

3000 LEUVEN 1
Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 13, nummer 2, juni 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.

PRET IS EEN WOORDJE VAN PLEZIER

Het "Biboek"-project dat in 1999 werd opgezet door het schoolopbouwwerk te Ronse, deed het voor het eerst kriebelen bij de preventiewerking van de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg van Aalst en Oudenaarde. Kinderen schreven en illustreerden verhalen die in het "Biboek" werden gepubliceerd. Het project wilde vooral creativiteit en taalontwikkeling stimuleren.

Een positief initiatief, werd eenstemmig geoordeeld. Enkele spontane opmerkingen werden gemaakt: of ook kinderen uit de voorzieningen van de Bijzondere Jeugdbijstand betrokken waren geweest bij dit project? En of het niet mooi zou zijn als zij hun eigen boek zouden schrijven? Een boek gemaakt door kinderen uit de Bijzondere Jeugdbijstand waarin zij hun eigen belevingswereld kunnen laten zien en waarin niet door volwassenen gesleuteld en gecorrigeerd werd aan de teksten.

Een ambitieuze, maar erg aantrekkelijke gedachte die de preventiewerking niet meer losliet. Dit was het embryo van het boekje "Pret is een woordje van plezier". We stellen het u niet zonder trots voor. Dat is niet onbescheiden, want alle eer gaat naar de kinderen. Zij hebben ons voorstel geestdriftig onthaald, gingen enthousiast aan de slag en schonken ons hun vele teksten en tekeningen. Ze moesten nochtans niets. Maar in 'hun' boek vertellen ze ons onbevangen wie ze zijn, wat ze voelen, wat ze dromen, van wie ze houden en wat thuiskomen voor hen betekent.

De uitgangspunten van het 'schrijfproject'

"Schrijfproject" was de werktitel van een project dat door de preventiecellen van de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg van Oudenaarde en Aalst werd ingeschreven in hun beleidsplan. "Pret is een woordje van plezier" is er het resultaat van.

Toen de nieuw samengestelde preventiecellen hun beleidsplan 1999-2004 dienden op te maken, waren de comités van Oudenaarde en Aalst vast van plan een gezamenlijke pro-actieve koers te varen. Dit betekent dat de preventiewerking niet het on-welzijn van kinderen en jongeren uit de bijzondere jeugdbijstand als uitgangspunt zou nemen. Wel zouden de draagkracht en ontplooiingskansen van jonge mensen en hun leefomgeving, alsook het activeren van positieve tendensen, belangrijke aanknopingspunten worden voor het opzetten van preventieprojecten.

Pro-actief betekent voor de comités van Oudenaarde en Aalst dat erkenning en respect voor jonge mensen centraal staat in de preventie.

Om een gefundeerd beleidsplan op te stellen werd eerst een omgevingsanalyse van de regio Zuid-Oost-Vlaanderen gemaakt. Uit deze analyse bleek dat in het algemeen, maar vooral ook in de eigen regio, kinderen en jongeren zelden als groep worden meegeteld of voorgesteld in statistieken of registratiegegevens.

Er zijn ook weinig gegevens beschikbaar over de belevingswereld van kinderen en jongeren, zeker waar het jonge kinderen (- 12 jaar) betreft. Ook in de sector van de Bijzondere Jeugdzorg is kennis over hoe deze kinderen en jongeren tegen hun specifieke situatie en leefomgeving aankijken en hoe zij daar mee omgaan, veeleer beperkt en incidenteel. Veel meer aandacht wordt besteed aan het gedrag van de kinderen en hoe daar met gepaste hulpinterventies op te reageren.

Nochtans zou systematische reflectie over de plaats die deze kinderen in de wereld krijgen en de wijze waarop zij dat percipiëren, bijdragen om tot meer geschikte interventies te komen. Of om zicht te krijgen op de mechanismen die leiden tot interventie door de Bijzondere Jeugdzorg.

