Dit gebeurde door middel van artikels in verscheidene tijdschriften en kranten en een uitzending 'mijn gedacht' op Ketnet (een VRT-programma dat kinderen een stem wil geven). Het aspect van bekendmaking van het project maakt duidelijk dat het project een hoge signaalfunctie heeft. Het vestigt de aandacht op het participatierecht van leerlingen en het geeft een manier aan waarop dit recht actueel kan worden ingevuld.

De leerlingen hebben de evaluaties goed ingevuld. Dit leidden we af uit de nabesprekingen en uit het feit dat ze weinig openlieten, niet willekeurig antwoordden en doordachte opmerkingen gaven in de commentaren en de open vragen.

Het evaluatie-instrument bleek betrouwbaar, voldoende gevoelig en valide voor de steekproef waarin het is gebruikt. Met deze bevindingen bij de verwerking van de vragenlijsten denken we dat de *tweede doelstelling* van het project is bereikt. Hier werd immers aangetoond dat leerlingen een eerlijk en genuanceerd oordeel over leerkrachten kunnen vellen.

Tijdens de nabespreking met de leerkrachten gaven we hen onze *bevindingen* naar aanleiding van de verwerking van de vragenlijsten. We peilden bij hen naar aanvullende en alternatieve *verklaringen* voor de scores. Zij kunnen immers vele zaken beter plaatsen: ze kennen de omstandigheden waarin ze lesgeven, de aspecten die samenhangen met het moment van afname van de vragenlijst, evenals de leerlingengroepen van wie de oordelen afkomstig zijn. Op die manier konden de scores aan de context van de eigen klas worden gerelateerd. Ten slotte vroegen we *reacties* op de vragenlijst en op het project tot dan toe.

De meeste leerkrachten zagen in heel wat elementen van de leerlingenoordelen een bevestiging van wat ze al vermoedden. De evaluaties door leerlingen maakten de vermoedens van de leerkrachten over hun eigen lesgeven concreter en duidelijker. Sommige leerkrachten hebben er concrete actiepunten uit afgeleid om hun lessen te verbeteren. Afhankelijk van hun eigen taakopvatting onderscheidde sommige leerkrachten in de vragenlijst basisvaardigheden en 'leuke extra's'. Enkelen besloten n.a.v. de leerlingenoordelen om hun taken ruimer te gaan opvatten. Anderen spraken hun verbazing uit over het feit dat kleine, schijnbaar onbeduidende aspecten van hun lesgeven voor leerlingen soms erg belangrijk zijn. Verder zegden de leerkrachten dat ze niet aan alles tegelijk kunnen werken, waarmee ze aangaven dat begeleiding welkom is. Waar leerlingen enkel aangaven wat ze niet goed vonden zonder een alternatief te formuleren, misten leerkrachten soms een alternatief. De leerkrachten wezen op het belang van een persoonlijke stijl in het lesgeven. De meesten vonden nabespreking met de leerlingen moeilijk, maar wel nuttig om

verrassingen en onduidelijkheden op te helderen. Verschillen in de scores tussen de klassen van één leerkracht verbaasden die leerkracht vaak. De leerkrachten vonden hun resultaten vaak confronterend, maar wel leerrijk en voor herhaling vatbaar. Ze wezen in het bijzonder op het nut van de evaluatie voor jonge leerkrachten.

In vergelijking met andere evaluaties (bv. door inspectie of directie) zagen sommige leerkrachten overeenkomsten in de resultaten, maar de feedback van leerlingen maakte meer indruk dan die van anderen. Sommige leerkrachten zien de evaluatie als een nuttig instrument om te gebruiken bij functioneringsgesprekken.

Met de bevindingen naar aanleiding van de nabespreking met de leerkrachten is aan de *derde doelstelling* van het project tegemoetgekomen. Er is namelijk aangetoond dat leerkrachten evaluaties door leerlingen kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun lessen te



verbeteren. De leerkrachten hechten duidelijk belang aan de leerlingenoordelen en houden er rekening mee.

## Studiedag

28 maart 2001 betekende de afwerking van het project '360° feedback'. Op deze studiedag formuleerden we de conclusies van het project met vertegenwoordigers van alle onderwijsbetrokkenen, in het bijzonder leerlingen, leerkrachten, directieleden, inspecteurs, pedagogische begeleiders, onderwijsdeskundigen, etc. Hieronder geven we enkele punten uit het verslag mee ter overweging.

De inspectie waardeerde het project 360° feedback positief. Eén van de punten die zij bij een doorlichting bekijkt, is namelijk of de school aan zelfevaluatie doet en of zij daarbij de leerlingen betreft.

Een schoolbegeleider meende dat het goed is om een waslijstje van items aan leerkrachten aan te bieden waaruit zijzelf die stellingen kunnen selecteren waarover zij het oordeel van de leerlingen willen kennen. Op die manier verlaagt de drempel om zich door de leerlingen te laten evalueren en vergroot de bereidwilligheid. Een bedenking die hierbij werd gemaakt is dat deze idee voortkomt uit een opvatting van de vragenlijst als een instrument voor zelfevaluatie, en niet zozeer als een instrument dat leerlingen de mogelijkheid biedt om zich uit te spreken over de manier waarop zij het klasgebeuren en hun relatie met de leerkracht ervaren. Indien scholen de vragenlijst met deze laatste bedoeling hanteren, zoals in dit project het geval was, dan moeten ze ook andere items dan diegene die de leerkracht in eerste instantie zou uitkiezen, opnemen. Een andere opmerking was dat als de leerkrachten de items van de vragenlijst zelf bepalen, ze enkel diegene zullen kiezen die binnen hun eigen taakopvatting passen. Bijgevolg zal de kans dat de leerkrachten hun taakopvatting in vraag stellen en eventueel verruimen, kleiner zijn. Verder zullen bij deze selectie van items door de leerkracht zekere pijnpunten verborgen blijven, doordat er in de vragenlijst niet naar gepeild wordt.

Een leerkracht meende dat de meeste leerkrachten momenteel bang zijn om fouten te ontdekken. Ze moeten integendeel inzien dat fouten bestaan om ervan te leren en te evolueren.

Een schoolbegeleider stelde dat de leerkrachtenopleidingen studenten met deze evaluatie door leerlingen vertrouwd kunnen maken en hen het instrument meegeven als een middel om hun eigen klaspraktijk te optimaliseren.

Een pedagoog meende dat vele scholen vrezen dat een leerkrachtenevaluatie door leerlingen slechts neerkomt op een populariteitstest: dat het enkel de populaire leerkrachten zullen zijn die een positieve evaluatie krijgen. Om die vrees weg te nemen is het belangrijk om aan te tonen dat ook 'strengere' leerkrachten en leerkrachten die een minder geliefd vak geven, positieve oordelen kunnen ontvangen. Enkele leerkrachten vonden dat populariteits- en wraakstemmen vermeden worden doordat de stellingen concreet en gericht zijn. Leerlingen kunnen bijna niet anders dan serieus, eerlijk en genuanceerd antwoorden. Ook

de toelichting vooraf draagt daartoe bij: hierbij wordt hen gezegd dat de leerkracht alleen maar iets met hun oordelen kan doen om zijn lespraktijk te verbeteren, als ze op een gepaste wijze antwoorden.

Ten slotte kwam de vraag ter sprake of leerkrachten verplicht dan wel vrij moeten zijn om zich door hun leerlingen te laten evalueren. Daarover waren de meningen verdeeld. Sommigen meenden dat als we de leerkrachten daarin vrijlaten, de confrontatie tussen zij die zich wel laten evalueren en zij die dat niet doen, kan leiden tot spanningen binnen de school. Het belangrijkste is dat de feedback van leerlingen bedoeld is als hulpinstrument om te evolueren, en niet als beoordelingsinstrument. De directie mag aan de leerlingenoordelen geen sancties vastknopen. Ze kan wel een functioneringsgesprek laten volgen waarbij het groeiproces van de leerkracht wordt bekeken. De leerlingenoordelen en het functioneringsgesprek worden dan gezien als een moment in een proces en niet als een eindpunt. Sommigen vonden wel dat sancties kunnen worden getroffen, wanneer na een aantal functioneringsgesprekken blijkt dat de leerkracht geen gevolg geeft aan de knelpunten die naar voor kwamen.

## Conclusies en aanbevelingen

Met het project '360° feedback' hebben we de aandacht gevestigd op het recht dat leerlingen hebben om hun mening te geven over zaken die hen aanbelangen, waarvan het lesgeven van de leerkracht er zeker één is. Er werd aangetoond dat leerlingen een eerlijk en genuanceerd oordeel kunnen vellen over leerkrachten, dat leerkrachten evaluaties door leerlingen kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun lessen te verbeteren en we vermoeden hieruit dat leerkrachtenevaluaties door leerlingen kunnen bijdragen tot een betere communicatie tussen leerlingen en hun leerkrachten en dus tot een beter klasklimaat.

Uit het project kunnen verder een aantal aandachtspunten worden afgeleid die van belang zijn bij leerkrachtenevaluaties door leerlingen.

Vooreerst is het van belang om evaluatiemoetheit te voorkomen. Daarom is het aangeraden om niet te vaak vragenlijsten af te nemen bij dezelfde leerlingen of voor een bepaalde leerkracht.

Vervolgens is het aangewezen om een leerkracht door leerlingen uit meerdere klassen te laten beoordelen, zoals hierboven al vermeld.

Uiteraard is het niet voldoende om te weten wat er minder goed loopt, ook de oorzaken hiervan moeten worden opgespoord in nabesprekingen met de leerlingen en in functioneringsgesprekken. Door een nabespreking met de leerlingen krijgen zij bovendien een duidelijk signaal dat de leerkrachten rekening houden met hun mening.

Daarnaast is het aangeraden om voor de leerkrachten een aanspreekpunt op de school te voorzien: iemand waarbij ze met hun vragen en twijfels die naar aanleiding van de feedback van leerlingen mogelijks kunnen opduiken, terecht kunnen. Deze taak als vertrouwenspersoon kan een directielid, een coördinator of een leerkracht opnemen, al naargelang de schoolcultuur.

Het stellen van prioriteiten naar aanleiding van feedback is een andere praktische tip: leerkrachten kunnen niet aan alles tegelijk werken, dus kunnen ze best zoeken naar aanknopingspunten voor snelle verbeteringsacties met duidelijke resultaten voor alle betrokkenen.

Automatisering van het evaluatie-instrument is verder aangewezen, omwille van een aantal belangrijke voordelen: anonimiteit, snelle gegevensverwerking, gemakkelijk in te vullen, door leerkrachten zelf uit te voeren, etc. Indien de leerkracht de ingevulde vragenlijsten zelf kan verwerken, zal de bereidwilligheid voor deze evaluatie ook vergroten. In ieder geval moeten alle betrokkenen duidelijke afspraken maken over de verwerking: de resultaten zijn vertrouwelijk en in de eerste plaats bestemd voor de leerkracht zelf.

Belangrijk is ten slotte dat scholen leerlingenoordelen naast evaluaties van anderen, bijvoorbeeld directie, inspectie en collega's, plaatsen. Op die manier krijgen leerkrachten van alle betrokkenen feedback met het oog op de toekomst: de cirkel is rond, vandaar ook de naam '360° feedback' van het project.

Een belangrijk punt bij deze leerkrachtenevaluatie door leerlingen blijft de vraag hoe we ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten bereid zijn om zich door hun leerlingen te laten evalueren. Hoe kan de bereidwilligheid van leerkrachten worden aangewakkerd? Hen zelf de items laten kiezen waarover leerlingen hen feedback geven? Het werk in de schoenen van de lerarenopleidingen schuiven en de oudere leerkrachten gewoon laten voortdoen zoals ze bezig zijn? Het staat vast dat men - zoals bij elke vernieuwing - moet zoeken naar de gepaste manier om het initiatief bij leerkrachten en leerlingen aan te brengen en de precieze bedoeling ervan toe te lichten opdat ze bereid zouden zijn om mee te werken.

Een belangrijke doelstelling van het project zat dan ook in haar signaalfunctie. We wilden aantonen dat een leerkrachtenevaluatie door leerlingen kan; dat leerlingen een goed, eerlijk en genuanceerd oordeel kunnen geven, en dat de leraar met die oordelen heel wat kan aanvangen om zijn lespraktijk te verbeteren. We wilden dus in de eerste plaats een signaal geven

aan alle onderwijsactoren (scholen, lerarenopleidingen, universiteiten, pedagogische begeleidingsdiensten,...) in de hoop dat zij de idee van leerkrachtenevaluatie door leerlingen in hun initiatieven zullen opnemen en verder uitdragen.

**Leen SCHILLEMANS**

Voormalig stagiaire bij de Vlaamse Scholierenkoepel

Huidig wetenschappelijk medewerker Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent

Henri Dunantlaan 2

9000 Gent

Tel. 09/264.62.94

*Leen.Schillemans@rug.ac.be*

#### Literatuur

AELTERMAN, A. (1997). Evaluatie van leerkrachten: zorg om kwaliteit en professionele groei. In Biemans, H., van den Bor, W., de Jong, F., Jongmans, C. (Red.) (1997). *Studielandchap 2002. Een leeromgeving met een goed (voor)uitzicht*. Velon-congres 1997, Wageningen: Stoas en universiteit Wageningen.

BOUVERNE-DE BIE, M. & VERSCHELDEN, G. (1999). Leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs. Hoe beleven jongeren het leren op school? *Welwijs; 10, 3, 8-11*.

BOUVERNE-DE BIE, M. (1999). Participeren in een complexe sociale wereld. In Baert, H., De Bie, M., Desmet, A., Hellinckx, L., Verbeke, L. (eds.). *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen*. Brugge: Die Keure.

DE JONG, R. & WESTERHOF, K.J. (1999). De kwaliteit van leerlingenoordelen over leraarsgedrag. *T.O.R., 23, 329-351*.

EURYDICE EURYBASE (1999). *The education systems in Europe*. Eurydice, the Information Network on Education in Europe.

KISSER, C. (1996). Children exercise children's rights: participation of pupils in Austrian schools. *The International Journal of Children's Rights, 4, 407-414*.

LAKS (1997). *Gouden School Enquête*. Amsterdam: Landelijk Actiecomité Scholieren.

OBESSU (1998). *The Q files. School student involvement in evaluation of quality!* Amsterdam: OBESSU.

VERHELLEN, E. (2000). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

VINCKEN, R. (2000). Met vereende krachten school maken. In Abicht, L., Aelterman, A., De Laet, A., Lowyck, J. e.a. (Red.) *Herwaardering van de leerkracht*, Leuven: Acco.

# EEN GEZINSPEDAGOGISCHE BLIK OP DE RELATIE SCHOOL-GEZIN

## De school als contextfactor van de gezinsopvoeding.

De gezinspedagogiek gaat ervan uit dat gezinsopvoeding een continu dynamisch proces van interacties is. Ouder(s) en kind hebben een inbreng in dit proces en beïnvloeden elkaar voortdurend. Ook al kunnen de ouders meer invloed uitoefenen op de kinderen dan omgekeerd, toch wordt het betekenisperspectief van de opvoeding ontwikkeld in het samenspel van beide partijen. Daardoor is elk opvoedingsproces uniek. De gezinssamenstelling, de kenmerken van de partnerrelatie, de beschikbaarheid van de opvoeders, de socio-economische status... dragen ook bij tot de eigenheid en de kwaliteit van de opvoedingsrelatie in een gezin.

Dit micro-proces (gezinsniveau) staat in verbinding met een context die voortdurend evolueert, en die uit verschillende systemen en lagen bestaat. In de nabije context van het gezin vormt de school voor de kinderen bijvoorbeeld een dagelijkse realiteit, net zoals de werkomgeving voor de ouders. De familie, de buurt, de vrienden, enz. behoren ook tot de nabije sociale omgeving, terwijl algemene gezondheidsvoorzieningen, politieke structuren, media, enz.... de brede sociale context vormen.

Er is een onderlinge beïnvloeding tussen het gezinsfunctioneren en deze contextelementen.

Dit betekent dat de ontwikkeling en het welzijn van de gezinsleden en het gezin samenhangen met deze contextfactoren (cf. Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1986; Lerner et al., 1995; etc.). Empirisch onderzoek heeft bovendien de *samenhang van deze contextfactoren met de opvoedingskwaliteit* vastgesteld. Die samenhang wordt getypeerd als een 'risc and resilience-model': de opvoeding kan bedreigd zijn door bepaalde contextfactoren maar tegelijk kunnen andere contextfactoren een beschermende werking uitoefenen. Zo vormt bijvoorbeeld de sociale steun die ouders ervaren bij de opvoeding bij uitstek een beschermende factor. Om goed te zijn moeten de risicofactoren en de beschermende factoren in evenwicht zijn.

De school heeft natuurlijk een essentiële en niet weg te denken *rechtstreekse invloed* op de cognitieve, sociale en algemene culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Maar ze is ook een belangrijke factor in de context van de gezinsopvoeding. We kunnen dit als volgt illustreren:

- de school stelt verwachtingen naar de ouders toe, namelijk dat ze hun kind 'klaarmaken' voor de intrede in de school en dat ze zijn of haar schoolse ontwikkeling volgen en stimuleren. Ze maakt dus de ouders mee verantwoordelijk.

- ze geeft feedback naar het gezin toe: "uw kind doet het goed/slecht op school".
- ze bepaalt inhoudelijke thema's én vaak ook de sfeer in een gezin. Op het ogenblik dat één van de kinderen een studiekeuze moet maken, of als een kind met een slecht resultaat thuiskomt, kan dit een heel gezin erg bezighouden.
- kinderen en jongeren brengen schoolse problemen mee naar huis, bv. faalangst, gepest worden op school, studiestress.

De ouders van hun kant vertrouwen hun kind aan het onderwijs toe en *hebben daardoor alleen reeds invloed op de school* (zelfs zonder structurele ouderparticipatie):

- door de keuze van een school steunen de ouders een bepaald onderwijsproject (= positieve feedback voor de school).
- ze hebben soms heel specifieke verwachtingen naar de school toe (bv. dat de school zorgt voor warme middagmaaltijden, dat er buitenschoolse opvang aangeboden wordt).
- ze volgen al dan niet hun kind op (merk op: niet opvolgen kan leiden tot taakverzwaring voor de school of tot demotivering van de leerkrachten).
- vooraleer kinderen naar school gaan, hebben ze in het gezin al een hele 'leertijd' achter de rug. Schoolgaande kinderen en jongeren brengen bovendien slechts een fractie van hun tijd op school door. Wat ze doen gedurende de tijd die ze elders (o.m. gezin) doorbrengen beïnvloedt echter ook hun schools functioneren en presteren. Zo bepalen factoren als de opvoedingsstijl thuis, het culturele aanbod thuis, de veeleisendheid van de ouders, enz.... de prestaties en de houding van het kind op school (zie voor een illustratie bv. de samenhang tussen een verminderde gezagsfunctie in gezinnen van alleenstaande moeders en minder regelcompetent gedrag van hun kinderen op school. (Bosman, 1995)).

Tussen school en gezin, die beide in principe de maximale ontplooiing van kinderen en jongeren nastreven, bestaat er hoe dan ook een wederzijdse beïnvloeding.

We bekijken nu nader de invloed van het gezinsmilieu op het schools welbevinden en op het presteren van het kind op school.