Het profiel van de preventiewerking binnen de Bijzondere Jeugdzorg steunt uitdrukkelijk op het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Daarmee wordt aandacht gevraagd voor een respectvolle omgang met jonge mensen. Het bevorderen van participatiemogelijkheden van kinderen en jongeren vormt vanuit dit opzicht een belangrijk gegeven. Het luisteren naar kinderen en hen kansen aanreiken om op een volwaardige manier te participeren aan het maatschappelijk gebeuren, werd door de preventiecellen van de comités van Oudenaarde en Aalst als krachtlijn bevestigd in het eigen beleidsplan.

Deze uitgestippelde beleidslijnen én het wilde idee om een boek te schrijven met de kinderen uit de Bijzondere Jeugdbijstand, pasten als puzzelstukjes in elkaar.

De doelstellingen van het schrijfproject

"Intermediären en beleidsverantwoordelijken hebben kennis van de beleving die kinderen, in het bijzonder 6-12 jarigen, over zichzelf en hun leefwereld hebben", werd als één van de algemene doelstellingen in het beleidsplan ingeschreven.

Een aantrekkelijk boek presenteren dat door kinderen uit de Bijzondere Jeugdbijstand is geschreven, leek een geschikte formule om dit te realiseren. Het had bovendien alles in zich om creatief, positief en participatief met de kinderen in zee te gaan. Het "schrijfproject" was geboren.

Via het schrijfproject wilden we de belevingswereld van jonge kinderen in de sector van de Bijzondere Jeugdbijstand leren kennen door hen te vragen uitdrukking te geven aan hun gedachten en verlangens, hun indrukken en belevingen. Diverse vormen van tekst en beeld kwamen in aanmerking, zodat de jongste kinderen die nog niet lezen en schrijven, of de kinderen die zich verbaal minder goed uitdrukken, ook zouden kunnen deelnemen.

We wilden vooral geen gerichte bevraging organiseren. We zijn niet op zoek gegaan naar bijzondere kenmerken. En het was zeker niet de bedoeling dat het een zwartboek zou worden. We wilden de groep kin-

deren uit de Bijzondere Jeugdbijstand niet spiegelen aan andere groepen kinderen. De bedoeling was louter ruimte te creëren voor hun expressies, deze te bundelen in een boek en zo te presenteren aan anderen. Daarbij werd in de eerste plaats gedacht aan verantwoordelijken uit de Bijzondere Jeugdbijstand (Afdeling Bijzondere Jeugdbijstand, Comités voor Bijzondere Jeugdzorg, Jeugdrechtbanken, Bemiddelingscommissies, voorzieningen...).

Alleen de vorm, een boek dus, lag vooraf vast. De inhoud daarentegen was geheel open, en zou gaandeweg door de kinderen bepaald worden.

De kinderen als auteurs

De kinderen die meewerkten aan het project waren de populatie lagere schoolkinderen, die in de arrondissementen Aalst of Oudenaarde verblijven onder de begeleiding van een voorziening uit de Bijzondere Jeugdbijstand (de dagcentra, thuisbegeleidingsdiensten, de opvangthuizen en de diensten voor pleegzorg, het Onthaal-, Oriëntatie- en Observatie Centrum). We schatten deze groep kinderen op ongeveer 200.

Hun enthousiasme was groot en ze werkten erg graag mee. Het gebeurt niet zo vaak dat met de kleinsten aan zo'n groot project wordt gewerkt. Ze waren er dan ook terecht trots op. Sommige van hun oudere huisgenoten keken al eens jaloers toe, want mee mogen schrijven aan een "echt" boek is cool.

In november-december 2001 werd er door de voorzieningen aan de kinderen tijd, ruimte en materiaal ter beschikking gesteld om "iets" te creëren voor het boek. Soms waren dat groepsmomenten, maar vaak werd ook de mogelijkheid tot afzondering en individueel initiatief ingebouwd. Bij de enen was de begeleiding intensiever dan bij anderen, maar in elk geval werd er niet inhoudelijk gestuurd en altijd stond de expressievrijheid van het kind voorop.

De kinderen werden door de begeleiders goed geïnformeerd over het doel van dit project, wie eraan meewerkte, wat er met het materiaal zou gebeuren en wanneer ze het eindproduct mochten verwachten. Aan de kinderen werd duidelijk gemaakt dat het geen verplicht nummertje was, dat ze niet "moesten" deelnemen. Ze waren ook vrij om hun creaties al dan niet in te leveren.

De hoeveelheid teksten, tekeningen, knutselwerken, dagboeken en foto's die de kinderen inleverden was indrukwekkend. Velen dienden ook meer dan één bijdrage in. Teveel om allemaal een plaatsje te krijgen in het boek, dat om technische en budgettaire redenen slechts een beperkte omvang kon krijgen.

Gelukkig bestaan er cd-roms. Met de aanmaak van één zo'n schijfje werd het mogelijk om meer van het ingezonden materiaal te ontsluiten. Dus werd beslist om een cd-rom aan het boek toe te voegen. Op die wijze konden we toch alle kinderen eer aan doen en ieders inzet honoreren. Door de bijgevoegde cd-rom is er nu van elk kind minstens één werk te lezen of te bekijken.

Voor het boek zelf diende er dan wel een grondige selectie te gebeuren. Dat de kinderen ook daarin een rol zouden spelen, lag geheel in de lijn van het pro-

ject dat een boek voor en door kinderen zou realiseren. Daarom werd er een kinderredactie gevormd. Zij maakten een eerste selectie tekst- en beeldmateriaal voor het boek.

Omwille van de veelheid aan inzendingen én de geografische spreiding van de voorzieningen, werd het materiaal in 3 subregio's (Oudenaarde/ Aalst/ Geeraardsbergen) opgedeeld en gebundeld. Er werd per subregio door de kinderen uit de deelnemende voorzieningen een afvaardiging aangeduid. Daarbij werd nauwkeurig bewaakt dat alle voorzieningen, maar ook alle leeftijden vertegenwoordigd waren. Zo werd per regio een "kinderredactie" gevormd. Tijdens hun samenkomsten selecteerden zij teksten en tekeningen uit het verzamelde materiaal van een andere regio. Zo werd vermeden dat kinderen eigen werk of het werk van vriendjes zouden moeten beoordelen.

Deze drie selectierondes resulteerden in een weliswaar uitgedunde, maar nog steeds te omvangrijke verzameling van beeld- en tekstmateriaal. Op basis van deze preselectie werd de uiteindelijke samenstelling van het boek verder uitgewerkt door een beperkte "volwassen" redactie. De selectienorm voor kinderen en volwassenen was dezelfde: het gekozen werk moest blijken geven van authenticiteit en de kijker/lezer moest zich aangesproken voelen.

Begeleiders en preventiewerkers samen aan het werk

Niet alleen tijdens de eindredactie hebben volwassenen het project begeleid en ondersteund.

Er was een voortdurende wisselwerking.

Zonder de medewerking van de voorzieningen en de (vrijwillige) inzet van de betrokken begeleiders, zou het project niet op deze wijze gerealiseerd kunnen zijn. In de hulpverlening aan deze kinderen staan de begeleiders het dichtst bij de kinderen en konden beter dan wie ook het schrijfproject bij de kinderen introduceren en coördineren. De preventiewerking wilde de deskundigheid en de betekenis van de begeleiders in het leven van de kinderen respecteren en op een constructieve wijze inschakelen. Daarom leek een nauwe samenwerking met de voorzieningen essentieel. Maar er was meer. Door de rechtstreekse betrokkenheid van de medewerkers van de voorzieningen zou het project ondersteunend kunnen werken ten aanzien van de ontwikkeling van participatiekansen en expressiemogelijkheden bij de kinderen in de dagdagelijkse omgang en de hulpverlening binnen deze voorzieningen. Dit kon een belangrijke meerwaarde betekenen voor het project.

Van zodra de eerste kringlijnen waren uitgezet, trok de preventiecel bijgevolg met het concept naar de voorzieningen. De reacties waren zeer positief en enthousiast en er was meteen een zeer grote bereidheid tot samenwerking om verder concreet gestalte te geven aan het project.