## Het belang van de gezinsopvoeding voor het schools welbevinden en de schoolprestaties van het kind

Meer en meer wordt vastgesteld dat de thuisomgeving (kwaliteit van de relaties, taalomgeving, opvoe-

dingspatronen) *een zeer sterke kracht vormt en een goede voorspeller is van schoolse prestaties van leerlingen.*

Sam Redding (p.7-14) vat de belangrijkste aspecten van de thuisomgeving die samenhangen met beter schools leren van de kinderen als volgt samen:

1. Emotioneel ondersteunende en verbaal rijke ouder-kindrelaties (inclusief interesse voor pers, bibliotheek, museum, zoo, culturele activiteiten...)
2. Het bestaan van regelsystemen en patronen in het gezinsleven (dagstructuur aanbrengen, studietijd afbakenen, een studeerruimte voorzien, interesse voor spel, hobby, activiteiten met educatieve waarde)
3. Verwachtingen en supervisie m.b.t. de school (het hebben van ambities en standaarden m.b.t. de school; verwachten dat het kind zijn best doet; monitoring van vrije tijd, vrienden en schoolse prestaties). Kinderen internaliseren de waarden en verwachtingen van hun ouders/hun gezin en men stelt een samenhang vast met hun eigen motivatie om te leren (zie ook: Grolnick, Ryan & Deci, 1991).

Als illustratie hiervan geven we enkele resultaten uit het grootschalig Vlaams onderzoek 'Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld', waar 5000 jongeren tussen 12 en 18 jaar bij betrokken waren (De Witte, Hooge & Walgrave, 2000). Er werd in dit onderzoek een samenhang vastgesteld tussen 'leerlingtypes' en opvoedingsgedrag van hun de ouders.

Leerlingen die graag naar school gaan, zich goed inzetten op school en geen probleemgedrag vertonen hebben ouders die veel emotionele ondersteuning bieden, hun tieners goed opvolgen (monitoring), en democratische sturing geven met aandacht voor de noden en behoeften van de jongere. De ouders bieden iets minder autonomie dan de gemiddelde ouders.

Leerlingen die zich niet goed voelen op school en probleemgedrag stellen, ervaren vanwege hun ouders relatief weinig emotionele ondersteuning, weinig opvolging en soms relatief veel autonomie.

Belangrijk is, dat opvoedingsgedrag kan geleerd worden. Met andere woorden, we onderstrepen hier het belang van opvoedingsondersteuning.

## Het belang van een optimale relatie ouders-school

Een zeer consistent thema in de actuele literatuur is de (vast)stelling dat de ontwikkeling en de schoolprestaties van kinderen het resultaat zijn van inspanningen, bekommernissen en onderlinge afstemming van *zowel* het thuismilieu als de school.

Phelan, Davidson & Yu (1998) vonden in onderzoek dat adolescenten die discontinuïteit ervaren tussen hun thuismilieu, hun school en hun peergroup, meer risico liepen om slecht te presteren op school en om psychische problemen te krijgen. Deze leerlingen voelen 'grenzen' aan tussen deze milieus en ze ervaren de overgang van één milieu naar een ander milieu als moeilijk. Die grenzen worden ervaren omdat waarden, opvattingen, gedragingen... van één milieu minder gewaardeerd worden dan die van een ander milieu. Zo kan de school bv. haar waarden, opvattingen

en gewenste gedragingen als standaard nemen en als belangrijker voorstellen dan deze van het thuismilieu. Het bestaan van dergelijke grenzen is ook een groot obstakel voor de betrokkenheid van de ouders bij de school.

Een goede relatie tussen ouders en school is anderzijds één van de meest protectieve factoren m.b.t. de kansen van kinderen, vooral als de kinderen in risicosituaties leven (Christenson & Sheridan, p. 7).

Tegenwoordig wordt meer en meer geopteerd voor een *partnerschapmodel* tussen school en gezin, waarin volwaardige samenwerking en continuïteit op velerlei vlakken voorop staan. Dit partnerschapmodel komt in de plaats van een *traditioneel model*, waarin de school als instituut apart blijft staan en men spreekt over ouderparticipatie, maar waar er voor de ouders in de praktijk dikwijls slechts drie rollen weggelegd zijn: vrijwillige medewerker, fondsenwerver en helper bij huiswerk.

Christenson & Sheridan (p. 36) menen dat het model dat men toepast voor de relatie ouders-school er minder toe doet wanneer er continuïteit bestaat tussen school- en gezinsmilieu (cf. Phelan, Davidson & Yu). Indien er echter discontinuïteit is, dan moet men zeker voor het partnerschapmodel kiezen, waarin veel kansen gecreëerd worden voor coöperatie, discussie, uitklaring van rollen, gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijds elkaar begrijpen.

Christenson & Sheridan (p. 138 e.v.) geven een (op onderzoek gebaseerd) overzicht van strategieën die scholen kunnen ontplooiën om een klimaat van gedeelde verantwoordelijkheid met de ouders op te bouwen. Om te kunnen slagen moeten al deze strategieën uitgaan van de vaste overtuiging dat het belangrijk is ouders bij de school te betrekken en moet de school bereid zijn om pro-actief inspanningen te doen om coöperatie met de ouders te realiseren.

We geven een beknopt overzicht van deze strategieën.

### Steun van het schoolbeleid

Vooreerst moet wie in een school het partnerschap met de ouders wil uitbouwen, ernaar streven dat het schoolbeleid de partnerschapsfilosofie consequent in alle beleidsacties inbouwt, dit betekent:

- dat de schooldirectie persoonlijk de 'partnerschapsfilosofie' met overtuiging uitdraagt en creatief is in het realiseren van positieve contacten met ouders;
- dat men alle aspecten van het schoolbeleid nakijkt om na te gaan of er geen belemmeringen ingebouwd zijn t.a.v. de samenwerking met ouders. Indien bijvoorbeeld het 'huiswerkbeleid' van een school of van een leraar onduidelijk is, zullen er tegengestelde verwachtingen ontstaan tussen leerkrachten en ouders, en zullen sommige ouders het huiswerk niet meer opvolgen. Een ander voorbeeld: inspanningen m.b.t. communicatie naar de ouders toe zal niets opleveren bij anderstalige of analfabete ouders, enz.
- dat men in de school regelmatig de samenwerking met ouders bespreekt en dat men hierrond vorming voor het personeel organiseert.

Het lokale schoolbeleid inzake partnerschap met ouders dient natuurlijk gedragen en ondersteund te worden door het bovenlokale beleidsvlak.

### **In de hele schoolgemeenschap laten doordringen dat partnerschap met ouders het leren van de leerlingen ten goede komt**

"Partnerschap met de ouders helpt en is essentieel om de doelstellingen van de school te realiseren". Alhoewel dit een vanzelfsprekende idee lijkt, leeft in de scholen vaak een totaal andere houding en sfeer. Het introduceren en implementeren van de partnerschap-idee vereist dan ook een reëel proces van onderwijs-innovatie, met alle kenmerken vandien. Drie ideeën of stellingen (die vaak door onderzoek aangetoond werden) moet men laten doordringen in de onderwijsgemeenschap:

- ouders zijn bekommerd om het onderwijs van hun kinderen en zijn bekwaam om de school te ondersteunen indien ze daartoe de kans en de kennis aangereikt krijgen;
- ouders verwachten dat de school hen duidelijk maakt wat zij kunnen doen;
- scholen moeten initiatieven nemen om belemmeringen voor participatie van ouders weg te nemen of te reduceren.

### **Teams vormen van schoolpersoneel en ouders**

In de klassieke opvatting van ouderparticipatie vormt men 'oudercomité's' of 'ouderraden' die (enkel) een adviserende rol spelen t.a.v. de schooldirectie of de leerkrachten. 'Family-school teams' daarentegen zijn groepen van leerkrachten en/of directieleden en ouders, die samen nadenken over bepaalde thema's en samen beslissingen nemen, en die samenwerken om gedeelde doelstellingen te bereiken. Verschillende dergelijke teams kunnen gelijktijdig rond uiteenlopende thema's werken. Volgens EPSTEIN (1995) leidt dit tot veelvuldige gunstige resultaten, zowel voor de ouders, de leerkrachten als de leerlingen.

Zo krijgen leerlingen congruente boodschappen van hun leerkrachten en van hun ouders. Bovendien versterkt het feit dat de leerlingen weten dat de ouders meepraten in de beslissingen van de school, de impact van de boodschappen.

Gezinnen bouwen contacten uit met andere gezinnen en bouwen solidariteit op.

De leerkrachten van hun kant worden zich duidelijk bewust van de betrokkenheid van ouders in beleidsbeslissingen en schoolpraktijken.

Voor de school blijkt het partnerschap met ouders te leiden tot een verbetering van het schoolklimaat.

### **Problem solving zonder grenzen tussen gezin en school**

Het voorgaande punt situeert zich op het niveau van het schoolsysteem en beoogt het schools welbevinden van alle leerlingen.

Er kunnen zich echter ook specifieke behoeften of problemen voordoen m.b.t. individuele gezinnen, leerlingen of leerkrachten. Hiervoor kunnen probleemoplossingsprocedures vastgelegd worden. In de lite-

atuur suggereert men dat volgende principes zouden gevolgd kunnen worden:

- uitgaan van gedeelde verantwoordelijkheid voor het oplossen van het probleem (het is 'ons' probleem, niet het probleem van het kind of van de leerkracht of van de ouder).
- het kind staat centraal in het zoeken naar een oplossing
- open conflictmanagement
- de focus is gericht op het nastreven van een werkbare oplossing.

Veelal wordt hierbij ook verwezen naar de empowerment-idee, d.w.z. het geloof in de kracht en de sterktes van de gezinnen om mee te zoeken naar betekenisvolle oplossingen voor moeilijke situaties m.b.t. de opvoeding van hun kind.

### **Conflicten durven onderkennen en aanpakken**

Veelvuldige kwaliteitsvolle contacten tussen schoolpersoneel en ouders zullen zeker leiden tot het naar voren komen van verschillende waardevolle ideeën, perspectieven, initiatieven,... Maar tevens bestaat het risico op verschillen in zienswijze en zelfs op conflicten.

Het is best van dergelijke conflicten rustig en open te behandelen. Hierbij moet men gericht zijn op het veilig stellen van de relatie tussen ouders en school (bv. door op de situatie en niet op personen te focussen), gericht communiceren, een goede probleemoplossingsstrategie hanteren, en indien nodig een bemiddelaar inschakelen.

### **Gezins- en opvoedingsondersteuning**

In de literatuur wordt vastgesteld dat goed presterende leerlingen thuis een ondersteunende leeromgeving ervaren. Het is geruststellend te weten dat ouders kunnen leren wat een ondersteunende leeromgeving is. Dit betekent dat we door educatieve activiteiten met ouders de schoolprestaties van de leerlingen én het partnerschap tussen ouders en school kunnen bevorderen.

### **Leerkrachten ondersteunen bij de communicatie en relatie met de ouders**

Men kan ook leerkrachten leren om positief en effectief met ouders te communiceren.

### **Verwachtingen van ouders t.o.v. samenwerking met de school**

We mogen niet uit het oog verliezen dat ouders heel verschillende verwachtingen kunnen hebben ten opzichte van de school. Sam Redding (p. 24-25) typeert in dat verband drie soorten gezinnen die een specifieke instelling hebben tegenover de school, waarmee men best rekening houdt. Naar aanleiding van een recent eigen onderzoek voegen wij aan dit lijstje een vierde groep gezinnen toe (Colpin et al., 2001).



### Kansarme gezinnen

Deze gezinnen verkeren in armoedesituaties en/of in andere zware probleemsituaties. Zij hebben weinig energie over voor de kinderen en/of ervaren opvoedingsproblemen.

Voor deze gezinnen betekent de school dikwijls een bedreiging, ze worden erdoor geïntimideerd. Volgens Redding moet de school t.a.v. deze gezinnen in eerste instantie goodwill tonen, hen de school als een positieve en ondersteunende sociale context laten ervaren, liefst nog via initiatieven van andere ouders. Pas nadat de positieve, niet-discriminerende houding van de school ervaren kon worden, zullen deze ouders vatbaar zijn voor de idee dat ze het leren van hun kinderen kunnen ondersteunen.

### Oudergerichte gezinnen

Een geheel andere groep (meestal welstellende) ouders wordt bijna volledig opgeslorpt door eigen bezigheden en carrière. Hun eigen behoeften kunnen in concurrentie komen met die van hun kinderen. Als compensatie zoeken ze voor hun kinderen de 'beste' scholen om er zo te kunnen op rekenen dat hun kinderen uitstekend onderwijs en leerbegeleiding zullen krijgen. Deze ouders beschikken in feite over alle middelen om thuis het schools leren te volgen en te ondersteunen, maar ze moeten hun kinderen en de relatie tot hun kinderen bijna opnieuw ontdekken vooraleer ze zélf hun verantwoordelijkheid t.a.v. het leren en de school opnemen.

### Kindgerichte gezinnen

Kindgerichte gezinnen willen alles doen voor hun kinderen. Van het onderwijs verwachten ze in het bijzonder dat het ten volle bijdraagt tot goede (toekomst)-kansen in de samenleving. Vaak staan ze echter nogal kritisch tegenover de school: doet de school wel genoeg voor hun kinderen? Anderzijds zijn deze ouders meestal erg bereid om mee te werken ten voordele van de school als het hun (eigen) kinderen ten goede komt. Zij kunnen goede voortrekkers worden in de samenwerking school-gezin, indien men erin slaagt hun doelstelling te verruimen naar het welzijn van de héle schoolgemeenschap.

### Nieuwe gezinnen

Hier worden de ouders bedoeld die bepaalde keuzen gemaakt hebben met betrekking tot hun gezin of in een nieuwe gezinssituatie terechtgekomen zijn (bv. echtscheiding, hertrouw, alleenstaand ouderschap), en die zich sterk de impact hiervan op de kinderen realiseren. Deze ouders wensen dat de school aandacht heeft voor deze gezinssituaties en heel attent is voor de beleving van de kinderen. Deze ouders zijn in het licht van hun actuele situatie vaak vooral begaan met hun eigen kind. Vooraleer de school deze ouders als partners kan benaderen, zal ze hen eerst moeten kunnen geruststellen en overtuigen omtrent het feit dat ze rekening houdt met de verschillende gezinssituaties van de kinderen.

## Tot slot

In dit korte artikel hebben we willen aantonen dat recente inzichten eens te meer leiden tot argumenten voor de samenwerking tussen school en gezin. Het naar voor geschoven model van partnerschap tussen de gezinnen en de school is veeleisend, maar het kan hopelijk inspiratie bieden aan diegenen die dit engagement de moeite waard vinden.

Lieve VANDEMEULEBROECKE

Gezinspedagogiek

K.U.Leuven

### Literatuur:

- BELSKY, J. (1984). The determinants of parenting. A process model. *Child development*, 55, 83-96.
- BOSMAN, R. (1995). Opvoeding en opvoedingsproblemen in moedergezinnen. *Nl. Tijdschr. voor Vorming, Opvoeding en Onderwijs*, 2, 288-307.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental psychology*, 22 (6), 723-742.
- CHRISTENSON, S.L. & SHERIDAN, S.M. (2001). *Schools and Families. Creating essential connections for learning*. New York/London: The Guilford Press.
- COLPIN, H., VERHAEGHE, J.P., VANDEMEULEBROECKE, L. & GHESQUIERE, P. (2001). *Nieuwe gezinsvormen en onderwijsparticipatie in Vlaanderen*. (Onderzoeksrapport). K.U.Leuven: LOGO/U.Gent: Vakgroep Onderwijskunde. (Samenvatting: [www.ond.vlaanderen.be/opbwo](http://www.ond.vlaanderen.be/opbwo)).
- DE WITTE, H., HOOGE, J. & WALGRAVE, L. (red.) (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- EPSTEIN, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- GROLNICK, W.S., RYAN, R.M. & DECI, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- LERNER, R.M., CASTELLINO, D.R., TERRY, P.A. et al. (1995). Developmental contextual perspective on parenting. In: Bornstein, M.H. (ed.). *Handbook of parenting. Vol. 2: Biology and Ecology of Parenting*, (pp.285-309) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- PHELAN, P., DAVIDSON, A.L. & YU, H.C. (1998). *Adolescent's worlds: Negotiating family, peers and school*. New York: Teachers College Press.
- POURTOIS, J.-P. (1984). *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruxelles: Labor.
- REDDING, S. (s.d.). *Parents and Learning. Educational Practices Series - n° 2*. Unesco, International Academy of Education - International Bureau of Education.
- VANDEMEULEBROECKE, L., Van Crombrugge, H. & Gerris, J. (red.) (1999). *Gezinspedagogiek. Deel 1: Actuele thema's in onderzoek en praktijk*. Leuven: Garant.



# WIE GEEN GOEDE BEURT KRIJGT IS GEZIEN!

## Interacties in de klas: een verschillende aanpak voor meisjes en jongens

Je staat er niet zo vaak bij stil - hoewel je het intuïtief wel weet - maar meisjes en jongens verschillen van elkaar. En met deze verschillen word je als leerkracht dagelijks in de klas geconfronteerd. Je tracht voor de onderlinge conflicten, het geroep van de één en het stilzwijgen van de ander, zelf wat oplossingen te bedenken en stelt vast dat deze niet altijd even succesvol zijn.

Geïnspireerd door onze eigen ervaring en reacties uit onze werkkring in het onderwijs wilden wij in ons eindwerk voor onze aanvullende studie 'vrouwenstudies' (UIA) een literatuuronderzoek opzetten over de interactie met de leerlingen in de klas. We zetten hier de voornaamste bevindingen op een rijtje.

Onze doelgroep hebben wij beperkt tot de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs, een belangrijke periode in de schoolloopbaan van een leerling om verschillende redenen: zij/hij maakte de overstap van de lagere school naar het secundair onderwijs en wordt in verschillende stappen met vragen rond studiekeuze geconfronteerd. De ervaringen die de leerling dan al in het onderwijs heeft opgedaan liggen aan de basis van het beeld dat een leerling van zichzelf vormt en dat zijn latere studie- en beroepskeuze bepaalt. Ook op persoonlijk vlak betekent de adolescentie een belangrijke fase in de ontwikkeling: elke jongere gaat op zoek naar de eigen identiteit en is onderhevig aan heel wat invloeden, o.a. van leeftijdsgenoten en leraars in de school.

Het bespreken van verschillen tussen jongens en meisjes leidt onvermijdelijk tot schijnbaar 'absolute' tegenstellingen die we echter willen relativeren. Binnen elke groep kunnen er immers veel individuele verschillen voorkomen.

### Meisjes en jongens verschillen reeds voor ze in de klas komen...

Leerlingen hebben al een voorgeschiedenis achter de rug als ze als twaalfjarige in het eerste studiejaar komen. Hun identiteit als meisje of jongen is al grotendeels gevormd.

### door de opvoeding

Kinderen groeien op in een brede maatschappelijke context waarin sekse een heel belangrijke plaats inneemt. Om te beginnen is sekse in onze cultuur een evident onderscheidingscriterium: van zodra kinderen leren praten, leren ze meteen ook mensen indelen als vrouwen of mannen. We hechten niet zozeer belang aan het biologisch verschil, het zijn vooral andere zaken zoals gedrags- en karaktereigenschappen, die we automatisch verbinden met sekse en waarop we reageren. De media confronteren ons dagelijks met deze rolmodellen. Deze beelden laten sporen na, ook bij jonge kinderen.

Meer nadrukkelijk wordt een kind geconfronteerd met de opvoedingsprincipes van zijn ouders. Hoewel de ouders zeggen dat ze geen onderscheid maken tussen de opvoeding van een dochter of een zoon, blijken ze onuitgesproken verwachtingen te hebben die hun gedrag en hun opvoedingstactieken (bv de keuze van het speelgoed) beïnvloeden.

Socialisatie (d.i. het leerproces dat een kind gedrag leert, waardoor het zich kan integreren in de maatschappij) vormt het zelfbeeld: wie ben ik, welke kwaliteiten en/of tekorten heb ik, wat wordt er van mij verwacht?