De voorbereiding

Op een overlegvergadering met de voorzieningen kwamen we al snel tot de conclusie dat door de verschillende aard van de voorzieningen (thuisbegeleiding,

residentiële opvang, pleegzorg, observatie- en oriëntatiecentrum,...) geen uniforme werkvorm mogelijk zou zijn bij de realisatie van het project. Dat betekende dat elke voorziening zich afzonderlijk moest beraden over de concrete uitwerking van de opdracht. Om de stafmedewerkers en groepsbegeleiders van de voorzieningen bij dit proces te ondersteunen en te begeleiden werd gekozen voor een gezamenlijke voorbereidingsdag. Er zouden externe deskundigen ingeschakeld worden als gangmakers bij het denkproces naar de concrete uitwerking van het schrijfproject.

Met name Jan Van Gils van het onderzoekscentrum Kind en Samenleving werd aangesproken als deskundige in belevingsonderzoek bij kinderen. Daarnaast introduceerden medewerkers van het Centrum voor Informatieve Spelen het gebruik van deze spelen als hulp bij communicatie en gedachtewisseling.

De opkomst voor de voorbereidingsdag was groot en het werd een vruchtbare bijeenkomst. Er werd aandacht geschonken aan de motivatie en de visie van het schrijfproject en we bleven lang stilstaan bij de vraag hoe we als volwassen begeleiders bij kinderen die we zelf begeleiden, informatie over hun leefwereld kunnen inwinnen. We reflecteerden over hoe we de "schrijf"activiteiten konden aanbrengen zonder ons inhoudelijk te mengen in het product dat we voor ogen hadden. Het antwoord lag onder meer in een oprecht engagement van de volwassenen ten aanzien van het project en het bewust voor ogen houden van de eigen dubbelzinnige positie in het gebeuren (nl. begeleiden en coördineren versus vrije activiteit en spontane creativiteit) Ook een correcte en volledige informatiedoorstroming naar de kinderen over de gang van zaken in het project én een ongedwongen deelname van de kinderen werden als vuistregels weerhouden.

Tijdens die voorbereidingsdag werden er ook concrete methodieken en spelvormen uitgeprobeerd. Zo maakten we kennis met allerlei verbale en non-verbale technieken die kunnen bijdragen in het (associatief) verwoorden of uitdrukken van gedachten en gevoelens. De transfermogelijkheden van deze houdingen en methodieken naar de doelstellingen van het schrijfproject lagen voor de hand. Algemeen was er echter ook erkenning voor het belang van deze inzichten in de dagelijkse omgang met kinderen.

De trainingsdag was inspirerend en de sfeer getuigde van werklust. Dat bleek ook tijdens de opvolgdag die een drietal weken later werd georganiseerd.

Na de eerste vormingssessie namen de stafmedewerkers en begeleiders immers als huiswerk de opdracht mee om een 'handelingsplan' uit te schrijven. Naar analogie van de handelingsplannen in de individuele hulpverlening, werd aan de begeleiders gevraagd om uit te schrijven hoe ze het schrijfproject binnen de eigen voorziening vorm zouden geven. Het was de bedoeling om hierover tijdens de tweede, korte vormingssessie nog verder van gedachten te wisselen. De confrontatie van voorstellen en werkplannen en de onderlinge contacten waren een boeiende en motiveerende ervaring. Na de voorbereiding, kon het eigenlijke werk met de kinderen aanvangen. Gedurende twee maanden (november-december 2001) speelde de grootste activiteit zich af bij de kinderen.

Het feest- en leescomité

Ons goed bewust van het werk dat nog zou komen eens alle materiaal zou verzameld zijn, werd er gedacht aan de uiteindelijke vormgeving en presentatie van het boek.

Er werden twee werkgroepen opgericht: een eindredactieraad voor het boek en een feestcomité om de presentatie van het boek aan de kinderen en aan het brede publiek voor te bereiden. Voor beide werkgroepen engageerden zich begeleiders uit de voorzieningen. Samen met de preventiewerkers en enkele leden van de preventiecel werkten zij nu het eindproduct af.

De eindredactie

De eindredacteuren zorgden ervoor dat de kinderredactieraden plaatsvonden en onderhielden de contacten met de vormgever. Het was ieders stellige overtuiging dat het boek van de kinderen als een "volwaardig boek" moest worden uitgegeven. Dat betekent dat het boek een net, verzorgd, mooi, aantrekkelijk product moest worden.