## door fysieke verschillen

Er zijn ook fysieke verschillen tussen vrouwen en mannen, die hun gedrag en prestaties beïnvloeden. Op hormonaal vlak zijn er duidelijke verschillen: testosteron bv. zet mensen aan om te winnen en wordt bij mannen meer geproduceerd dan bij vrouwen. Het mannelijk brein zou ook meer gericht zijn op risico's o.i.v. dopamine en serotonine. Volgens recent onderzoek blijken de hersenen van vrouwen geïntegreerd te werken (vb. voor taal gebruiken ze de linker- én de rechterhersenhelft), terwijl dit bij mannen niet het geval is. Onderzoeken uitgevoerd met adolescenten toonden aan dat jongens voor taalopdrachten slechts één hersenhelft gebruikten en lager scoorden dan de meisjes op dezelfde toets. Meisjes daarentegen scoorden slechter op ruimtelijke, wiskundige opdrachten. Het is echter moeilijk om de invloeden van de hersenwerking en van de opvoeding van elkaar te onderscheiden. Bovendien moeten wetenschappers en opvoeders zich hoeden voor standpunten die de rolpatronen nog kunnen versterken.

## natuur of cultuur?

Natuurlijke en sociale gegevens versterken elkaar blijkbaar. Het criterium 'seks', dat aangeboren verschillen en natuurlijke tegenstellingen insluit, blijkt ontoereikend om over pedagogische vragen te praten. Het concept 'gender' blijkt beter aangepast aan onze doelstellingen. Gender is een sociale en culturele constructie. Allerlei soms erg subtiele codes en symbolische systemen kennen betekenissen toe aan wat 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' in een cultuur is (of zou moeten zijn). Gender is ook verbonden met macht en sociale ordening. Hiervan is de arbeidsverdeling tussen vrouwen en mannen een goed voorbeeld.

De discussie over het overwicht van natuurlijke of socio-culturele verschillen tussen vrouwen en mannen leidt in onze pedagogische context tot enkele dwingende vragen:

- is de invloed van de socialisatie groter dan die van de fysieke verschillen? Welke gevolgen heeft dit voor de ontplooiing van de identiteit en het leerpotentieel van de leerling? Welke invloed heeft de leerkracht hierop?
- moet de leerkracht streven naar absolute 'gelijkheid' van meisjes en jongens? Of is het beter rekening te houden met de verschillen en daarop in te spelen?

## verschillende voorgeschiedenis leidt tot verschillend gedrag

Logischerwijze zorgen de verschillen tijdens de eerste levensjaren ervoor dat meisjes en jongens verschillend evolueren. Door een samenspel van verschillende ervaringen en invloeden in hun schoolloopbaan zullen de vakkenkeuzes en de prestaties van jongens en meisjes verder uiteenlopen.

Meisjes zijn meer gericht op zelfontplooiing, hebben gemiddeld lagere succesverwachtingen en minder zelfvertrouwen, hebben een lager zelfbeeld, schrijven mislukkingen toe aan eigen tekortkomingen en succes aan toevallige omstandigheden. Ze worden (door ou-

ders en leerkrachten) minder gestimuleerd tot intellectuele prestaties.

Jongens daarentegen zijn meer gericht op verder studeren en het uitoefenen van een beroep, schatten hun cognitieve bekwaamheid hoger in, hebben een positiever zelfbeeld. Mislukkingen hebben volgens hen te maken met ongunstige omstandigheden, succes daarentegen wordt toegeschreven aan eigen kunnen. Ze worden meer gestimuleerd tot presteren, zelfvertrouwen en competitie.

## Hoe werkt de leerkracht deze verschillen verder in de hand?

In de klas speelt de leerkracht uiteraard een cruciale rol. Als doorgeefluik van kennis en waarden heeft de lesgever een spilfunctie. Haar/zijn houding tegenover



de leerlingen wordt om te beginnen bepaald door de opvattingen die zij/hij heeft over vrouwen en mannen. Net zoals de leerlingen is ook de leerkracht gesocialiseerd.

#### **door etiketten**

Maar elke leerkracht heeft in de pedagogische opleiding ook een aantal professionele opvattingen meegekregen over 'de goede leerkracht' en 'de goede leerling', zonder dat daarbij onderscheid gemaakt wordt tussen meisjes/jongens, vrouwen/mannen. Zo hoort de goede leerkracht alle leerlingen op 'gelijke' of 'neutrale' wijze te behandelen. Uit ons literatuuronderzoek blijkt echter dat leerkrachten niet altijd zo neutraal zijn en dat er wel degelijk onderscheid gemaakt wordt in de aanpak van meisjes en jongens.

Omdat ze te weinig tijd hebben voor precieze waarneming van elke leerling, vallen de leerkrachten terug op veralgemenende stereotiepe beelden van meisjes en jongens.

#### **maar vooral door beurten**

Als centraal thema om dit te bekijken kozen we de interactie in de klas, tussen leerkracht en leerling(en) enerzijds, en de leerlingen onderling anderzijds. Omdat de interactie in de klas hoofdzakelijk gericht is op kennisoverdracht, besteden we vooral aandacht aan de verbale interactie via het geven van *beurten*.

#### **meer beurten**

Jongens blijken in gemengde klassen meer beurten te krijgen dan meisjes. Dit heeft o.a. te maken met de verschillende houding van de leerlingen in de klas: jongens nemen gemakkelijker deel aan de interactie, komen gemakkelijker tussen in de les, meisjes hebben een eerder afwachtende houding. Leerkrachten zijn zich echter niet altijd bewust van het feit dat ze jongens meer aan het woord laten; ze menen dat ze meisjes en jongens gelijk behandelen als "leerlingen".

#### **verschillende beurten**

Bij de analyse van tientallen video-opnames stelden onderzoekers echter vast dat jongens voornamelijk inhoudelijke beurten krijgen en niet-inhoudelijke hulp. Ze krijgen meer tijd om na te denken en hun antwoord te formuleren. Meisjes krijgen vooral correctiebeurten en meer inhoudelijke hulp om hen op het juiste spoor te zetten zodat ze het antwoord alsnog kunnen geven. Zij krijgen minder tijd om na te denken en hun antwoord te formuleren.

Terwijl jongens meer aangespoord worden om zelf naar oplossingen te zoeken, zullen leerkrachten aan meisjes meer aanwijzingen geven of het antwoord zelfs voorzeggen.

Bij 'mannelijke' (vb. natuurkunde) en 'neutrale' (vb. maatschappijleer) vakken krijgen jongens langere beurten, meisjes krijgen bij de 'vrouwelijke' vakken (vb. Frans) langere beurten.

#### **verschillende feedback**

Bovendien krijgen jongens en meisjes andersoortige kritiek. Jongens krijgen positieve feedback over hun prestaties en eerder negatieve commentaar op hun motivatie en houding t.o.v. regels. Meisjes worden vooral geprezen voor hun ijver, netheid en motivatie en krijgen, vaak impliciet, negatieve opmerkingen over de inhoud van hun werk en hun intelligentie. Het gebrek aan voldoende expliciete negatieve feedback voor het gedrag en de prestaties van meisjes stimuleert hen tot afhankelijkheid en hulpeloosheid.

#### **bevestiging van de bestaande patronen**

Jongens gaan zich door dit alles meer manifesteren in de klas en nemen heel wat meer leestijd in beslag dan meisjes, m.a.w. de traditionele patronen worden hier verder versterkt. Meisjes moeten leren zich te gedragen en jongens moeten hun mannetje kunnen staan.

Maar de leerkracht beïnvloedt dit proces niet alleen door de keuze van de didactische werkvormen. Ook de handboeken, de beeldvorming rond 'mannelijke' en 'vrouwelijke' vakkengroepen, de hiërarchische structuren in de school en in de hele onderwijssector geven nog vaak blijk van traditionele, stereotiepe beelden.

### **Hoe werken de leerlingen zelf deze verschillen verder in de hand?**

In de klas speelt uiteraard ook de groep een niet te onderschatten rol. Jongeren werken in de klas regelmatig samen, geven opmerkingen op elkaar, zitten naast elkaar in de schoolbank,...

#### **in de groep**

Bij groepswork valt op dat er in gemengde groepen traditionele taakverdelingen ontstaan. Jongens nemen meer initiatief en zijn meer inhoudelijk bezig, meisjes hebben eerder oog voor de samenwerking. Ook in niet-gemengde groepen merken we verschillen op: jongens zijn eerder individueel ingesteld, meisjes werken graag in groep.

Prestaties van jongens worden doorgaans door alle leerlingen overgewaardeerd, prestaties van meisjes worden door allen ondergewaardeerd.

Prestige en aanzien in de groep worden mee gekleurd door de ontwikkelingsfase die de jongeren doormaken en die een zekere afstand tussen beide groepen creëert: meisjes maken in deze fase een snellere ontwikkeling door zowel op lichamelijk als op emotioneel vlak en vinden jongens van dezelfde leeftijd daardoor erg kinderachtig. Jongens zullen zich op hun beurt afzetten tegen meisjes door zich provocerend en brutaal op te stellen.

#### **de schoolse identiteit**

De interactie in de klas is zeer belangrijk voor de ontwikkeling van het zelfbeeld en de schoolse identiteit

van de leerling. De leerlingen nemen op school de rollen op die ze door socialisatie geleerd hebben. Vooral de meisjes blijken zich aan te passen aan de bestaande stereotypen.

De identiteit van de leerling is niet in elke les en bij elke leerkracht dezelfde. De leerling onderhandelt over haar/zijn schoolse identiteit in respons op de etikettering door de leerkracht. Zo is de cirkel rond: de leerkracht maakt ten onrechte onderscheid op grond van de sekse, de leerling gedraagt zich daardoor verschillend, de leerkracht lijkt terecht onderscheid te maken.

Deze interactiemechanismen beïnvloeden het zelfbeeld en uiteindelijk ook de schoolloopbaan van de leerling.

### Kunnen leerkrachten dit proces beïnvloeden?

In de klas dragen leerkrachten de verantwoordelijkheid om eerst en vooral bewust te worden van eigen stereotypen over meisjes/jongens (vrouwen/mannen). Observatie van het eigen onderwijsgedrag (d.m.v. audio- of video-opnames) of feedback daarover door een collega kan helpen om het eigen handelen in de klas te veranderen.

Gelijke kansen geven aan alle leerlingen wordt bevorderd door een gelijke verdeling van de (soorten) beurten en de denkpauzes, maar vereist soms ook een verschillende aanpak, eventueel zelfs apart onderrecht, om tot gelijke eindresultaten te komen.

Door een bewuste keuze van de lesinhoud, een weloverwogen samenstelling van toetsen en opdrachten enz. kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat meisjes en jongens even sterk aangesproken worden en gelijke kansen krijgen om hun kennis te tonen. Bovendien kan de keuze van de behandelde thema's helpen om het traditionele maatschappijbeeld van meisjes/jongens te doorbreken.

Maar een tegemoetkoming aan de leefwerelden van meisjes en jongens mag de stereotiepe verschillen niet verder in de hand werken. Het lijkt ons belangrijk dat de meisjes bijvoorbeeld ook technische problemen leren oplossen, en dat de jongens ook teksten over sociale problemen lezen.

Daarnaast kunnen ook de leerlingen bij deze veranderingen betrokken worden. Dit kan door hen bewust te maken van de seksestereotypen die bij hen zelf en in de hele maatschappij leven. Verder kunnen de leerlingen door inspraak in het lesverloop, klassikale afspraken en regelmatige evaluaties medeverantwoordelijk worden voor het goede verloop van de les en de interactie in de klas. Zo ontstaat een interactief 'samen leren' dat constructief is voor het zelfbeeld en de ontplooiing van de leerlingen.

Leerkrachten moeten erover waken dat ze meisjes en jongens niet uitsluitend beschouwen als deel van een gendercategorie. Ze moeten ook voortdurend rekening houden met de verschillen die er bestaan tussen de individuen.

De school kan de leerkrachten hierin ondersteunen door het organiseren van coaching. Collega's die in eenzelfde klas lesgeven kunnen samen overleggen over

ordeproblemen en evaluatievormen. De directie kan samen met het lerarencorps stilstaan bij de gendercultuur van de school. Welke boodschap geeft de school aan de leerlingen door taakverdeling, organisatie, reglement, enz?

Tenslotte pleiten we voor een begeleiding van studietoetsen en beroepskeuze die respect heeft voor de eigen identiteit van de leerling en die uitgaat van de beginsituatie van de leerlingen i.p.v. van de arbeidsmarkt.

We hopen met deze bijdrage leerkrachten geïnspireerd te hebben om aandacht te besteden aan de interacties in de klas, omdat:

*"De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de man of vrouw voor de klas."* D. Dolle-Willemsen (1997)

**Hilde SARENS & Tine SYMOENS**

Contactadres:  
Tine Symoens  
Brigandsstraat 12  
2250 Olen  
014/26.64.64  
tine.symoen@advalvas.be

#### Bibliografie

- DOLLE-WILLEMSSEN, Dora. Gezien onderscheid naar sekse in het basisonderwijs. Interactie als invalshoek. Tilburg, University Press, 1997, 212p.
- DOLLE-WILLEMSSEN, Dora & VERBIEST, Agnes. *Taal in de klas*. Amsterdam-Antwerpen, uitgeverij Contact, 1999.
- DURU-BELLAT, Marie. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de Pédagogie*, n° 110, jan-mars 1995, p75-109.
- MOIR, Anne & B. *Why men don't iron: the new reality of gender differences*. London, Harper Collins Publishers, 1998, 319p.
- PETIT, Carla & STERRINGA, Bientje. *Sekse-ongelijkheid: wat Jip en Janneke (nog) niet leren in de leerkrachtenopleiding*. Almere, Versluys, 1986, 223p.
- STERRINGA, Bientje, PETIT, Carla & SCHAKENRAAD, Wilma. *Wie neemt het initiatief? De interactie tussen leerkrachten en meisjes en jongens*. Nijmegen, IMV, Katholieke Universiteit, 1990, 83p.
- SYMOENS, Tine & SARENS, Hilde. *Genderbepaalde interacties in de klas*. Antwerpen, Vrouwenstudies U.I.A., Academiejaren 1999-2000.

[www.klasse.be/archieven](http://www.klasse.be/archieven) - dossiers meisjes-jongens

# DE ROL VAN HET CLB IN DE BEHEERSING VAN HET AANTAL DOORVERWIJZINGEN NAAR HET BUITENGEWOON ONDERWIJS<sup>1</sup>

## Analyse van de doorverwijzingspraktijk binnen de voormalige PMS-centra als aanzet tot een verbeterde CLB-werking

Sinds het begin van de jaren negentig zien we een toename van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Daarnaast valt de oververtegenwoordiging van autochtone kansarme en allochtone leerlingen op. Zonder de waarde van het buitengewoon onderwijs te willen onderschatten, kunnen we stellen dat een doorverwijzing voor deze leerlingen opnieuw uitsluiting uit het reguliere systeem betekent en op die manier een vorm van achterstelling inhoudt. Als verwijzende instantie dragen de Centra voor Leerlingenbegeleiding mede verantwoordelijkheid voor de ontwikkelingen binnen het buitengewoon onderwijs. Om de rol van de centra te objectiveren maakten de afdeling Orthopedagogiek van het Departement Pedagogische Wetenschappen van de K.U.Leuven en het Hoger Instituut voor de Arbeid een gedetailleerde analyse van de verwijzingspraktijk. Hoewel dit onderzoek, in opdracht van minister Vanderpoorten, plaats vond aan de vooravond van de hervorming van PMS en MST tot CLB, menen de onderzoekers dat de resultaten een aanzet kunnen zijn voor een verbeterde CLB-werking.

De onderzoeksresultaten kwamen tot stand via een 'mixed method', een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden: (1) een analyse van een representatieve steekproef van 500 verantwoordingsprotocollen, (2) een analyse van het PMS-dossier van 50 doorverwezen leerlingen, van 25 leerlingen bij wie getwijfeld werd maar voor wie uiteindelijk geen verwijzing geadviseerd werd en van 25 leerlingen die werden doorverwezen maar bij wie het advies niet werd opgevolgd, (3) een semi-gestructureerd interview met de 50 betrokken PMS-consulenten over de doorverwijzing bij de betreffende dossiers, en (4) acht case-studies waarin alle betrokkenen (PMS-consulent, ouders, leerkrachten en directies) bij het doorverwijzingsproces geïnterviewd werden.

In het onderzoek kwamen zowel de inhoud (criteria) als het proces van de verwijzingen aan bod. Daarnaast werd de specificiteit van de verwijzingen van kinderen uit autochtone en allochtone kansarme milieus onderzocht. In deze bijdrage bekijken we vooral de consequenties van de onderzoeksresultaten voor de vernieuwde werking van de Centra voor Leerlingenbegeleiding. Eerst gaan we in op de doorverwijzingscriteria en het doorverwijzingsproces. Nadien staan we stil bij de begeleidingsfunctie van het CLB. Tot slot gaan we dieper in op de verwijzingen van kansarme en/of allochtone leerlingen.

### Doorverwijzingscriteria

#### Diagnostiek en de realiteit van de doorverwijzing

Momenteel worden doorverwijzingen vooral gemotiveerd aan de hand van **kindkenmerken**. Dit bleek uit de analyse van de verantwoordingsprotocollen en PMS-dossiers en kwam tevens tot uiting in de interviews met verwijzende consulenten. Het intelligentiequotiënt krijgt een zeer zwaar gewicht. Daarnaast zijn ook

het gedrag en de schoolvorderingen/leervoorwaarden belangrijke verwijzingscriteria. Leerlingen die naar onder toe afwijken van het gemiddelde op het vlak van IQ, gedrag en/of schoolvorderingen zijn voor scholen voor gewoon onderwijs blijkbaar moeilijk hanteerbaar, zeker eenmaal het kind van de kleuterschool naar de lagere school overgaat.

Wat gezinsfactoren betreft beperken de PMS-consulenten zich doorgaans tot registratie van eventuele problemen. Wat de analyse van de onderwijsleersituatie betreft, beschikken ze meestal slechts over zeer summere informatie over de maatregelen die al dan niet reeds getroffen zijn om het kind op de gewone school op te vangen. Interactionele aspecten (gezin/school, leerkracht/leerling) worden vrijwel nooit in rekening gebracht.

Toch laat de realiteit een ander beeld zien. Juist het gezin en vooral de school zijn cruciaal in de beslissing om een leerling door te verwijzen. Als het **gezin** onvoldoende ondersteuning kan bieden en vooral als de **school** afhaakt, dan rest het PMS niets anders dan gegevens over het kind te verzamelen om een verantwoordingsprotocol op te stellen.

#### Classificerende diagnostiek: bron van discriminatie

De classificerende diagnostiek die de verwijzende instanties hanteren om hun beslissingen te onderbouwen is met name voor kansarme en/of allochtone leerlingen een mogelijke bron van discriminatie. Heel wat PMS-consulenten gaven tijdens de interviews aan dat de courante diagnostische procedures onaanangepast zijn aan deze leerlingen, waardoor zij **onderpresteren**. Het is voor de consulenten dan ook niet moeilijk op kindniveau een doorverwijzing te motiveren. Meestal beschikken ze voor deze leerlingen over heel veel argumenten.