Deze deskundigheid hadden we niet in huis en dus werd er een professionele vormgever/ uitgever aangesproken om te helpen het boek af te werken. Geert De Kockere bracht zijn technische kennis en literatorschap in om samen met ons een kwaliteitsvol kinderboek te produceren, met volle respect voor het achterliggende concept van het schrijfproject. In samenspraak met hem slaagden we erin te komen tot een evenwichtige voorstelling van tekst en beeld in het boek, de samenstelling van een bijbehorende cd-rom en de keuze van een leuke titel.

Het kinderfeest en de presentatieavond

Het feestcomité werkte aan een concept om het boek feestelijk aan de kinderen te presenteren.

De kinderen die het boek hebben gemaakt zouden ook de eersten zijn om hun eindproduct te zien en te ontvangen. Alle kinderen kwamen samen te Geraardsbergen voor een geanimeerde namiddag met als apotheose de onthulling van het langverwachte boek. Er was die middag ook gelegenheid om een tentoonstelling met een selectie van originele werkjes te bekijken. Omdat het boek natuurlijk ook volwassenen wil bereiken, was er 's avonds een presentatiemoment voor pers en andere geïnteresseerden als start voor de promotie en verspreidingscampagne.

Verspreiding en promotie

De redactiegroep beraadde zich ook over verspreiding en promotie van de publicatie.

Ongeveer driehonderd boekjes werden gratis aangeboden aan allen die rechtstreeks met de kinderen uit de Bijzonder Jeugdzorg te maken hebben: de kinderen en de voorzieningen die aan het project hebben meegewerkt, de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg, de Sociale Diensten bij de Jeugdrechtbanken, de Bemiddelingscommissies. Wij geloven dat het verhaal en de betekenisverlening van deze kinderen stof tot reflectie en inspiratie kan bieden voor de hulpverle-

ning en de preventieve acties binnen de Bijzondere Jeugdzorg.

De rest van de oplage wordt te koop aangeboden. Er worden folders verspreid in de sectoren waar met kinderen (en dus ook met kinderen uit de Bijzondere Jeugdzorg) wordt gewerkt: onderwijs, kinderopvang, gezondheidszorg, welzijnszorg.... Ook daar is het belangrijk dat deze kinderen op genuanceerde en positieve (uitgaande van hun eigen mogelijkheden) wijze als groep zichtbaar worden.

Maar we hopen evenzeer dat het boekje met zijn attractieve vormgeving een breed lezerspubliek van geïnteresseerden en boekliefhebbers kan boeien. Het is een boek van en voor kinderen dat toch in de eerste plaats volwassenen wil bereiken om hun beeld over (deze) kinderen bij te stellen.

Pret is een woordje van plezier

Het schrijfproject werd een bijzonder leerrijk en spannend maar vooral ook plezierig proces voor al wie eraan meewerkten. Het gaf gelegenheid tot kennismaking en samenwerking in een buitengewoon positieve en constructieve context: voor de kinderen en hun begeleiders, voor de voorzieningen onderling, voor de samenwerking tussen comités en de voorzieningen,

voor preventiewerkers en hulpverleners. "Pret is een woordje van plezier" is tot onze grote tevredenheid een eenvoudig, maar mooi en inhoudrijk boekje geworden.

Wij hopen dat het ook door volwassenen én kinderen buiten de bijzondere jeugdzorg met veel aandacht en veel plezier zal gelezen worden.

Lieve CATTRIJSSE* en Tine BEHAEGHE**
Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Oudenaarde
G. Pershingstraat 5
9700 Oudenaarde
055/ 30 49 14
* preventiecellid; ** preventieconsulent

Bestellingen kunnen worden gericht aan:
Boek CBJ p/a De Spar, Broeke 82, 9600 Ronse.
Na overschrijving van het verschuldigde bedrag op het rekeningnummer 737-5161700-82 wordt het boek (of de boeken) u toegestuurd.
Als mededeling op het overschrijvingsformulier vragen wij u te vermelden: *Boek CBJ* en *uw naam*.

Bijkomende info

CBJ Aalst: Sibylla Mechnig / 053-76.87.10 /
cbj-aalst@tiscalinet.be
CBJ Oudenaarde: Tine Behaeghe of Lut Raymaekers /
055-30.49.14 / cbj-oudenaarde@tiscalinet.be

INTEGRALE JEUGDHULP EN HET SPANNINGSVELD TUSSEN INDIVIDUEEL EN STRUCTUURGERICHT WERKEN IN CLB

Vanuit de redactie Welwijs werd rond dit thema op 23 april jl. een beperkte discussiegroep georganiseerd. Het werd een boeiende discussie met een aantal reflecties die wij waardevol vonden voor het Welwijspubliek. Aan het gesprek namen deel: Inge Huybregts, Laurent Thys, Hugo Van de Veire, Bea Vandewiele en Nicole Vettenburg. Hugo Van de Veire maakte voorliggend verslag.

Het onderwijs is één van de zes sectoren die "gevat" worden door de integrale jeugdhulp. In eerste instantie worden de centra voor leerlingenbegeleiding betrokken bij de voorbereidende gesprekken en de projecten die een meer integrale hulp aan kinderen en jongeren moet mogelijk maken. Het belang van deze doelstelling wordt niet in twijfel getrokken, maar toch worden enkele fundamentele vragen gesteld bij de rol en positie van het CLB in dit geheel.

1. Integrale jeugdhulp staat voor persoonsgerichte, curatieve hulp aan kinderen en jongeren. In het kader van het CLB-decreet wordt ook het belang van het structuurgerichte, preventieve luik sterk beklemtoond. Hoe ver kan het engagement van de CLB's binnen de Integrale Jeugdhulp gaan zonder dat deze tweede decretaal verankerde opdracht in het gedrang komt?
2. De netwerkvorming met externe welzijnsdiensten wordt zeer zinvol geacht voor de hulp aan individuele situaties. Zullen de CLB-centra ook op de ondersteuning van dit netwerk kunnen rekenen voor preventieve, structuurgerichte acties?

3. In het kader van zorgverbreding en leerlingbegeleiding merken we een aantal evoluties in het onderwijsveld: er is sprake van het toekennen van interne zorgcoördinatoren aan basisscholen, het oprichten van aparte info-centra met mogelijk bijkomende taken. Zal de CLB-werking hierdoor wat naar de achtergrond verdwijnen of zal er door de verhoogde signaalgevoeligheid bij de scholen juist een nog grotere bevraging van de centra komen?
4. Integrale jeugdhulp pleit ervoor dat snel de minst ingrijpende interventie kan gegeven worden bij een hulpvraag. Welke gevolgen kan dit hebben voor de CLB-opdrachten?
5. Welke leerlingenbegeleiding is nodig om het continuüm aan hulp voor jongeren te garanderen?
6. Binnen de Integrale Jeugdhulp wil men de verkokering van de sectoren aanpakken en alle obstakels die een goede samenwerking verhinderen uit de weg ruimen. Is het niet evenzeer nodig een aantal schotten binnen het onderwijs neer te halen?

Het spanningsveld tussen individueel en structuurgericht werken in CLB

Het CLB-werk richt zich hoofdzakelijk naar de benadering van risico-leerlingen in het onderwijs. Niet de doorsnee-leerling, maar wel het kind met een specifieke problematiek of de leerling die behoort tot een prioritaire doelgroep krijgt de meeste aandacht.