Consulenten benaderen de diagnostische resultaten van kansarme en/of allochtone leerlingen zeer ver-

schillend. Sommigen geven de leerlingen het **voordeel van de twijfel** en laten ze in het gewoon onderwijs. Anderen vinden het buitengewoon onderwijs juist een **dankbaar alternatief**. In feite zouden we kunnen zeggen dat het buitengewoon onderwijs op maat van kansarme leerlingen gemaakt is. De kosten zijn lager; het vervoer wordt verzorgd; de toegankelijkheid is groter; er is meer individuele en gerichte aandacht, die de kinderen thuis vaak ontberen; logopedisten en kinesisten zijn aanwezig op school en dienen niet langer buitenschools ingeschakeld te worden. Op die manier echter vervult het buitengewoon onderwijs een alibifunctie voor het gewoon onderwijs. Men ontslaat de school voor gewoon onderwijs van de verantwoordelijkheid om voor deze groep een adequaat aanbod te realiseren. Zo ook betekent een beslissing die voor een individuele leerling een goede oplossing kan lijken, vanuit het perspectief van de groep een vorm van achterstelling.

In deze context menen we dat de **interpretatieruimte** die momenteel binnen de wetgeving bestaat tot op zekere hoogte bewaard moet blijven. Zoals we ook in het onderzoek konden vaststellen kan de context waarbinnen een verwijzing plaatsvindt, in die mate bepalend zijn dat voor de verwijzer de nodige ruimte moet blijven bestaan om de context in rekening te brengen. Vooral voor autochtone en allochtone kansarme leerlingen, maar ook voor kinderen met een handicap zouden 'harde' criteria op het niveau van het kind opnieuw een oorzaak van achterstelling kunnen zijn.

#### **Van een classificerende naar handelingsgerichte diagnostiek**

Leerlingen worden verwezen als de school aangeeft dat zij niet langer voor de opvang kan instaan; zij worden niet verwezen zolang de school hierover geen signalen geeft. Nochtans hanteren consultants als verwijzingscriteria vrijwel uitsluitend kindkenmerken, die in het bijzonder voor kansarmen en allochtonen een risico op discriminatie inhouden.

Om deze tegenstelling op te lossen moeten we vanuit een ander perspectief naar verwijzingscriteria kijken. De nood aan buitengewoon onderwijs moet geanalyseerd worden als een afstemmingsprobleem tussen de onderwijsleerbehoefden van het kind en het onderwijsaanbod binnen de gewone school. De specifieke **onderwijsleerbehoefden** van kinderen, uitgedrukt in interactionele termen (welk onderwijsaanbod is nodig om een harmonieuze persoonlijkheidsontwikkeling te garanderen?), dienen daarom de basis te vormen voor een verwijzingsbesluit. De verschillende ontwikkelings- en levensdomeinen dienen daarbij aanbod te komen. Men kan zich hierbij niet tot het cognitieve domein beperken. Het zou tot het verleden moeten behoren dat een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs vooral op intelligentiegegevens gebaseerd is, ook bij kinderen met een verstandelijke handicap. De waarde van intelligentiemetingen voor het in kaart brengen van onderwijsleerbehoefden moet immers sterk gerelativeerd worden. De diagnostiek in functie van een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs moet veel meer een pedagogische invulling krijgen. Een doorverwijzing naar het buitengewoon

onderwijs moet dan ook veeleer gebaseerd zijn op 'handelingsgerichte' diagnostiek, gericht op het uitwerken van een adequaat handelingsplan, dan op een 'classificerende' diagnostiek, die gericht is op het toekennen van een etiket. Op die manier kan het CLB ook bijdragen aan het zorgverbredend vermogen van het gewoon onderwijs.

#### **Hertekening van de verantwoordingsprotocollen**

Als men dit perspectief ernstig neemt, dan moet een **analyse van het onderwijsaanbod** in de gewone school een belangrijk onderdeel worden van het verantwoordingsprotocol. Meer specifiek zou de wetgever kunnen eisen dat een doorverwijzing alleen kan wanneer concreet is aangetoond welke inspanningen de gewone school heeft geleverd om aan de onderwijsbehoeften van de leerling tegemoet te komen (en dit bijvoorbeeld aan de hand van een concreet handelingsplan) en welke effecten dit heeft gehad. Op die manier kan men de garantie inbouwen dat leerlingen met een specifieke problematiek binnen het gewoon onderwijs voldoende kansen krijgen. Bovendien zouden de protocollen een aanzet kunnen vormen voor het individueel handelingsplan dat in het buitengewoon onderwijs verder wordt uitgewerkt. Het verantwoordingsprotocol, waarvan de wettelijke bepalingen nog dateren van het begin van de jaren zeventig, heeft momenteel weinig waarde voor de opvang van de leerling in het buitengewoon onderwijs en is voor de verwijzende instantie vooral een administratieve belasting. Het bevat slechts fragmentaire informatie. Bovendien blijkt de informatie vaak (gedeeltelijk) in functie van het protocol verzameld te worden.

#### **Doorverwijzingsproces**

Een globale conclusie van de analyse van het verwijzingsproces is dat de betekenis van de centra in de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs gerelativeerd moet worden. De consultants spelen eerder een passieve en uitvoerende rol. Dit blijkt in de verschillende fasen van het verwijzingsproces. De impact van de school op het hele verwijzingsproces is overheersend. Daarnaast blijven de twee andere actoren, namelijk de ouders en het kind, in de kou staan. Het is wenselijk dat het CLB een visie en een beleid ontwikkelt waarin het zelf een meer actieve rol vervult in de verschillende fasen van de verwijzingspraktijk. Hefbomen hierin zijn de samenwerking met de school, het gezin en de leerling. Binnen de vernieuwde werking van het CLB zal de afstemming tussen school, gezin en CLB nog belangrijker worden aangezien ouders en leerkrachten nu meer samen de verantwoordelijkheid dragen voor de eerstelijnszorg.

#### **Samenwerking met de school**

Twee duidelijke knelpunten met betrekking tot het doorverwijzingsproces situeerden PMS-consulenten zelf op niveau van de school. 'Scholen melden leerlingen te laat aan' en 'Scholen signaleren problemen onvoldoende aan de ouders'. Met de evolutie naar een meer vraaggestuurde werking, waardoor de verantwoordelijkheid van de scholen ter zake groter wordt,

is het nodig dat het CLB de vinger aan de pols houdt en de scholen begeleidt in hun verantwoordelijkheid. Het **beleidsplan/-contract** biedt daartoe mogelijkheden. Het moet voorwerp worden van bespreking en onderhandeling. De positie van het CLB bij het doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs moet daarin duidelijk en transparant gemaakt worden.

### Samenwerking met de ouders

Hoewel PMS-consulenten tijdens de interviews aangaven dat ze de betrokkenheid van ouders van bij de aanvang van het verwijzingsproces belangrijk vinden, konden we ook vaststellen dat deze minimaal is. De contacten van PMS-consulenten met ouders in het kader van een doorverwijzingsproces zijn er vaak vooral op gericht dat het advies buitengewoon onderwijs aanvaard zou worden. De negatieve evaluatie van het doorverwijzingsproces door de ouders is hier wellicht niet vreemd aan. In het geval van kansarme en/of allochtone ouders is de inhoudelijke inbreng vanwege het gezin nog beperkter. Niet zelden zijn de ouders zelfs niet eens op de hoogte van het diagnostisch onderzoek dat de verwijzing voorbereidt. Dit levert bij het adviesgesprek uiteraard meer weerstand op. Vooral ouders van allochtone leerlingen verzetten zich soms heftig tegen een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs. We stelden meer dan eens vast dat zij dan door school en/of PMS onder druk gezet worden om de overstap toch te maken.

De Centra voor Leerlingenbegeleiding dienen erover te waken dat de ouders daadwerkelijk betrokken worden in de verschillende fasen van het verwijzingsproces. Als **ervaringsdeskundigen** zijn zij een belangrijke bron van informatie. De informatie die zij inbrengen, verdient een evenwaardige plaats naast die van de school of van het CLB. Het besluitvormingsproces zou in dialoog met alle betrokkenen moeten kunnen gebeuren. Daarbij dienen de vragen en de bekommernissen van ouders, bijvoorbeeld in verband met de toekomstige onderwijs- en beroepsmogelijkheden voor het kind, ernstig genomen te worden.

Een noodzakelijke voorwaarde voor het erkennen van ouders als partner in het verwijzingsproces zijn duidelijke samenwerkingsafspraken tussen het CLB en de ouders. In de vroegere context profileerde het PMS zich vaak niet als spreekbuis van de ouders en bleef het in de ogen van de ouders de kant van de school kiezen. De school werd als belangrijkste klant beschouwd. Het CLB dient zich in haar huidige werking duidelijker te profileren naar de ouders toe.

### Samenwerking met het kind

Het kind ondergaat de tests, de besprekingen en de observaties, maar heeft geen inspraak. Bovendien wordt aan zijn/haar beleving van de verwijzing weinig aandacht besteed. CLB's moeten strategieën ontwikkelen om ook kinderen en jongeren als **volwaardige partner** in hun begeleidingsproces te betrekken. De bepalingen van het Kinderrechtenverdrag, waaronder het recht op informatie en op inspraak, kunnen daarbij inspirerend zijn. De subjectieve wensen en belevingen van de betrokken kinderen en jongeren zelf moeten in het hele proces van begeleiding en doorverwijzing een centrale plaats krijgen.

## Begeleidingsfunctie van het CLB

De sleutel voor de beheersing van het aantal verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs moet niet alleen gezocht worden in het verwijzingsproces zelf, maar ook in de wijze waarop het CLB aan de begeleidingsfunctie vormgeeft. We konden vaststellen dat consulenten het gevoel hebben op dit vlak weinig inbreng te hebben. In het licht van de meer vraaggestuurde werking van de Centra voor Leerlingenbegeleiding en de grotere verantwoordelijkheid van de school kan het CLB hier een nieuwe rol gaan spelen. CLB's kunnen via **consultatieve begeleiding** van leerkrachten vroeger bij de opvang van leerlingen met onderwijs(leer)problemen betrokken worden. Bovendien moeten preventie en begeleiding daarbij in een evenwichtige verhouding staan.

### Het belang van preventie

Meer nog dan bij andere leerlingen is preventie belangrijk bij kansarme leerlingen (zowel autochtone als allochtone). Van bij de aanvang van hun schoolcarrière kennen zij immers een achterstand, die verder vergroot eenmaal zij op school komen. Het zijn niet noodzakelijk beperkte capaciteiten die aan de basis liggen van deze achterstand. Vaak spelen socio-culturele factoren een belangrijke rol. Als niet preventief en gericht wordt ingegrepen, dan neemt de achterstand al vlug dergelijke proporties aan dat buitengewoon onderwijs de enige optie is. De nieuwe accenten in de CLB-werking, zoals de lichte accentverschuiving in de richting van het kleuteronderwijs, creëren nieuwe kansen voor een preventieve en vroegtijdige aanpak van leerachterstanden bij kansarme leerlingen. Ook het adequaat gebruik van leerlingvolgsystemen door de school kan hierbij ondersteunend werken.

### Preventie in het kader van de vraaggestuurde werking

Een bekommernis die wel leeft met betrekking tot de vernieuwde werking van de CLB's betreft de vraaggestuurde werking. Hoewel dit de preventie niet in de weg hoeft te staan, is het niet ondenkbaar dat juist kansarme leerlingen, meer nog dan vroeger, door de mazen van het net glippen. In deze context dienen CLB-medewerkers een grote gevoeligheid voor **impliciete vragen** te ontwikkelen. In de samenwerking met de scholen moeten er een open sfeer en communicatie ontstaan die aan leerkrachten en schoolteams de kans geven om samen met de CLB-medewerkers de vragen te beantwoorden die ze hebben bij de onderwijskundige en pedagogische aanpak van individuele leerlingen (en specifieke doelgroepen). Scholen moeten in de opdracht van leerkrachten ook structureel meer momenten voor (intern en extern) overleg inbouwen.

### Spanningsveld

We moeten ons echter ook realiseren dat er een zekere spanning is tussen de begeleidingstaak van het CLB en haar sleutelrol in het doorverwijzingsproces



naar het buitengewoon onderwijs. Het is voor CLB-medewerkers heel moeilijk om bij een doorverwijzingsvraag van scholen negatief te adviseren. Dit kan in een aantal gevallen de begeleidingsrelatie bemoeilijken. Vraag is of het loskoppelen van beide aspecten haalbaar en wenselijk is. De doorverwijzingspraktijk kan immers ook een belangrijke **hefboom** zijn voor de begeleidingspraktijk, zeker wanneer doorverwijzingen in een aantal gevallen afhankelijk gemaakt worden van aantoonbare begeleidingsinspanningen. Daarom dienen CLB's een verwijzingsvraag ook altijd als een hulpvraag van de leerkracht of de school te analyseren, waarvoor ze samen met en in de school een gepast begeleidingsaanbod uitwerken. Pas wanneer blijkt dat de afstemming van de onderwijsbehoeften van het kind en het onderwijsaanbod van de school niet lukt, dient een verwijzingsproces op gang gezet te worden. Deze manier van werken moet expliciet onderdeel vormen van de afspraken die in het samenwerkingsovereenkomstcontract tussen school en CLB gemaakt worden.

## Kansarme en/of allochtone leerlingen

Op de grens tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs heeft het CLB een **slutelrol** te vervullen ten aanzien van kansarme en/of allochtone leerlingen. In de eerste plaats heeft het CLB de formele bevoegdheid om een gerechtvaardigde overgang van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs te garanderen. Het CLB dient erover te waken dat de sociale achtergrond of etnische herkomst van leerlingen geen vrijgeleide naar het buitengewoon onderwijs betekenen. In de tweede plaats behoort de tot de uitdrukkelijke opdracht van het CLB om de kansen van kansarme leerlingen in het onderwijs te bevorderen.

### Extra middelen

De wetgever bekrachtigt deze opdracht van het CLB ten aanzien van kansarme leerlingen met extra middelen. Met een gedifferentieerde financiering streeft de wetgever naar een herschikking van de beschikbare middelen in het voordeel van de kansarme leerlingen. Globaal zien we ook hoe in vergelijking met vroeger de specifieke middelen voor kansarme leerlingen gestegen zijn. Toch maken we hierbij een kanttekening: in de wetgeving zijn immers geen richtlijnen omtrent deze middelen voorzien. Om het doelmatig gebruik van deze extra middelen te verhogen verdient het aanbeveling dat deze zichtbaar worden ingezet. Enkel op die manier is evaluatie mogelijk.

### Identificatie van de leerlingen

Wil men een beleid voeren dat gericht is op een specifieke groep leerlingen, dan is het noodzakelijk dat deze groep geïdentificeerd wordt. Voor kansarme leerlingen blijkt dit niet gemakkelijk te zijn. Dit konden we ook in het onderzoek vaststellen. Er bestaan geen formele criteria en informatie met betrekking tot de sociale achtergrond wordt niet systematisch geregistreerd. Een slechte identificatie van de doelgroep stelt echter voor het beleid problemen. De extra middelen dienen op de juiste plaats terecht te komen, zo-

wel op niveau van het CLB als op niveau van de scholen en de leerlingen zelf. Een 'eerlijke' operationele definitie van de doelgroep is daarom noodzakelijk en is ons inziens te vinden in het vastleggen van levensdomeinen waarop leerlingen positief of negatief kunnen scoren. Halen zij op een voldoende aantal domeinen een negatieve score, dan komen zij in aanmerking voor extra ondersteuning.

### Nood aan methodiek

Een rode draad doorheen het hele verwijzingsproces van kansarme en/of allochtone leerlingen is de slechte afstemming op de ouders. Heel wat PMS-consulenten klaagden tijdens de interviews over de beperkte bereikbaarheid van deze groep, ondanks de extra inspanningen. Vooroordelen en negatieve verwachtingen kunnen een deel van de afstemmingsproblemen verklaren, maar het ontbreekt de consulenten ook aan methodiek. Voor de uitwerking hiervan zijn aanknopingspunten te vinden in de welzijnssector. Concreet vinden we bijvoorbeeld in de methodiek van de **maatzorg** enkele fundamentele principes terug die een antwoord zijn op de pijnpunten die we in de werking van de PMS-consulenten vaststelden en die de slaagkansen van interventies bij kansarme leerlingen hypothekeren<sup>1</sup>.

### Bijzondere aandacht voor allochtone leerlingen

Tot slot vragen allochtone leerlingen, en vooral hun ouders, een specifieke benadering. Alhoewel hun achterstandsproblematiek in grote mate bepaald blijkt te zijn door socio-economische factoren, zien we dat de taal- en cultuurverschillen in de context van een verwijzing een extra belasting vormen. Het CLB dient een rol op te nemen in het overbruggen van de kloof. Het inschakelen van tolken is hierbij niet voldoende. Goed opgeleide interculturele bemiddelaars, met een volwaardige plaats binnen het CLB, kunnen de brug wel slaan.

L. RUELENS, R. DEHANDSCHUTTER, M. DOUTERLUNGNE,  
B. MAES, R. VANDENBERGHE en P. GHESQUIERE

#### Contactpersonen:

- Lieve Ruelens, wetenschappelijk medewerkster, Hoger Instituut voor de Arbeid  
☎ 016 32 31 28
- Mia Douterlungne, hoofd sector onderwijs en arbeidsmarkt, Hoger Instituut voor de Arbeid  
☎ 016 32 33 38

#### Literatuur

- RUELENS, L., DEHANDSCHUTTER, R., GHESQUIERE, P., DOUTERLUNGNE, M., MAES, B. & VANDENBERGHE, R. (2001). *De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basis-onderwijs. Analyse van de verwijzingspraktijk in PMS-centra*. Leuven: K.U.Leuven, HIVA.
- VAN REGENMORTELT, T. (1996). *Maatzorg: een methodiek voor het begeleiden van kansarmen: theorie en praktijk in het OCMW van Genk*. Leuven: Acco.

#### Noten

<sup>1</sup> Dit artikel is gebaseerd op de resultaten van het onderzoeksrapport 'De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basis-onderwijs. Analyse van de verwijzingspraktijk in PMS-centra' (RUELENS, L., DEHANDSCHUTTER, R., GHESQUIERE, P., DOUTERLUNGNE, M., MAES, B. & VANDENBERGHE, R. 2001).

<sup>2</sup> Voor een uitgebreide toelichting van deze methodiek verwijzen we naar Van Regenmortel (1996).

# CLB'S: PARTNERS IN DE INTEGRALE JEUGDHULPVERLENING

## De aanleiding

De maatschappelijke beleidsnota bijzondere jeugdzorg legde een aantal knelpunten bloot. Uit de nota bleek dat de jeugdhulpverlening té weinig afgestemd is op de reële vraag en behoeften (teveel aanbodgestuurd). Bovendien wordt het vanuit verschillende sectoren georganiseerd (verkokering) wat niet bevorderlijk is voor de doorzichtigheid van het aanbod. Daardoor vinden jongeren moeilijk hun weg naar de jeugdhulpverlening (toeleiding verloopt gebrekkig), ontbreekt het aan coördinatie tussen de hulpverleners en is er te weinig gedeelde zorg voor de cliënt.

Deze kritieken zijn voor CLB's en scholen herkenbaar. Ook de andere knelpunten worden vanuit de dagelijkse ervaring bevestigd: overlapping maar ook tekorten, te weinig hulp die snel en laagdrempelig toegankelijk is, wachtlijsten en onvoldoende toepassing van het subsidiariteitsprincipe als gevolg hiervan. Dat laatste verklaart ondermeer de kritiek dat er teveel oneigenlijk gebruik wordt gemaakt van bijzondere jeugdzorg. Bijzondere jeugdzorg weer "bijzonder" maken werd daardoor een belangrijk streefdoel.

Hoewel deze doelstelling ook vandaag zwaar blijft doorwegen tijdens de gesprekken over en de uitwerking van integrale jeugdhulpverlening, blijven we stellen dat het geheel van deze knelpunten in de focus moet blijven. Uiteindelijk hangt het allemaal op één of andere manier met elkaar samen en het kan onmogelijk de bedoeling zijn bijzondere jeugdzorg weer "bijzonder" te maken, zonder in te spelen op de andere signaleerde knelpunten.

We zoomen hierna in op het project integrale jeugdhulpverlening (IJHV) zoals het neergeschreven werd in het strategisch plan integrale jeugdhulpverlening en vorm krijgt in de pilotoregio's: gerechtelijk arrondissement Tongeren en Hasselt, gerechtelijk arrondissement Antwerpen en gerechtelijk arrondissement Gent. Daarna besluiten we met een reflectie hierop vanuit de sector onderwijs.

## Doelstelling (Missie) van IJHV

Integrale jeugdhulpverlening wil uitgaande van een vraag hulp aanbieden gaande van informatie tot residentiële opvang (*continuüm van hulp*), afhankelijk van wat de *minderjarige* vraagt of nodig heeft; rekeninghoudend met wat *zijn leefomgeving* vraagt en mee kan ondersteunen. Men streeft dan ook zoveel mogelijk vrijwillige medewerking na en daarom wordt maximaal vanuit *dialogo* gewerkt, met respect voor de inspraak en het zelfbeschikkingsrecht van de cliënt. Het verdrag van de rechten van het kind is een belangrijke hoeksteen waarop het geheel steunt. Het uiteindelijke resultaat van de hele actie is het vrijwaren van

*ontplooingskansen* van de jongere en het *verhogen van het welzijn en de gezondheid*.

Deze doelstelling sluit zeer goed aan bij de missie van de centra voor leerlingenbegeleiding en bij de opdracht van de scholen. Ook hier staat het vrijwaren van ontplooingskansen en het bevorderen van welzijn, gezondheid en welbevinden als doelstelling centraal.

Om die reden werd de sector onderwijs betrokken bij de vormgeving en de uitvoering van het strategisch plan. Onderwijs behoort samen met Bijzondere Jeugdzorg, Algemeen Welzijnswerk, Geestelijke Gezondheidszorg, Kind en Gezin, Vlaams Fonds voor de Integratie van Personen met een Handicap tot de zes basissectoren van waaruit het strategisch plan IJHV vertrekt. Op het terrein kunnen zij bredere samenwerkingsverbanden opzetten indien dat noodzakelijk is.

## Belangrijke krachtlijnen in het concept IJHV

Het strategisch plan werd opgebouwd rond *zes pijlers*.

**De hulpverlening is integraal.** Het aanbod wordt sectoroverschrijdend georganiseerd. De verschillende sectoren treden hierover met elkaar in gesprek en maken afspraken (netwerkontwikkeling). Ze dragen samen de verantwoordelijkheid voor het opzetten van een breed aanbod, afgestemd op de behoeften en met de garantie van een gedeelde zorg. Indien de bestaande regelgeving dit om één of andere reden in de weg staat, wordt dit binnen de pilotoregio's onderwerp van gesprek en eventuele voorstellen tot aanpassing.

**De aangeboden hulpverlening wordt omschreven in duidelijk afgelijnde eenheden (*modules*).** Het proces van modulering zal op een doorzichtige wijze concreet moeten aangeven op welke manier de zes sectoren vorm geven aan het uitbouwen van een integraal aanbod van hulp.

In een eerste fase is het de bedoeling de techniek van modulering te hanteren om het bestaande aanbod op een éénvormige manier in kaart te brengen (wie doet wat) zodat in een volgende fase kan bekeken worden in welke mate er overlappingen en tekorten zitten in het aanbod. Pas dan kan tussen de partners binnen het netwerk het gesprek beginnen over de gewenste bijstellingen, over mogelijkheden en beperkingen, over prioriteiten.

**Er wordt een onderscheid gemaakt tussen hulp die rechtstreeks toegankelijk is en hulp die niet rechtstreeks toegankelijk is.** Het is niet mogelijk om nu reeds aan te geven welke hulp in de toekomst rechtstreeks of niet rechtstreeks toegankelijk zal zijn. Modulering zal toelaten de hulp te benoemen. Vanuit de huidige

”terminologie” denken we dan vooral aan hulp die vandaag via een Comité Bijzondere Jeugdzorg (CBJ) of via een Provinciale Evaluatie Commissie (PEC) gevraagd wordt. Verder zal het begrip “maatschappelijke kost”, bekeken vanuit het oogpunt van de maatschappij (financieel) maar ook vanuit het perspectief van de cliënt en zijn leefomgeving zelf (subjectief aanvoelen van de mate van ingrijpendheid van de tussenkomst), bepalen in welk deel een bepaalde module geplaatst wordt.

Men streeft ernaar zoveel mogelijk hulp aan te bieden die laagdrempelig en rechtstreeks toegankelijk is voor de cliënt. Rechtstreeks toegankelijke hulp sluit het dichtst aan bij het opvangen van signalen en het verzorgen van een toeleiding (wegwijzer) naar hulp. In principe kan elke sector hulp aanbieden in beide onderdelen: rechtstreeks en niet rechtstreeks.

#### **Voor niet rechtstreeks toegankelijke hulp is buiten de diagnostiek ook een indicatie en een toewijzing vereist.**

Er werd na overleg en discussie geopteerd voor een diagnostiek die zo nauw mogelijk aansluit bij de leef- en leeromgeving van de jongeren en uitgevoerd wordt doorheen het hulpverleningsproces zoals het in eerste instantie van start gaat in rechtstreeks toegankelijke hulp. Door de reeds aanwezige diagnostiek te gebruiken zou men niet alleen een erkenning uitdrukken van het reeds geleverde werk, maar tegelijk probeert men hiermee te voorkomen dat het stellen van een diagnose op zich, lange wachlijsten zou uitlokken. Deze keuze impliceert afspraken over kwaliteitseisen waaraan de aangeleverde diagnostiek dient te voldoen.

Van zodra de diagnostiek beschikbaar is en kwalitatief voldoet, zal een apart orgaan zich uitspreken over de noodzaak van niet rechtstreekse hulp en zal het aangeven welke hulp hier het meest gewenst is (indicatie). Onafhankelijk van de indicatie wordt vervolgens gekeken naar een plaats waar een cliënt terecht kan om niet rechtstreekse hulp te krijgen (toewijzing). Het komt niet meteen over als een soepel en vlot systeem, maar achter deze werkwijze schuilt de zorg niet langer té snel en onnodig te vervallen in hulpvormen die zwaarder zijn dan strikt noodzakelijk (denk aan de kritiek “bijzondere jeugdzorg weer bijzonder maken”) en hulp te bieden die uitgaat van een vraag en behoefte, en niet toevallig wordt wat men zelf in huis heeft of in de buurt beschikbaar ziet (vandaar de nadruk op de onafhankelijkheid van indicatie en de onafhankelijkheid van toewijzing).

#### **Niet rechtstreeks toegankelijke hulp wordt gekoppeld aan een recht op trajectbegeleiding.**

Van zodra een cliënt in niet rechtstreeks toegankelijke hulp terecht komt, ontstaat er een recht op trajectbegeleiding. Men gaat er van uit dat op dat ogenblik de situatie wellicht ernstig en/of complex is en al een voorgeschiedenis van meerdere hulpverleners kent. Daardoor is de kans groot dat de cliënt behoefte heeft aan coördinatie en ondersteuning met betrekking tot het hanteren en opvolgen van de aangeboden hulp. Het blijft echter een recht, geen plicht, weliswaar uitsluitend verbonden aan niet rechtstreekse hulp. Dat betekent concreet dat complexe situaties in de rechtstreeks toegankelijke hulp, waarbij meerdere hulp-

verleners betrokken zijn, geen automatische aanspraak geven op een recht op trajectbegeleiding. In dit geval dienen de hulpverleners onderling afspraken te maken om de coördinatie vlot te laten verlopen (hulpcoördinatie). Bijzonder complexe situaties die hun draagkracht overstijgen en toch wijzen op een duidelijke behoefte aan en vraag naar trajectbegeleiding van de cliënt, kunnen aanleiding zijn voor een gemotiveerd verzoek om trajectbegeleiding bij de indicatiestelling.

#### **Dwang wordt gebruikt wanneer het fout gaat met de vrijwillige hulpverlening en ook bemiddeling er niet toe leidt hulpverlening op gang te brengen wanneer dit in het belang van de jongere vereist is.**

In dit verband wordt er met jeugd magistraten overleg gepleegd over de wijze waarop in de toekomst zal omgegaan worden met wat we vandaag nog “problematische opvoedingssituaties” noemen. Onderwijs en CLB kijken hier met interesse uit naar de uitkomst van dit debat en vooral naar de praktische resultaten omdat het thema dwang in hun dagelijkse werking vaak in verband gebracht wordt met hardnekkige spijbelproblemen, vaak met een dieperliggende problematiek als achtergrond, waarbij men niet kan rekenen op medewerking van ouders en/of jongeren.

De jeugdrechter beslist over de noodzaak van dwang, maar de inhoud van de hulp die hieraan gekoppeld wordt zal door “indicatie” en vervolgens door de “toewijzing” bepaald worden. Dat is een nieuw gegeven in vergelijking met de huidige situatie waarbij de jeugdrechter ook over de inhoud en de plaats van de hulp een uitspraak doet.

Naast dit geheel van zes pijlers staat de *crisishulp* vermeld als een hulpverlening met een zeer specifieke aanpak, enkel te gebruiken in situaties waarbinnen effectief van “crisis” kan gesproken worden. De dagelijkse realiteit op het terrein toont aan dat dit vaak een moeilijk punt is. Oneigenlijk gebruik van crisisopvang heeft bovendien veel te maken met het ontbreken van voldoende opvang binnen de rechtstreeks toegankelijke hulp.

(zie schema in bijlage 1: ontwikkelingsproces IJHV)

## **Projectopzet**

Aan het project integrale jeugdhulpverlening werd een structuur<sup>1</sup> verbonden die sturing vanuit de top mogelijk maakt, voor zover een minimale eenvormigheid noodzakelijk is, en tegelijk maximale ruimte biedt om vanuit de basis een inbreng te hebben in de concretisering van wat conceptueel aangeboden wordt. In het ontwikkelingsplan IJHV wordt het voorgesteld als “actiemiddelen”; middelen die men inzet om concreet vorm en uitvoering te geven aan het strategisch plan.

De *centrale commissie* is samengesteld uit een vertegenwoordiging van de administratie van de zes betrokken sectoren. Voor elke sector wordt één deelnemer toegevoegd met ervaring in de betrokken sector.

De deelnemers uit de zes sectoren zijn tegelijkertijd voorzitter van een thematische werkgroep.

**Thematische werkgroepen** zijn een tweede actiemiddel. Ze hebben als opdracht de eerste conceptuele denkoefeningen te toetsen aan hun ervaringen vanuit de verschillende sectoren en administraties om ze vervolgens al wat meer concreet te maken. Die denkoefening kan door de pilootregio's gebruikt worden wanneer ze zelf vorm geven aan integrale jeugdhulpverlening. Daarnaast werden er twee *ad hoc* werkgroepen opgericht waarbij de ene zich toelegt op het verfijnen van een visie op de positie van de cliënt en de andere op crisishulpverlening.

Het concrete werk situeert zich bij de verschillende betrokkenen in een **pilootregio**. Zij bepalen op welke wijze ze zich verder profileren en organiseren binnen de context van het strategisch plan IJHV. Ze zetten een werkstructuur IJHV op waarin de zes sectoren vertegenwoordigd zijn en van waaruit het geheel aangestuurd wordt. De betrokken diensten in de pilootregio organiseren zich verder gebruikmakend van de methodiek netwerkontwikkeling (functionele netwerken met specifieke doelstellingen voor ogen).

Elke pilootregio wordt vertegenwoordigd in de **stuurgroep pilootregio's**. Op dit niveau ontmoeten de verschillende actiemiddelen elkaar. Door de wijze van samenstelling is er samenspraak en uitwisseling van informatie mogelijk tussen vertegenwoordigers van de centrale commissie en de pilootregio's. Informatie uit de thematische werkgroepen wordt mee opgenomen wanneer dat nodig is.

Het geheel kan steunen op een financiële ondersteuning. Deze ondersteuning gaat naar de uitbouw van een **expertenteam** (ondersteuning van de verschillen-

de actiemiddelen), naar *wetenschappelijke ondersteuning* (aanbodonafhankelijke vraagverheldering, netwerkvorming en modulering, meerwaarde van integrale jeugdhulpverlening) en *projecten* in de pilootregio's.

## Uitvoering van het strategisch plan IJHV

Meer informatie over wat hierboven geschreven staat kan je vinden op de webpagina: [www.jeugdhulp.vlaanderen.be](http://www.jeugdhulp.vlaanderen.be).

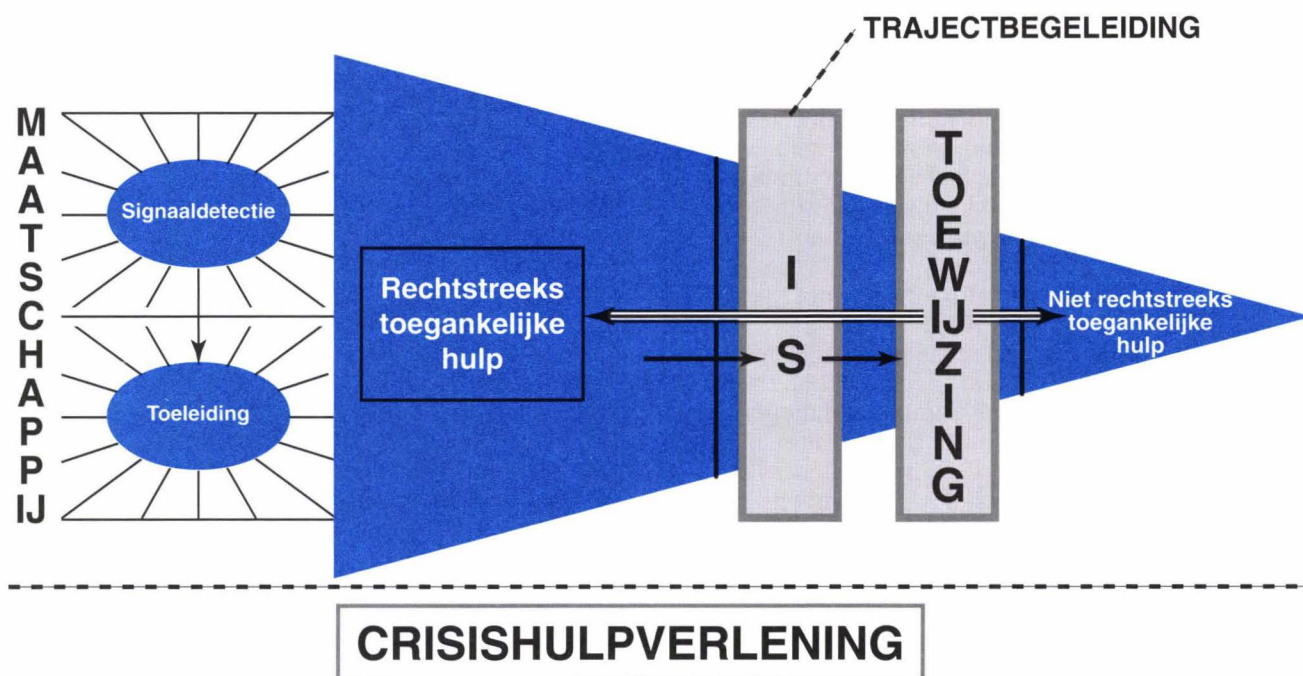
Daar zal je ondermeer de **drie adviesnota's** terugvinden die de centrale commissie aan Minister Vogels voorlegde. Adviezen die onderwerp van gesprek waren tussen Minister Vogels en Minister Vanderpoorten gezien de betrokkenheid van de sector onderwijs.

Ook de **adviezen en verslagen van de thematische werkgroepen** werden opgenomen, samen met alle andere informatie in verband met het project IJHV.

Via de ontwikkeling van **verschillende projecten** probeert men momenteel, op vraag van Minister Vogels, in versneld tempo uitvoering te geven aan de realisatie van een aantal pijlers uit IJHV. Van elk project kan je op de webpagina een projectfiche vinden.

De focus kwam daarbij heel erg te liggen op het uitbouwen van een *"toegangspoort"* naar de niet rechtstreekse hulp (zie indicatie en toewijzing).

Daarnaast staat de *netwerkontwikkeling* centraal in functie van het organiseren van rechtstreekse en niet rechtstreekse hulpverlening. Modulering werd niet als project opgenomen maar wordt algemeen beschouwd als een essentiële randvoorwaarde voor het geheel.



De uitbouw van een toegangspoort moest in elke pilootregio opgenomen worden; netwerkontwikkeling komt eveneens in elke regio aan bod. In het gerechtelijk arrondissement Antwerpen en gerechtelijk arrondissement Gent maakt men door middel van een project werk van de uitbouw van *crisishulpverlening* als onderdeel van het concept IJHV. Binnen het gerechtelijk arrondissement Tongeren-Hasselt koos men voor een project: *opvoedingswinkel als leerproject*. De opvoedingswinkel bestond al als initiatief, maar het is de bedoeling via deze weg na te gaan in hoeverre dit bijdraagt tot een betere toeleiding naar jeugdhulpverlening.

## CLB's en hun rol binnen dit geheel

De CLB's, gepositioneerd tussen de scholen en de jeugdzorg, kregen binnen de sector onderwijs een centrale rol toebedeeld als partner in de integrale jeugdhulpverlening. Ze werden in deze eerste fase dan ook het meest intens betrokken.

Deze aanpak sluit aan bij de taak die hen vanuit het decreet CLB en besluiten Vlaamse Regering opgelegd werd.

- *Draaischijf tussen onderwijs en jeugdzorg* (jeugdhulpverlening én algemene preventie); bevorderen van de samenwerking tussen alle betrokken actoren.
- *Versterken van de draagkracht van leerkrachten* op de eerste lijn (onder meer gepast omgaan met signa-

len) maar ook het ondersteunen van de *uitbouw van een adequate structuur leerlingenbegeleiding* (zodat ook de school, binnen haar taak en mogelijkheden, de noodzakelijke zorg en hulp aanbiedt waardoor het onterecht inroepen van meer ingrijpende vormen van interventie (doorverwijzen) voorkomen wordt.)

- *Gericht doorverwijzen indien nodig.*
- *Tijdig, preventief en gestructureerd informatie verstrekken over onder meer het aanbod in welzijn en gezondheid.*

Vanuit deze opdracht verklaart zich de centrale rol die de CLB's op dit ogenblik opnemen in de pilootregio's. Tegelijkertijd vinden we hier de aanknopingspunten voor een gerichte betrokkenheid van de scholen bij IJHV namelijk: *signalen* zien en er gepast mee omgaan, de *eigen inbreng van de school met betrekking tot leerlingenbegeleiding* (als onderwijsvertrekker die aandacht heeft voor het realiseren van gelijke kansen en zorg draagt voor elke leerling, maar ook hulp bieden vanuit structureel uitgebouwde leerlingenbegeleiding) en het *toeleiden* van jongeren naar jeugdhulpverlening i.s.m. CLB.

**Martine VRANKEN**  
Warotveld, 110  
3020 Winksele

### Noot

- <sup>1</sup> Voor de organisatiestructuur: zie advies twee van de centrale commissie.