Veel CLB-medewerkers worden hier op bevestigd: diagnostisch onderzoek van leerproblemen, hulp aan kinderen die gepest worden, ondersteuning bij moeilijke studiekeuzes e.d. Dit individuele werk wordt door de meeste medewerkers beheerst en de scholen waarderen de inzet van het CLB op dit vlak. Bij zwaardere problematieken gaat de CLB-medewerker soms heel ver in zijn engagement: de leerling, het gezin of de school hebben vertrouwen in zijn tussenkomsten. Doorverwijzen is een hele klus: de weg wijzen naar meer gespecialiseerde hulp is niet makkelijk, en zelfs als het lukt is er dikwijls een lange wachttijd. Of de CLB-medewerker heeft het (niet altijd ontorechte) gevoel, dat als hij de situatie loslaat, de leerling helemaal aan zijn lot is overgelaten. Hier hoopt integrale jeugdhulp succes te kunnen halen, door de wachttijd te verkorten (vraaggericht hulpaanbod) en een betere afstemming tussen het aanbod van de hulpverleningsinstanties te realiseren. Maar is dit wel zo gunstig? Zal dit niet de poort openen naar nog meer externe hulp, naar een ontlasting van de eigen verantwoordelijkheid van de school, die voor professionele hulp buiten de school zal wijzen.

De mogelijkheid tot vlotte doorverwijzing kan tevens leiden tot een minder preventieve ingesteldheid op school: problemen kunnen toch vlot buiten de school opgevangen worden. De school dient geen eigen beleid uit te bouwen en structurele maatregelen om het welzijn van kinderen en jongeren op school te bevorderen lijken minder noodzakelijk. De ontwikkelingen in integrale jeugdhulp geven tevens aan dat vooral gefocust wordt op een individuele, curatieve aanpak van jongerenproblematieken. Betekent dit dat aan jongeren die binnen een schoolse context slecht functioneren hulp kan gegeven worden waardoor ze zich beter kunnen aanpassen aan het schoolse systeem? Of zal de aanpak op school, het systeem school ook bekeken worden? Maar hoe kunnen schoolexterne welzijnsdiensten hierop vat krijgen? Zal het CLB hiervoor een betrouwbare partner worden? De CLB-medewerker kan nu reeds alert zijn voor problematieken waarop het schoolsysteem een invloed heeft, deze terugkoppelen en het schoolteam hiervoor sensibiliseren en tot actie aanzetten. In een zorgteam of cel leerlingenbegeleiding moet het b.v. mogelijk zijn nefast leerkrachtgedrag te bespreken en te zoeken naar strategieën om hierop in te spelen. Misschien kunnen externe hulpverleners dit met nog meer autoriteit inbrengen?

Wie kan instaan voor de meer preventieve procesbegeleidingen in een school? De doorsnee CLB-medewerker lijkt dit niet te kunnen (coaching, begeleiding van veranderingsprocessen, projectwerking). Ook de pedagogische begeleidingsdienst kan - door gebrek aan mankracht - deze taak onvoldoende invullen, en het lijkt helemaal moeilijk hiervoor een externe dienst aan te spreken, die niet vertrouwd is met de schoolse realiteit. Daarom stellen we dat in een CLB-team deze deskundig-

heid aanwezig dient te zijn, liefst door de vrijstelling van aparte preventie-werkers. Deze preventiewerkers kunnen zich ook makkelijker engageren in een actief hulpverlenings- en ondersteuningsnetwerk rond de school.

Netwerkvorming

Integrale jeugdhulp pleit voor een regionaal netwerk rechtstreeks toegankelijke hulp voor kinderen en jongeren. Dit netwerk moet het mogelijk maken hulpvragen snel en efficiënt te behandelen, daar waar het beste aanbod beschikbaar is. Wanneer de hulpvraag niet echt tot de deskundigheid van het team behoort waar ze binnenkomt, dan moet ze snel doorgegeven worden aan de geschikte organisatie. Een aanmelding op school van een kind met een depressieve stoornis, moet snel in een deskundig team geestelijke gezondheidszorg terecht kunnen komen. Een vraag naar een taalproblematiek die bij Kind en Gezin wordt gesteld, moet tijdig bij de juiste CLB-medewerker aankomen. Dit realiseren - zeker in een grotere stedelijke omgeving - lijkt allerminst eenvoudig. Daarnaast kan de vraag gesteld worden of dit netwerk ook kan aangesproken worden om structurele problemen op school samen op te lossen. We zien nu reeds dat b.v. het VAD meehelpt een drugbeleid uit te tekenen op school, en indien nodig, de noodzakelijke structuren (b.v. cel leerlingenbegeleiding) mee op gang trekt. Dit gebeurt dikwijls samen met het CLB, dat op "moeilijke" scholen een dergelijke aanleiding aangrijpt om verandering mogelijk te maken.