# TIME-OUTPROJECTEN EN INTEGRALE JEUGDHULPVERLENING

Momenteel lopen in Vlaanderen vier projecten die zich richten naar jongeren die dreigen uit de school te worden verwijderd. Met elk een eigen voorgeschiedenis en invalshoek wordt er vanuit deze projecten gepoogd om de problematische schoolloopbaan van jongeren van 14 tot 18 jaar te deblokken door ze tijdelijk buiten de school te begeleiden. Deze projecten vormen nu reeds een duidelijke brug tussen het onderwijs- en welzijnsveld van hun respectievelijke werkingsgebieden. (Zie kadertekst)

Wanneer we gaan kijken naar de krachtlijnen van de Integrale Jeugdhulpverlening (IJHV)<sup>1</sup> stellen we vast dat de Time-Outprojecten hieraan reeds ruim voldoen. Hoe positioneren deze projecten zich ten aanzien van de in de IJHV geformuleerde bakens? Een vingeroefening...

De missie die de IJHV zichzelf heeft opgelegd, luidt: 'Wij bieden een continuüm van hulp voor alle jongeren met een hulpbehoefte opdat zij volwaardig kunnen participeren aan alle domeinen van het maatschappelijke leven in dialoog met de jongeren en zijn leefomgeving en via gerichte zorgtoeleiding'<sup>2</sup> De krachtlijnen van IJHV zijn:

- Vroegtijdige hulp
- Behoeft- / vraaggestuurd
- Op maat van de cliënt
- Subsidiariteit: zo kort als mogelijk en zo lang als nodig
- Samenwerking en doorverwijzing
- Intersectoraal

IJHV vertrekt vanuit een zestal bakens waarbinnen in de drie pilootregio's (de gerechtelijke arrondissementen Antwerpen, Gent en Tongeren dat uitgebreid is met het arrondissement Hasselt) gedurende een periode van twee jaar de principes van de IJHV uitgetest dienen te worden. Zonder te willen vooruitlopen op de conclusies die in de drie regio's zullen getrokken worden, lijkt het zinvol al een poging te doen om de plaats van time-outinitiatieven binnen de vooropgestelde bakens te bepalen.

## Baken 1: Rechtstreekse toegang

Eén van de belangrijkste doelstellingen van de IJHV is het verlagen van de instapdrempels met als resultaat een zo snel en adequaat mogelijke interventie die verdere en zwaardere hulpverlening overbodig maakt.

Veel scholen leveren ontzettende inspanningen om jongeren die om welke reden dan ook moeilijk gedrag (spijbelen en / of gedragsproblemen) stellen, binnen de school te houden. Wanneer deze inspanningen uitgeput zijn, zien de meeste scholen zich echter genoodzaakt om de leerling al dan niet tijdelijk te schorsen. Indien een school echter de mogelijkheid heeft om deze leerling voor de schorsing tijdelijk buiten de school te laten begeleiden biedt dit zowel voor de school als voor de jongeren tal van voordelen. De reeds geleverde inspanningen van de school gaan niet verloren, maar worden weer opgenomen wanneer de jongere opnieuw instroomt. Op deze manier wordt via een korte en weinig ingrijpende interventie de schoolloopbaan hervat, zonder dat de jongere effectief van

## Time-Outprojecten in Vlaanderen

In 1998 startten in Antwerpen twee projecten, het Time-Outproject (opgericht vanuit het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg en uitgevoerd door de vzw Jongeren-voor-Zorg) en de Ingroei-school (georganiseerd door Arktos vzw, een vormingsorganisatie voor maatschappelijk kwetsbare jongeren) die zich richten naar jongeren die dreigen uit de schoolse boot te vallen. Sinds vorig schooljaar zijn beide projecten gefusioneerd en wordt het Time-Outproject uitgevoerd binnen een samenwerkingsverband tussen de drie bovenvermelde organisaties. Sinds maart 2001 vinden nog drie andere projecten plaats in Vlaanderen: On@break (Gent, georganiseerd door De Werf vzw), SWOB (Brugge, georganiseerd door SWOB vzw, een samenwerkingsverband tussen Welzijn en onderwijsvoorzieningen Brugge) en Koïnoor (Leuven, georganiseerd vanuit jongerencentrum Cidar-Koïnoor). Deze vier projecten worden mogelijk gemaakt door een financiering vanuit de departementen Onderwijs en Welzijn en een bijdrage vanuit de Koning Boudewijnstichting. Het Antwerpse Time-Outproject wordt tevens gefinancierd met SIF-middelen. Vanuit de vzw Majong wordt de intervisie tussen de vier projecten gecoacht en worden de bevindingen van de projecten kritisch bevraagd in functie van een eventuele verdere inplanting van Time-Outprojecten in Vlaanderen.

De Time-Outprojecten bestrijden definitieve schooluitval van jongeren, voor wie uitsluiting dreigt of die reeds uitgesloten zijn, door hen een beperkte periode schoolextern te begeleiden. Dit geschiedt binnen een ervaringsgerichte en contextuele benadering. Zowel de jongere, zijn leefomgeving (ouders, betrokken hulpverlening, ...) als de betrokken school krijgen een duidelijk gedefinieerde plaats binnen de projecten.

Voor het Antwerpse project betekent dit concreet dat er gedurende een periode van 8 weken met een groep van 8 jongeren wordt gewerkt. De jongeren doorlopen tijdens deze periode een gefaseerd aanbod. Fase 1 (eerste twee weken) staat in het teken van de wederzijdse kennismaking tussen de jongeren onderling en

de jongeren en de begeleiding. Binnen deze fase wordt eveneens bewust gewerkt aan de 'ontlading' van de jongeren. De jongeren stappen immers vaak het project binnen na een probleem-escalatie op de school en zien het project en de daaraan verbonden begeleiders als de zoveelste volwassene die het beter meent te weten. Door middel van een laagdrempelig aanbod dat vertrekt vanuit de leefwereld en interesses van de jongeren en door het aanvankelijk weinig sanc-tionerend optreden worden deze weerstanden weggenomen.

De tweede fase (vormingsfase, week twee tot en met zes) wordt gebruikt om de jongeren de kans te geven om te werken aan individuele leer- en aandachtspunten. Deze situeren zich voornamelijk op het vlak van sociale vaardigheden en attitudes. Tijdens de laatste twee weken (fase 3) wordt er meer individueel gewerkt aan de herinstroom in het onderwijs.

school wordt verwijderd met alle bijhorende negatieve consequenties. We pleiten er dan ook voor om de toegang tot een Time-Outproject zo drempelloos mogelijk te houden. Een gemotiveerde doorverwijzing van een school of een centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), de bereidheid van de school om wat het leerrecht betreft voor de jongere eindverantwoordelijke te blijven en de garantie dat deze kan herinstromen, naast de bereidheid van de jongere en zijn ouders om op een constructieve manier aan het project deel te nemen, moeten – tenzij in geval van een aantal ernstige contra-indicaties (zwaar druggebruik, dealen, een psychiatrische problematiek, een acute en ernstige problematische opvoedings situatie, ...) – bepalend zijn om al dan niet aan het project deel te nemen.

## Baken 2: Modulering

Zowel binnen de IJHV als binnen het onderwijs (bv. in het beroepsonderwijs) wordt of zal worden geëxperimenteerd met een modulering van het bestaande aanbod. Een modulering van het onderwijs en hulpverleningsaanbod moet het mogelijk maken om in functie van elke individuele jongere een zo adequaat mogelijk onderwijs- en (indien noodzakelijk) hulpverleningstraject uit te tekenen.

Op termijn zien we het huidige Time-Outaanbod als een mogelijke module die zich op de grens tussen onderwijs en hulpverlening situeert. De inhoud van de projecten: werken aan een realistisch zelfbeeld, trainen van sociale vaardigheden, leren omgaan met conflicten zijn ons inziens niet enkel een welzijnsaan gelegenheid. Zij kunnen voor een aantal jongeren ook integraal deel uitmaken van hun 'opleiding'.

## Baken 3: Toegangspoort

Zoals we al eerder gesteld hebben, moet de deelname aan een Time-Outproject zo laagdrempelig mogelijk zijn. Door het te hoog leggen van de instapdrempel verhoogt immers de kans op stigmatisering en probleemescalatie. Daar de toegangspoort vooral een diagnose- en indicatiestelling beoogt als oriëntatie naar de niet rechtstreeks toegankelijke hulpverlening, lijkt het in eerste instantie niet nodig om jongeren via deze toegangspoort te laten passeren. Wel is het essentieel om de aanmeldingprocedure verder zo concreet mogelijk te omschrijven. Het lijkt ons evident dat het CLB hierin verder een primaire rol opneemt. Uitzonderlijk moet het echter ook mogelijk blijven dat jongeren worden doorverwezen door bijvoorbeeld het comité voor bijzondere jeugdzorg, onthaal-, observatie- en oriëntatiecentra, jeugdwerkers,... De ervaring leert immers dat onze projecten ook voor niet meer schoolgaande jongeren de aanzet kunnen zijn voor hun herinstroom in onderwijs.

## Baken 4: Onderscheid tussen rechtstreeks en niet rechtstreeks toegankelijke hulpverlening

De deelname aan een Time-Outproject dient op vrijwillige basis te geschieden en is rechtstreeks toegankelijk. Indien noodzakelijk moet de mogelijkheid bestaan om jongeren vanuit het project door te verwijzen naar niet rechtstreeks toegankelijke hulpverlening. Nu al stellen we vast dat het toeleiden naar en activeren van hulpverlening bij verschillende deelnemers aan het project een essentiële bijdrage leveren aan de herinstroom in onderwijs. De vertrouwensrelatie tussen de projectwerkers enerzijds en de jongeren en hun ouders anderzijds maakt het vaak mogelijk om jongeren en ouders te motiveren om verdere begeleiding te zoeken. Het werken binnen een uitgebreid netwerk, met absolute duidelijkheid over de mogelijkheden en beperkingen van alle betrokken actoren, is hiertoe onontbeerlijk.

## Baken 5: Trajectbegeleiding

Binnen de IJHV wordt er voor geopteerd om het hulpverleningstraject te laten coachen door een trajectbegeleider. Wanneer deze een opdracht zou hebben die zich ook binnen de rechtstreeks toegankelijke hulpverlening situeert, lijkt het ons aangewezen om deze persoon, in nauwe samenwerking met de CLB-begeleider, ook voor jongeren die aan een Time-Outproject deelnemen, in te schakelen. Indien er geen trajectbegeleiding wordt voorzien binnen de rechtstreeks toegankelijke hulpverlening blijft dit in eerste instantie de opdracht van het betrokken CLB.

## Baken 6: Dwang

Niettegenstaande de deelname op vrijwillige basis geschiedt, moeten we er ons van bewust blijven dat voor de deelnemers aan een Time-Outproject een lichte

dwang (bijvoorbeeld schorsing, doorverwijzing jeugdrechtbank, ...) noodzakelijk kan zijn. Deze dwang kan echter uitgeoefend worden zonder een formeel dwingende instantie in te moeten schakelen. In de methodiek van de Time-Outprojecten wordt er nu reeds rekening mee gehouden dat deze zachte dwang bestaat en wordt er tijdens de eerste fase van het aanbod o.a. gewerkt aan wat we noemen ontlading.

Tot zover een eerste poging om de Time-Outprojecten te plaatsen binnen de vooropgestelde bakens van de IJHV. Dit is geen definitieve stellingname doch een voorzet op basis van de nu reeds voorhanden zijnde informatie. Een verdere positionering van de projecten dient in onderling overleg met en afstemming op de andere betrokken actoren te geschieden.

De bovenstaande denkoefening over de positionering van Time-Outprojecten binnen de IJHV is nog prematuur en dient de komende maanden verder te worden uitgewerkt. We hopen dan ook dat we vanuit onze projecten een verdere bijdrage kunnen leveren aan de op stapel staande besprekingen. Dit niet enkel in het belang van de Time-Outprojecten zelf, maar ook vanuit de stellige overtuiging dat de opgedane inzichten en ervaringen een essentiële bijdrage kun-

nen leveren aan het project IJHV en de samenwerking tussen onderwijs en welzijn.

**Koen VAN DE MERCKT**

Coördinator Arktos vzw, regio Antwerpen.  
Sint-Jacobsmarkt 41  
2000 Antwerpen  
03/226.83.55  
arktosantwerpen@pi.be  
www.arktos.be

#### Noten

- <sup>1</sup> Zie bijdrage van M. Vranken in dit Welwijsnummer (p. 26)
- <sup>2</sup> Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Integrale Jeugdhulpverlening, Strategisch plan. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2000, 10.

#### Bibliografie

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Integrale Jeugdhulpverlening, Strategisch plan. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2000.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, IJHV – doelstellingen project Onderwijs – Welzijn. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, 2000.  
<http://www.jeugdhulp.vlaanderen.be>
- Arktos vzw, Conceptnota Time-Outproject. Antwerpen, Arktos vzw, 2001.
- Rombouts, D. (red.), Het TIME-OUT Project, een preventieve werkvorm voor school-drop-outs. Leuven, Garant, 2000.



neem een abonnement op welwijs





## Nieuwe wetteksten of aanvullingen

### Voor het buitengewoon secundair onderwijs - opleidingsvorm 3<sup>1</sup>

De regelgever heeft bepaald dat vanaf dit schooljaar 2001-2002 het BuSO meer conform gemaakt wordt aan het gewoon secundair onderwijs voor wat de opleidingsvorm 3 <sup>2</sup> betreft. De verschillende afdelingen van de opleidingsvorm 3<sup>3</sup> worden conform gemaakt aan de opleidingen die gelden voor het voltijds beroeps- en technisch secundair onderwijs, het deeltijds beroepssecundair onderwijs en het secundair onderwijs voor sociale promotie.

De competenties, de nodige algemene en sociale vaardigheden en de sleutelvaardigheden zoals vastgelegd in de opleidingsprofielen zijn dus eveneens van kracht voor opleidingsvorm 3. Door deze maatregel krijgen deze jongeren meer kansen op de arbeidsmarkt en een betere aansluiting op het onderwijs voor sociale promotie. Dit is een goede optie in het kader van het beleid voor levenslang en levensbreed leren.

### Voor het buitengewoon secundair onderwijs - alternerend onderwijs

Met het oog op een betere maatschappelijke integratie van leerlingen uit het BuSO zijn er nog twee andere maatregelen getroffen nl. versoepeling van de toelatingsvoorwaarden (art 4) en de alternerende beroepsopleiding (art 5)<sup>4</sup>.

De versoepeling van de toelatingsvoorwaarden.

Art. 4 van de wet wordt aangepast zodat jongeren langer kunnen genieten van de voordelen van het BuSO en meer jongeren een beroepskwalificatie kunnen halen. Een jongere kan nu voor ten hoogste twee schooljaren na het schooljaar waarin hij de leeftijd van eenentwintig jaar heeft bereikt, zijn opleiding verder zetten met het oog op het behalen van een kwalificatiegetuigschrift van opleidingsvorm 3 of het diploma van secundair onderwijs in opleidingsvorm 4 of het getuigschrift van alternerende beroepsopleiding<sup>5</sup>.

De alternerende beroepsopleiding.

Art 5 van de wet stelt dat in de opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair beroepsonderwijs een facultatieve integratiefase van één schooljaar kan worden georganiseerd in de vorm van een alternerende beroepsopleiding. Dit onder de voorwaarden dat de leerling het kwalificatiegetuigschrift reeds behaald heeft of dat de klassenraad de leerling bekwaam acht.

Deze integratiefase houdt in dat de jongere per week tenminste 14 lesuren op school heeft. De lessen omvatten algemene en sociale vorming en beroepsgerichte vorming. Daarnaast krijgt hij/zij 24 uren werkervaring in een regulier bedrijf. Dit komt in principe neer op 2/5 vorming op school en 3/5 werkervaring.

De integratiefase wordt bekrachtigd met een getuigschrift van alternerende beroepsopleiding in een bepaalde bedrijfssector. De leerlingen die nog geen kwalificatiegetuigschrift behaalden, krijgen hun kwalificatiegetuigschrift.

## Nieuwe omzendbrieven of aanvullingen

### Afwezigheden in het deeltijds beroepssecundair onderwijs<sup>6</sup>

Art 2.2.2. van de omzendbrief werd versoepeld waardoor de Centra meer ruimte krijgen vooraleer een melding te moeten overmaken.<sup>7</sup> De termijn van 12 halve lesdagen wordt verlengd tot 20 halve lesdagen. Het hele artikel luidt nu: "Het centrum en het CLB regelen onderling hoe ze zich op de hoogte stellen van in- en uitschrijvingen van leerlingen en van leerlingen met problematische afwezigheden. Problematische afwezigheden, zowel occasioneel als structureel, worden zonder al te veel administratieve formaliteiten gewettigd tot 20 halve al dan niet gespreide lesdagen (het oorspronkelijk aantal van 12 halve lesdagen is vanaf het schooljaar 2001-2002 naar 20 halve lesdagen opgetrokken) op voorwaarde dat het centrum het engagement aangaat en uitvoert om deze leerlingen te begeleiden. Bij overschrijding van dit aantal dagen verliest de leerling niet automatisch het statuut van regelmatige leerling, doch zal een beslissing terzake worden genomen door de administratie secundair onderwijs, afdeling beleidsuitvoering secundaire scholen. In tegenstelling tot alle andere afwezigheden, moeten de ouders of de meerderjarige leerling geen bewijsstuk verschaffen aan het centrum, wat gelet op het problematisch karakter van het verlet ook weinig zinvol zou zijn. Anderzijds betekent het overlaten van de beslissingsbevoegdheid aan de overheid niet dat geen begeleiding meer moet voorzien worden door het centrum, het betrokken CLB of externe hulpverleningsinstanties.

### Gelijkwaardigheid van Nederlandse studiebewijzen<sup>8</sup>

De gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's en studiegetuigschriften wordt geregeld volgens de omzendbrief SOZ (81) en voor wat de diploma's en studiegetuigschriften van Nederlandse origine betreft met de omzendbrief SOZ (89)<sup>9</sup>.

Deze laatste omzendbrief werd bijgewerkt, rekening houdend met de nieuwe organisatie van de studies in Nederland. De hoofdstructuur van het voortgezet onderwijs in Nederland komt erop neer dat er maar twee onderwijsvormen bestaan nl. het algemeen vormend en het beroepsonderwijs. Men spreekt er van:

- het "voorbereidend wetenschappelijk onderwijs" (V.W.O.), met 6 studiejaren;
- het "hoger algemeen voortgezet onderwijs" (H.A.V.O.) met 5 studiejaren;
- het "voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs" (V.M.B.O.) met 4 studiejaren;
- het "middelbaar beroepsonderwijs" (M.B.O.) dat 2 tot 3 studiejaren telt.

Aan de hand van een tabel kan de gelijkwaardigheid tussen de beide onderwijssystemen afgelezen worden (zie tabel in kader). Gezien de grotere duidelijkheid, maar wellicht ook wegens de hoge frequentie van aanvragen tot vaststelling van de gelijkstelling, krijgen de Vlaamse schooldirecties vanaf heden deze exclusieve bevoegdheid toegewezen.

**Jan TALLON**  
*Jan.tallon@pandora.be*

<sup>1</sup> 13 juli 2001 Decreet betreffende het onderwijs-XIII-Mozaïek (B.S. 27-11-2001) - <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgir.exe/wet2htm?docid=13172>

<sup>2</sup> De verschillende opleidingsvormen van het BuSO

**Opleidingsvorm 1:** sociale aanpassing

Deze opleidingsvorm geeft een sociale vorming met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu; hij kan georganiseerd

worden voor de types 2, 3, 4, 6 en 7.

**Opleidingsvorm 2:** sociale aanpassing en arbeidsgeschiedtmaking  
Deze opleidingsvorm geeft een algemene en sociale vorming met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu; hij kan georganiseerd worden voor de types 2, 3, 4, 6 en 7.

**Opleidingsvorm 3:** beroepsonderwijs  
Deze opleidingsvorm geeft een sociale en beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu; hij kan georganiseerd worden voor de types 1, 3, 4, 6 en 7. Binnen opleidingsvorm 3 worden verschillende afdelingen georganiseerd.

**Opleidingsvorm 4:** algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs

Deze opleidingsvorm geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op de integratie in het actieve leven; hij kan georganiseerd worden voor de types 3, 4, 5, 6 en 7. Binnen opleidingsvorm 4 worden verschillende studierichtingen georganiseerd, die overeenkomen met de studierichtingen uit het gewoon voltijds secundair onderwijs.

- <sup>3</sup> Voor een overzicht van het opleidingsaanbod: [www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/busof/afdelingen.asp?vorm=3&qry=opleidingsvorm\\_3](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/busof/afdelingen.asp?vorm=3&qry=opleidingsvorm_3)
- <sup>4</sup> 06 juli 1970 Wet op het buitengewoon (en geïntegreerd) onderwijs (B.S. 25-08-1970) - <http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omc-gir.exe/wet2htm?docid=12930>
- <sup>5</sup> Voor een overzicht van het opleidingsaanbod voor alternerend onderwijs: [www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/busof/afdelingen.asp?vorm=3&qry=opleidingsvorm\\_3](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/busof/afdelingen.asp?vorm=3&qry=opleidingsvorm_3)
- <sup>6</sup> Afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (30-06-1999) <http://edulex.vlaanderen.be/fulldoc.html?docid=13004>
- <sup>7</sup> Wetwijs, Een schoolbeleid rond afwezigheden. - In: Welwijs, 2000 (11), nr 3  
Wetwijs, Afwezigheden in het voltijds gewoon en in het deeltijds beroepssecundair onderwijs. - In: Welwijs, 2000 (11), nr 1.
- <sup>8</sup> SOZ (89) 11 Gelijkaardigheid van Nederlandse studiebewijzen (31-07-1989) <http://edulex.vlaanderen.be/fulldoc.html?docid=9396>
- <sup>9</sup> Wetwijs, De gelijkaardigheid van buitenlandse diploma's en studiegetuigschriften. - In: Welwijs, 1996 (7), nr 1.

## Bijlage

De hierna vermelde leerjaren van het Nederlands voortgezet onderwijs (kolom 1) worden gelijkwaardig verklaard met de overeenstemmende studie (kolom 2 = leerjaar en kolom 3 = bekrachtiging) in het Vlaams secundair onderwijs, georganiseerd overeenkomstig de eenheidsstructuur.

1ste leerjaar V.M.B.O. (leerwegondersteunend onderwijs) en 1ste leerjaar I.V.B.O.	1ste leerjaar B	Oriënteringsattest A
Elk ander 1ste leerjaar	1ste leerjaar A	Oriënteringsattest A
2de leerjaar V.M.B.O. (leerwegondersteunend onderwijs) en 2de leerjaar I.V.B.O.	Beroepsvoorbereidend leerjaar	Getuigschrift 1ste graad + oriënteringsattest B (clausulering voor 2de leerjaar 1ste graad)
Elk ander 2de leerjaar	2de leerjaar van de 1ste graad	Getuigschrift 1ste graad + oriënteringsattest A
3de leerjaar M.A.V.O.	1ste leerjaar van de 2de graad ASO	Oriënteringsattest (clausulering voor TSO en KSO)
3de leerjaar H.A.V.O. en 3de leerjaar V.W.O.	1ste leerjaar van de 2de graad ASO	Oriënteringsattest A
3de leerjaar V.M.B.O. (leerwegondersteunend onderwijs), 3de leerjaar I.V.B.O., 3de leerjaar V.B.O. (A-programma) en 3de leerjaar L.B.O. (A-programma)	1ste leerjaar van de 2de graad BSO	Oriënteringsattest B (clausulering voor ASO, TSO en KSO)
3de leerjaar V.B.O. (minimum 3 vakken met B-programma) en 3de leerjaar L.B.O. (minimum 3 vakken met B-programma)	1ste leerjaar van de 2de graad BSO	Oriënteringsattest B (clausulering voor ASO)
3de leerjaar V.M.B.O. (voor zover geen leerwegondersteunend onderwijs), 3de leerjaar V.B.O. (minimum 3 vakken met C of D-programma) en 3de leerjaar L.B.O. (minimum 3 vakken met C- of D-programma)	1ste leerjaar van de 2de graad BSO	Oriënteringsattest A
4de leerjaar M.A.V.O.	1ste leerjaar van de 2de graad ASO	Oriënteringsattest A
4de leerjaar H.A.V.O. en 4de leerjaar V.W.O.	2de leerjaar van de 2de graad ASO	Getuigschrift 2de graad + Oriënteringsattest A
4de leerjaar V.M.B.O. (leerwegondersteunend onderwijs), 4de leerjaar I.V.B.O., 4de leerjaar V.B.O. (A-programma) en 4de leerjaar L.B.O. (A-programma)	1ste leerjaar van de 2de graad BSO	Oriënteringsattest B (clausulering voor ASO, TSO en KSO)
4de leerjaar V.B.O. (minimum 3 vakken met B-programma) en 4de leerjaar L.B.O. (minimum 3 vakken met B-programma)	2de leerjaar van de 2de graad BSO	Getuigschrift 2de graad + oriënteringsattest B (clausulering voor ASO, TSO en KSO)
4de leerjaar V.M.B.O. (voor zover geen leerwegondersteunend onderwijs), 4de leerjaar V.B.O. (minimum 3 vakken met C of D-programma) en 4de leerjaar L.B.O. (minimum 3 vakken met C- of D-programma)	2de leerjaar van de 2de graad BSO	Getuigschrift 2de graad + oriënteringsattest A
5de leerjaar H.A.V.O.	2de leerjaar van de 2de graad ASO	Getuigschrift 2de graad + oriënteringsattest A
5de leerjaar V.W.O.	1ste leerjaar van de 3de graad ASO	Oriënteringsattest A
6de leerjaar V.W.O.	2de leerjaar van de 3de graad ASO	Diploma secundair onderwijs

Opmerking: De bekrachtiging zoals opgenomen in kolom 3 wordt uiteraard vervangen door een oriënteringsattest C indien de leerling in het betrokken leerjaar in Nederland niet onvoorwaardelijk mocht overgaan of het leerjaar niet heeft voltooid.



## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Studiedag Similes

Similes, de vereniging voor familieleden en vrienden van personen met psychiatrische problemen, houdt op zaterdag **27 april 2002** haar jaarlijkse studiedag in het Vlaams Parlement. Dit jaar is het thema: 'De psychisch zieke in aanraking met het gerecht. Een studiedag over de psychisch zieke in de rechtspraak'. Een persoon met psychische problemen kan immers op verschillende manieren in contact komen met politie en gerecht. Inschrijvingsprijs varieert van € 13 voor leden en studenten, tot € 25 voor familiebetrokken niet-leden, € 30 voor hulpverleners van voorzieningen die lid zijn, en € 40 voor hulpverleners van voorzieningen die geen lid zijn. Voor meer informatie en inschrijving: [www.similis.org](http://www.similis.org) of Federatie Similes, Groeneweg 151, 3001 Heverlee, tel.: 016/23 23 82, fax: 016/23 8818, e-mail: [similes@planetinternet.be](mailto:similes@planetinternet.be)

### Colloquium over thuislozenzorg

Op 14 mei 2002 organiseert ALERT een colloquium over thuislozenzorg onder de noemer 'Gedeelde zorg, betere zorg'. Het is de bedoeling te werken naar een meer 'integrale' thuislozenzorg, die gedeeld wordt door diensten en voorzieningen in de verschillende zorgsectoren: algemeen welzijnswerk, (geestelijke) gezondheidszorg, woonzorg, arbeidszorg, gezinszorg, forensisch welzijnswerk, integratie- en opbouwwerk, sociale bijstand van OCMW's. U kan inschrijven door € 50 over te schrijven op rek. 001-3303444-88 van vzw POW met vermelding 'colloquium TZ' en uw inschrijving te bevestigen (naam, functie, organisatie) via telefoon (03/366 13 80), fax (03/366 11 58) of e-mail ([alert.pow@advalvas.be](mailto:alert.pow@advalvas.be)). U kan langs die weg ook een meer uitgebreide uitnodigingsfolder aanvragen. Als opwarmer voor het colloquium heeft ALERT, het tijdschrift voor zorg, welzijn en sociale politiek, "Thuisloosheid" als thema in het eerste nummer van 2002 (Jrg. 28, nr. 1).

### Vormingsaanbod VIBOSO

VIBOSO is het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw in Vlaanderen en Brussel. Het zet vormingsprogramma's op, levert onderzoek en studiewerk, geeft TerZake en andere publicaties uit en ondersteunt projecten van opbouwwerk en buurtwerk. In de vormingsbrochure voorjaar 2002 vindt u het vormingsaanbod tot juni 2002: basisopleidingen, navorming, studiedagen, lezingen en vorming à la carte. Voor meer informatie: [www.viboso.be](http://www.viboso.be) of VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel: 02/201 05 65 fax: 02/201 05 14, e-mail: [info@viboso.be](mailto:info@viboso.be)

### Navormingsaanbod Katholieke Hogeschool Limburg

In deze brochure vindt u een overzicht van het vormingsaanbod vanuit het departement sociaal-agogisch werk voor het kalenderjaar 2002. Dit aanbod richt zich in eerste instantie tot opvoeders/begeleiders uit het (ortho)(ped)agogisch werkveld. Natuurlijk zijn ook andere disciplines welkom. Voor verdere inlichtingen kan u contact opnemen met Liesbeth Lenie, Departement Sociaal-agogisch Werk, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28 82 70,

fax: 011/28 82 79, e-mail: [Liesbeth.Lenie@saw.khlim.be](mailto:Liesbeth.Lenie@saw.khlim.be) of [www.khlim.be/saw/](http://www.khlim.be/saw/)

### Aanbod vormingscentrum Jos van Ussel

Het vormingscentrum Jos van Ussel organiseert volgende initiatieven: een materialendag rond 'gender en seksuele oriëntatie' op 24 april 2002, een trefpuntdag 'abortus en abortuspiel' op 22 mei, een trefpuntdag 'wet, seks en minderjarigen' op 18 juni, een opleiding 'seksualiteit bij mensen met een handicap' op 7, 14, 21 & 28 mei, een opleiding 'seksuele hulpverlening' - module 'seksueel functioneren, seksuele problemen en seksuele hulpverlening' op 14 & 21 mei en 4, 13 & 20 juni, een opleiding 'werken met seksueel misbruik' - module 'volwassenen' op 13, 20 & 27 juni en module 'kinderen en adolescenten' op 10, 21 & 24 juni, en tenslotte een opleiding 'hanteren van moeilijkheden in het werken met groepen' op 17 & 18 juni.

Alle initiatieven gaan door in Gent. Voor meer informatie: [www.cgso.be](http://www.cgso.be) of CGSO Trefpunt, Barry Caers, Meerstraat 138b, 9000 Gent, tel.: 09/221 07 22, fax: 09/220 84 06, e-mail: [cgso@pandora.be](mailto:cgso@pandora.be)

### Ondersteuningsaanbod Steunpunt Leerlingenparticipatie

Het steunpunt Leerlingenparticipatie heeft als opdracht leerlingenparticipatie, in de meest ruime betekenis van het woord te stimuleren en te ondersteunen. In de eerste plaats richten zij zich naar scholen, leerkrachten, leerlingen en leidinggevenden uit de basisonderwijs en alle onderwijsvormen van het secundair onderwijs. Daarnaast is er een aanbod naar pedagogische begeleiders, CLB-medewerkers, inspectieleden, nascholers e.a. Ook naar de lerarenopleiding wordt een specifiek aanbod ontwikkeld. Voor meer informatie: [www.leerlingenparticipatie.be](http://www.leerlingenparticipatie.be) of Steunpunt leerlingenparticipatie vzw, Kernstraat 45 bus 9, 1000 Brussel, tel: 02/505 60 50, fax: 02/513 43 64, e-mail: [info@leerlingenparticipatie.be](mailto:info@leerlingenparticipatie.be)

### Onderzoeksrapport 'gelukkig zijn'

Het thema geluk bij jongeren is een complex en grotendeels onontgonnen gebied. In Petto nam daarom samen met Similes, een platform in de geestelijke gezondheidszorg, het psychosociaal welzijn van jongeren onder de loep. In tussen is dit initiatief uit tot een heus actieprogramma 'gelukkig zijn'. Naast een onderzoek omvat dit ondermeer publicaties, een educatief pakket en beleidsaanbevelingen. Het onderzoeksrapport 'Gelukkig zijn' richt zich voornamelijk tot jeugd(welzijns)werkers, leerkrachten en intermediairen die werken met jongeren.

Voor meer informatie: [www.inpetto-jeugddienst.be](http://www.inpetto-jeugddienst.be) of In Petto, Jeugddienst informatie en Preventie, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366 15 20, fax: 03/366 11 58, e-mail: [mailbox@inpetto-jeugddienst.be](mailto:mailbox@inpetto-jeugddienst.be)

### CGSO Jaarboek

Het CGSO-jaarboek -voluit het Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2002- verschijnt dit jaar al voor de 17<sup>de</sup> keer. Het brengt verslag van de laatste ontwikkelingen en nieuwste trends in

het onderzoek naar, de beleving van en de beeldvorming over seks, relaties en geboorteregeling, en dat in de vorm van originele bijdragen, frappante kronieken en spitse recensies.

Bij het jaarboek ontvangt u gratis ook een afzonderlijk Adressenboek 2002: de Gele Gids op het vlak van seks en relaties. Het jaarboek en het adressenboek samen kosten € 17,23; het adressenboek apart kost € 2,00. Voor meer informatie: [www.cgso.be](http://www.cgso.be) of CGSO Trefpunt, Meerstraat 138 b, 9000 Gent, tel.: 09/221 07 22, fax: 09/220 84 06, e-mail: [cgso@pandora.be](mailto:cgso@pandora.be)

## Onderwijszakboekje 2001-2002

De zestiende editie van het Onderwijszakboekje is uit. Het biedt een overzichtelijke, betrouwbare en begrijpelijke synthese van alle wettelijke en reglementaire bepalingen inzake de rechtspositie van het onderwijspersoneel. Het Onderwijsdagboekje geeft kort en duidelijk de kerninformatie en verwerkt de recentste regelingen, onder meer over de aanpassingen aan de vervangingspool, het mozaiekdecreet, CAO V en VI. Een exemplaar kost € 43,21 en een abonnement kost € 34,80. Het Onderwijszakboekje is te verkrijgen bij Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne, tel.: 0800/30 143, fax: 0800/17 529, e-mail: [info@kluwer.be](mailto:info@kluwer.be)

## Brussels Zakboekje

De nieuwe editie 2002 van het Brussels Zakboekje, Adressengids voor Welzijn en Gezondheid is uit. Dit adressenboek biedt een geactualiseerd overzicht van de voorzieningen gevestigd in het Brussels hoofdstedelijk gewest die sociale hulp of gezondheidszorg in het Nederlands verlenen. Een exemplaar kost € 6,5 en € 1,44 verzendingskosten. Voor bestellingen neemt contact op met Brusselse Welzijns- en gezondheidsRaad vzw, Leopold II-Laan 204 bus 1, 1080 Brussel, tel.: 02/414 15 85, fax: 02/414 17 19, e-mail: [bwr@vgc.be](mailto:bwr@vgc.be) of <http://users.skynet.be/bwr>

## Studieaanbod Brussels Nederlandstalig onderwijs 2002-2003

Een aantal ouders en leerlingen beginnen reeds in het tweede trimester informatie over verschillende scholen in te winnen. Daarom publiceert de directie Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschapscommissie een geactualiseerd overzicht van het studieaanbod van de Brusselse Nederlandstalige secundaire scholen voor het schooljaar 2002-2003. Tegelijk is deze bundel een voortzetting van de bundel 'onderwijsvormen... gratis toegang', die door vormgeving en structuur bijzondere aandacht schonk aan jongeren en ouders uit kansarme of allochtone milieus. Dit verklaart de specifieke lay-out van de bundel. Voor meer info: Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Vlaamse Gemeenschapscommissie, technologiestraat 1, 1082 Brussel, tel.: 02/482 00 60, fax: 02/482 00 82, e-mail: [onderwijs@vgc.be](mailto:onderwijs@vgc.be)

## Welzijnszakboekjes

De vier welzijnszakboekjes laten welzijnswerkers toe perfect op de hoogte te zijn van hun rechten en plichten. Bovendien zorgen ze ervoor dat welzijnswerkers, wanneer zij worden geraadpleegd, alle adressen voor doorverwijzing onmiddellijk bij de hand hebben. Het eerste welzijnszakboekje behandelt de beroepsuitoefening van de welzijnswerker en belicht de verschillende aspecten van het beroep. Het tweede welzijnsboekje bevat de gegevens van de erkende diensten en instellingen uit de welzijnssector. De cd-rom 'wetgeving in de welzijnszorg' samen met het derde zakboekje 'toelichting' geven samen een compleet overzicht van de welzijnswetgeving met telkens heldere toelichtingen. Tenslotte geven het zakboekje en de cd-rom 'internet voor welzijnswerkers' toelichting over het belang van internet én een overzicht van alle sites die interessant zijn voor welzijnswerkers. Voor info en bestellingen: Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Antwerpen, tel.: 0800/30144, fax: 0800/17 529, e-mail: [info@kluwer.be](mailto:info@kluwer.be)

## Armoede en uitsluiting

Ten behoeve van de Vlaamse basisscholen is er een educatief pakket 'Is een arme een rijke zonder geld?'. Het betreft een verhalenproject rond het thema 'armoede en uitsluiting en is een initiatief van Cera Foundation met medewerking van het ministerie van onderwijs. De rode draag zijn vijf verhalen van kinderen die in armoede leven en waar iedereen zich gemakkelijk mee kan identificeren. Bij de bundel hoort een cd waar onder meer Betty Mellaeerts en Chris Lomme aan meewerken.

Informatie en bestellingen bij: Beweging van mensen met een laag inkomen en kinderen, tel.: 09/224 12 15 - fax: 09/233 10 63 en ATD vierde Wereld België vzw, tel.: 02/647 92 25 - fax: 02/640 73 84.

## Centrum NIZW Jeugd

De stichting Jeugdinformatie Nederland is gefuseerd met NIZW, Cluster Jeugd, tot het nieuwe centrum NIZW Jeugd. Dit centrum wil jeugdspecifieke kennis nog overzichtelijker, nog beter herkenbaar en nog beter bereikbaar maken. Voor meer informatie over NIZW Jeugd kan u terecht op hun vernieuwde website [www.jeugd-informatie.nl](http://www.jeugd-informatie.nl)

## Nieuw adres Steunpunt Jeugd en Vlaamse Jeugdraad

Op 21 januari 2002 gingen de nieuwe Vlaamse Jeugdraad en het Steunpunt Jeugd, Jeugdwerk en Jeugdbeleid van start. Vanaf 28 januari 2002 wonen zij samen op de 3<sup>de</sup> en 4<sup>de</sup> verdieping van 'den Arenberg'. De nieuwe coördinaten: Vlaamse Jeugdraad, tel.: 02/551 13 80, e-mail [info@vlaamsejeugdraad.be](mailto:info@vlaamsejeugdraad.be) en Steunpunt Jeugd, Jeugdwerk & Jeugdbeleid, tel.: 02/551 13 50, e-mail: [info@steunpuntjeugd.be](mailto:info@steunpuntjeugd.be), beiden op Arenbergstraat 1D, 1000 Brussel.

## De Opvoedingstelefoon Vlaanderen

De opvoedingstelefoon Vlaanderen is een laagdrempelig, vrijblijvend en anoniem initiatief waar ouders terecht kunnen met hun opvoedingsvragen. Informatie en advies wordt gegeven op vraag en op maat van de gezinssituatie van de beller. Om tegemoet te komen aan de toenemende vraag van werkende ouders naar de bereikbaarheid tijdens de avonduren, is de opvoedingstelefoon nu meer bereikbaar: maandag, dinsdag en donderdag van 15u tot 21u en vrijdag van 15u tot 18u kan u met uw vragen terecht op het nummer 070/222 330.

## BOEKEN

**Strax, jeugdwerk verkent de toekomst**  
FORUM VOOR PLURALISTISCH JEUGDWERK  
Garant, Leuven, 2001.

Met dit boek wordt het maatschappelijk debat over het jeugdwerk gevoed én het jeugdwerkdebat over de samenleving gevoed. Er wordt gepleit voor jeugdwerk dat scherpe keuzes maakt en eigenzinnige posities inneemt als het gaat om participatie, racisme, maatschappelijke ongelijkheid... In het eerste deel ligt de klemtoon op de 'eigenheid' van het jeugdwerk. Naast een historisch overzicht en een schets van het jeugdwerkbeleid van lokaal tot internationaal, vind je in het eerste deel ook een vergelijking van het Vlaamse jeugdwerk met het jeugdwerk in Europa en de rest van de wereld. In het tweede deel wordt het jeugdwerk geplaatst in verschillende contexten, worden nieuwe ontwikkelingen geschetst. De auteurs schetsen acht uitdagingen voor het jeugdwerk. Het accent ligt hier niet zozeer op informeren en duiden, maar vooral op opinieren. De prijs voor een handboek bedraagt € 19,71 voor studen-

ten, € 24,67 voor anderen. Portkosten bedragen € 2,50. Het boek kan via Forum besteld worden, via de website of in de boekhandel: Forum voor Pluralistisch Jeugdwerk, Paleizenstraat 90, 1030 Brussel, tel.: 02/245 78 38, e-mail: [strax@jeugdwerknet.be](mailto:strax@jeugdwerknet.be)

**Casemanagement: "de nieuwe kleren van de keizer"? cliëntoverleg tussen systeemoplossing en zorginhoudelijke ontwikkeling: een literatuurstudie.**

VANDENBEMPT, K.  
HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 2001, 270 p.

Aansluitend bij de ontwikkeling van de maatzorg - een methodiek voor het begeleiden van kansarmen - ontstond begin jaren '90 het lokaal Permanent Armoede Overleg (PAO) in het OCMW van Genk. Het PAO werd ontwikkeld als een instrument om het principe van gecoördineerde hulpverlening - één van de vijf basisprincipes van maatzorg - concreet gestalte te geven. Na acht jaar praktijkervaring met de PAO gaf het OCMW van Genk het HIVA de opdracht de theoretische basis van dit overleginstrument verder te verdiepen. Dit gebeurde op basis van een literatuurstudie met zowel binnen- als buitenlandse referenties. De resultaten ervan werden meteen ook getoetst in een aantal 'rondetafelconferenties' met praktijkwerkers, beleidsverantwoordelijken en vertegenwoordigers van de doelgroep. Het boek kost € 14 (excl. Verzendingskosten). Het is te bestellen bij: HIVA-K.U.Leuven, E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven, fax. 016/32 33 44, e-mail: [hiva@kuleuven.ac.be](mailto:hiva@kuleuven.ac.be)

**Het doelgroeperspectief binnen de Antwerpse OCMW-hulpverlening: sleutel tot kwaliteit.**

DE CUYPER, P.  
HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 2001, 254 p.

Binnen het SIF-programma van het OCMW van Antwerpen staat het verhogen van de kwaliteit van de hulpverlening centraal. Deskundigen geven aan dat het verbeteren van de kwaliteit van de publieke dienstverlening alleen mogelijk is als de burger of cliënt daadwerkelijk een stem krijgt en de kwaliteit van de dienstverlening kan beoordelen. In dit kader gaf het OCMW van Antwerpen aan het HIVA de opdracht het doelgroepenperspectief in te brengen binnen het SIF-programma. Op dit vlak is er weinig traditie in Vlaanderen. Deze publicatie beschrijft zowel het gehanteerde meet-instrumentarium, de ondernomen kwaliteitsacties als de evolutie van de kwaliteit van de hulpverlening vanuit doelgroeperspectief. Daarnaast wordt eveneens stilgestaan bij de invulling van het kwaliteitsbegrip binnen de OCMW-hulpverlening. Het maatzorgconcept vormt hierbij een belangrijke inspiratiebron. Het boek kost € 18,59 (excl. Verzendingskosten). Het is te bestellen bij: HIVA-K.U.Leuven, E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven, fax. 016/32 33 44, e-mail: [hiva@kuleuven.ac.be](mailto:hiva@kuleuven.ac.be)

**'Samen denken': filosoferen met kinderen en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs.**

POPPELMONDE, W.  
Kluwer, Diegem, 2001, 150p.

Over filosoferen met kinderen is de jongste jaren heel wat te doen geweest. Voor en tegen werden afgewogen. Daarom nam de auteur, in Vlaanderen verantwoordelijk voor het UNESCO-project Filosofie en Democratie, de eindtermen en ontwikkelingsdoelen ter hand. Hij stelde vast dat de kern van heel wat eindtermen en ontwikkelingsdoelen gerealiseerd wordt door te filosoferen met kinderen. Er groeit bovendien door het samen denken ook een andere, open relatie tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en hun leerkracht.

Dit boek biedt een algemene inleiding in de praktijk van het filosoferen met kinderen, ook met zeer jonge kinderen. Het geeft voldoende materiaal om de allereerste stappen te zetten in het klaslokaal. Alle materiaal werd geordend volgens de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs. Het boek kost € 30,99.

**Prentenboeken en coöperatief leren. Kansen voor intercultureel, taalvaardigheids- en literatuuronderwijs in de basisschool.**

WEUSTENBERG, A. (red.), JANSSENS, W., VAN DEN BOSCH, B. en VANHOVE, G.  
Kluwer, Diegem, 2001, 150p. met CD-rom

Deze uitgave wil het intercultureel werk in de scholen ondersteunen. Daarbij moet onder intercultureel onderwijs niet alleen onderwijs verstaan worden dat rekening houdt met etnische verschei-

denheid, maar ook met sociale verschillen; Prentenboeken kunnen voor kinderen in het basisonderwijs werelden van cultuur openen, kunnen de culturele eigenheid van mensengroepen op een creatieve manier in woord en beeld uitdrukken, ondersteunen, bespreekbaar maken. Het zijn uitgelezen media om kinderen samen aan de slag te krijgen. In het boek laten de vier auteurs kijken hoe er in hun praktijk met interculturele prentenboeken gewerkt wordt. Op de bijhorende CD-rom tonen ervaren leerkrachten uit 3 Europese landen hoe je kinderen enthousiast kan laten werken en leren rond zorgvuldig uitgezochte prentenboeken. Het boek met de CD-rom kost € 41,89.

**Kinderen en echtscheiding: lees- en werkboek voor echtscheidingskinderen, ouders en begeleiders**

DRIESEN, L.  
Garant, Leuven, 2001, 170 p.

Dit boek schetst het verhaal van Thomas, een jongen van 12. Zijn ouders zijn gescheiden. Thomas moet dit verwerken. Hij schrijft in zijn dagboek op wat er zich allemaal afspeelt en hoe hij zich daarbij voelt. Zijn verhaal verloopt in drie fasen: veel ruzie tussen de ouders, de echtscheiding, de nieuwe relatie van moeder en het nieuw-samengesteld gezin. Kinderen kunnen het dagboek van Thomas op hun eentje lezen. Bij elke dag staan vragen om over na te denken, om met vrienden over te praten, of om samen te lezen met ouders of andere opvoeders zoals leerkrachten, grootouders, begeleiders, hulpverleners. Een anderen doelgroep zijn de ouders. Wat Thomas schrijft, kan hen beter doen begrijpen wat hun eigen kinderen ervaren. Dit kan ouders helpen hen optimaal te begeleiden. Het boek kost € 16,90.

**Projectonderwijs: Sturen en begeleiden van leren en werken**

BAERT, H., BEUNENS, L. en DEKEYSER, L.  
Acco, Leuven, 2002, 139 p.

De opmars van de kennismaatschappij daagt het hoger (universitair en niet-universitair) onderwijs uit tot het stimuleren van studenten om zelfstandig informatie te verwerken en kennis te genereren. Projectonderwijs is hierop een mogelijk antwoord. Dit boek biedt een uitgebreide introductie over hoe men in projectonderwijs een leeromgeving creëert voor en met de studenten. Deze publicatie is in de eerste plaats geschreven voor docenten en lectoren die reeds effectief met projectonderwijs bezig zijn, maar kan ook een hulp bieden voor wie zich op de invoering van deze onderwijsvorm wil voorbereiden. Het boek kost € 21,00.

**Superleerkrachten gevraagd! De onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen**

BAERT, K.  
Acco, Leuven, 2001, 92 p.

Het falen op de basisschool kan heel wat oorzaken hebben. De auteur belicht in zijn boek een bijzondere oorzaak van schools mislukken, namelijk de 'werkhouding', omschreven als de manier waarop leerlingen leerstof opnemen, verwerken en weergeven. Hij onderscheidt vanuit zijn onderwijservaring en vanuit de literatuur een achttal verschillende verschijningsvormingen van werkhoudingsproblemen die voor leerkrachten zeker herkenbaar zijn. De ADHD-problematiek wordt afzonderlijk behandeld. Vervolgens gaat hij op zoek naar oorzaken en stelt een onderwijskundige aanpak voor. Ten slotte brengt hij ook verslag uit van het empirisch onderzoek dat hij deed bij 1989 leerkrachten basisonderwijs over hun opvattingen, diagnostiek en aanpak van leerlingen met werkhoudingsproblemen.

Het boek kost € 18,40.

**Zorgverbreding: alle leerlingen in beweging**

BEHETS, D (red.)  
Acco, Leuven, 2001, 254 p.

Dit boek uit de reeks Praxis Bewegingsopvoeding helpt de leerkracht Lichamelijke Opvoeding bij het uitwerken van bewegingsonderwijs op maat, waarbij elke leerling optimale individuele ontwikkelingskansen krijgt. Zorgverbreding is immers een zaak van de hele school. Zorgbreed handelen onderstelt het inbouwen van differentiatie, het scheppen van een veilig leerklimaat, systematisch observeren en permanent evalueren, en het introduceren van zelfstandig en samenwerkend leren. Het boek kost € 21,25.

**Didactiek en beweging**  
BEHETS, D.  
Leuven, Acco, 2001, 215 p.

'Didactiek en beweging' is een handleiding voor studenten en leraren Lichamelijke Opvoeding die de traditionele instructiemethoden willen ruilen voor nieuwe onderwijsconcepten en die het vakconcept Lichamelijke Opvoeding integraal willen toepassen. Vanuit een duidelijk referentiekader wordt de didactische kennis opgebouwd en kan de (toekomstige) lesgever zijn praktijkkennis toetsen aan nieuwe inzichten en benaderingen. Het didactisch model stelt het leren van de leerling centraal en beschrijft een zestal basisconcepten, met name planning, instructie, management, evaluatie, interpersoonlijke vaardigheden en reflectie. Het boek kost € 22,20.

**Inclusief beleid voor personen met een handicap. Voorbeelden uit de beleidspraktijk.**  
KENNES, R.  
Leuven, Acco, 2001, 246 p.

De meningen en standpunten over inclusie en inclusief beleid lopen uiteen, zeker wat het gehandicaptenbeleid betreft. In het eerste deel van deze publicatie worden de meest toonaangevende invullingen gewikt en gewogen en wordt een eigen theoretische benadering naar voren geschoven. Het uitklaren van de relatie tot het gelijkheidskansenbeleid wordt niet geschuwd. Overeenkomsten en verschillpunten worden aangestipt. In het tweede deel beschrijven de beleidsmakers van onder meer toerisme, onderwijs en tewerkstelling hoe zij hun beleid afstemmen op deze bijzondere maatschappelijke doelgroep. Dat levert een tot op heden ongekend gevarieerd kleurenpalet op, met als gemeenschappelijke noemer het streven naar meer kwaliteit in de dienstverlening voor personen met een handicap. De schrijver richt zich tot beleidsmakers, hulpverleners, directies van voorzieningen, gehandicaptenverenigingen en studenten. Kostprijs van het boek: € 24,50.

**Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingbegeleiding**  
VAN MULLIGEN, W., GIELES, P. en NIEUWENBROEK A.  
Leuven, Acco, 2001, 160 p.

Begeleiders op school realiseren zich dat elke leerling is ingeweven in een netwerk van relaties, in een eigen context. Centraal daarin staat de loyaliteit tussen ouders en kind. Van deze dynamische loyaliteitsband gaat een sterke invloed uit op het schoolleven van de leerling. Wanneer bijvoorbeeld de onderlinge relatie tussen ouders en kind uit balans is geraakt of stagneert, komt dat dikwijls op school tot uiting in ongewoon gedrag of zwakke leerprestaties. We spreken over 'contextuele leerlingbegeleiding' als begeleiders de leerling met probleemgedrag benaderen in diens context, en met name aandacht geven aan de loyaliteit met zijn ouders. Deze werkwijze, die al sinds een aantal jaren is ingeburgerd in de psychosociale hulpverlening, wordt in dit boek vertaald naar de begeleidingspraktijk in scholen. Het boek kost € 18,50.

**Sociale competentie: een vak apart. Scholen begeleiden naar een nieuwe basisvaardigheid**  
HOOGENKAMP, M., JOOSTEN, F. en VAN HOORST VAN BEEST, K. (red.)  
Leuven, Acco, 2001, 212 p.

Dit boek biedt schoolbegeleiders, schooldirecties en stafleden in het primair en praktijkonderwijs een steun in de rug. Het geeft een beeld van de vele mogelijkheden om sociale competentie als basisvaardigheid op school in te voeren en het team daarbij te begeleiden. Het vormt een weerslag van de jarenlange praktijk van de auteurs, waarin zij tot de conclusie zijn gekomen dat sociale competentie dezelfde benadering verdient als andere basisvaardigheden. Net als voor taal en rekenen is een continuüm van zorg nodig, een geheel van maatregel waarmee de school planmatig aan sociale competenties kan werken op het niveau van de school, de groep en - waar nodig - de individuele leerling. Het boek kost € 22,20.

**Werken aan integratie. Het minderheden- en onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap**  
VERLOT, M.  
Leuven, Acco, 2001, 255 p.

Integratiebeleid wordt meestal voorgesteld als een antwoord op de noden en vragen van minderheden. De culturele en sociale opvattingen van beleidsmakers worden daarbij al te vaak over het hoofd gezien. Gedurende meer dan tien jaar volgde de auteur daarom van nabij de manier waarop de bestuurlijke elites in België minderhedenbeleid 'maakten'. Zo blijkt dat het integratiebeleid in Franstalig en Vlaams België danig verschilt. Die verschillen hangen samen met de manier waarop de bestuurlijke elites kijken naar de samenleving, naar zichzelf en naar de 'ander'. Doorheen het beleid wordt gezocht naar de onderliggende ideeën van de bestuurlijke elites en hun impact op het minderhedenbeleid. Ondermeer de plaats van culturele diversiteit in het integratie- en onderwijsbeleid en het achterstandsbeleid in het onderwijs worden behandeld. Het boek kost € 32,10.

**Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2001**  
VRANKEN, J., GELDOF, D., VAN MENXEL, G. en VAN OUYTSEL, J. (red.)  
Acco, Leuven, 2001, 495 p.

Voor de tiende keer biedt het Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting een actuele stand van zaken van armoedecijfers, beleidsmaatregelen, onderzoeksresultaten en maatschappelijk debat. 'Actief, globaal en duurzaam' vormen daarbij de leidraad. Er wordt aandacht besteed aan de grenzen van de actieve welvaartsstaat, de problematiek van de asielzoekers en de relatie tussen duurzame ontwikkeling en armoedebestrijding. Het wil een werkinstrument zijn voor al wie actief is op het terrein van de armoedebestrijding: beleidsmakers, ambtenaren, veldwerkers, vrijwilligers en onderzoekers. Voor studenten en al wie niet zo vertrouwd is met de armoedeproblematiek is het een ideale kennismaking en een inspiratiebron voor verdere studie. Een exemplaar kost € 32,10.

**Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis**  
STANDAERT, R.  
Acco, Leuven, 2001, 122 p.

Overeenkomsten vinden in de grote verscheidenheid van inspectiesystemen is geen eenvoudige opdracht. Daarom schets dit boek in een eerste deel een algemeen kader waarin deze systemen met elkaar kunnen vergeleken worden. Vertrekkende vanuit het begrip van kwaliteit wordt gekeken naar de impact van centrale visies en maatregelen en naar wat in de scholen zelf, lokaal wordt bereikt. In het tweede deel worden dan de inspectiesystemen besproken van een heel aantal Europese landen. Zowel de gebruikte instrumenten, als de positie van inspecteurs, opleiding, en prioritaire aandachtspunten worden vergeleken. De gevonden trends worden getoetst aan het kader dat werd ontwikkeld in het eerste deel. Het boek kost € 24,67.

**Handboek Jeugdhulpverlening**  
DE FEVER, F., HELLINCKX, W. en GRIETENS, H. (red.)  
Acco, Leuven, 2001, 556p.

Orthopedagogen, psychologen, maatschappelijk werkers, artsen, sociaal-verpleegkundigen, schoolhoofden en vele andere beroepsgroepen worden vaak geconfronteerd met de pedagogische 'handelingsverlegenheid' van ouders, leerkrachten en beroepsopvoeders. Uit de talrijke vragen waarmee de auteurs tijdens opleidingen en nascholingen voor diverse beroepsgroepen geconfronteerd werden, bleek de behoefte aan een boek aan een boek dat op een snelle en bevattelijke manier informatie biedt. Dit boek wil daarom inzicht geven in de verschillende problemen en handicaps die bij kinderen en jongeren voorkomen. Het wil bovendien wegwijs maken in de doolhof van de hulpverlening. Ten slotte kan het als handboek gebruikt worden in universitaire opleidingen en aan hogescholen. Het boek kost € 37,10.

## 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

Balanceren tussen disciplineren en emancipatie. Een toelichting vanuit een onderzoek rond samenwerken aan veiligheidsproblemen in kwetsbare woonbuurten <i>P. Goris</i>	p. 3
Leerlingenparticipatie in het Vlaams secundair onderwijs Leerlingen geven leerkrachten feedback, een participatiemethodiek <i>L. Schillemans</i>	p. 8
Een gezinspedagogische blik op de relatie school-gezin <i>L. Vandemeulebroecke</i>	p. 14
Katern	
- Wie geen goede beurt krijgt is gezien ! Interacties in de klas: <i>een verschillende aanpak voor meisjes en jongens</i> <i>H. Sarens en T. Symoens</i>	p. 18
- De rol van het CLB in de beheersing van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. <i>L. Ruelens, R. Dehandschutter, M. Douterlungne, B. Maes, R. Vandenberghe en P. Ghesquiere</i>	p. 22
CLB's: hulpverleners in de integrale jeugdhulpverlening <i>M. Vranken</i>	p. 26
Time-outprojecten en integrale jeugdhulpverlening <i>K. Van de Merckt</i>	p. 30
Wetwijs	
Nieuwe wetteksten of aanvullingen Nieuwe omzendbrieven of aanvullingen <i>J. Tallon</i>	p. 32
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 35