De toekomst van het CLB: naar de achtergrond of nog meer betrokken?

Een aantal signalen laten het vermoeden rijzen dat het onderwijsbeleid het CLB meer op de achtergrond wenst te plaatsen. De grotere klemtoon op schoolinterne zorg, het overbelasten van de medische discipline, de dubbelzinnige rol in het gelijkemansbeleid, de ideeën rond maatwerk en inclusief onderwijs geven niet aan dat het CLB erkend wordt in een grote deskundigheid.

In de praktijk voelen de CLB-medewerkers zich dikwijls overbevraagd en kunnen ze met grote moeite prioriteiten leggen in hun taken. In scholen waar leerlingenbegeleiding belangrijk geacht wordt, ziet men nog een resem taken die ook nog door de CLB-medewerkers zouden kunnen worden opgenomen. De professionele zorg aan kinderen en jongeren kan op school nog sterk toenemen, en hierin kunnen de CLB-medewerkers een belangrijk aandeel hebben. Enkele voorbeelden zijn de vaardigheid om signalen (b.v. storend gedrag) te hertalen in wat werkelijk gaande is, het bieden van een lage drempel aan jongeren en hun ouders om delicate situaties te bespreken in een sfeer van vertrouwelijkheid en deskundigheid, de ondersteuning van leerkrachten in de aanpak van jongeren met problemen in hun klas, e.d. Integrale jeugdhulp wenst te garanderen dat de zorgvraag van kinderen/jongeren kan leiden tot de minst ingrijpende interventie, dat hulp geboden wordt dichtbij de leerling en dat zware en dure hulpvormen indien mogelijk vermeden worden. De bal wordt in het kamp van het CLB gelegd...

De minst ingrijpende tussenkomst

De CLB-medewerkers komen zeer regelmatig in de school en kunnen daarom zeer "leerling nabij" tussenkomen. Medewerkers "weten de weg" in de school, ze vangen makkelijk signalen op, ze kunnen de nodige betrokkenen aanspreken, weten wat de school zelf aan kan en hebben makkelijk toegang tot de ouders of opvoedingsverantwoordelijken. Bij dringende hulp of crisisinterventie geeft dit een aanzienlijke voorsprong. Daardoor krijgen ze dikwijls ernstige situaties op hun pad. Doorverwijzing naar een externe dienst ligt soms moeilijk voor de jongere of het gezin, werkt meer stigmatiserend en is voor de CLB-medewerker tevens een "uit handen geven" zonder uitzicht op het verdere verloop. Toch kan de CLB-er een aantal situaties niet zelf aan, en wellicht is voor de aanpak van een aantal problematieken een andere setting en andere deskundigheid vereist. Wanneer de grens hiertoe bereikt is, is niet altijd duidelijk. Ofwel verwacht je dat de CLB-medewerker een goed zicht heeft op zijn eigen grenzen en dat van zijn team en de grenzen van leerlingenbegeleiding op school, ofwel zijn er duidelijke afspraken over wat wel en niet kan (b.v. in Nederland mag een schoolmaatschappelijk werker maximaal 4 interventies doen). Hierbij kunnen we ook denken aan een vorm van protocolair werken of werken met beslisbomen. Een andere piste zou zijn dat de medewerker gesteund wordt vanuit de 2^{de} lijn om zijn taken waar te nemen. Deze manier wordt nu reeds toegepast vanuit de Vertrouwensartsencentra, die de eerstelijns werkers coachen bij de aanpak van mishandeling. Ook drugpreventiediensten werken liefst met intermediairen. Misschien kunnen andere diensten deze werkwijze overnemen (b.v. geestelijke gezondheidszorg, kinderpsychiatrische diensten, centra voor ontwikkelingsstoornissen of leerstoornissen,...). Dit betekent dan wel dat zij er in hun personeelsbezetting mee rekening houden en dat afspraken tussen CLB en deze diensten helder gemaakt worden. Dit lijkt een nuttige opdracht voor integrale jeugdhulp.

Het consultatief werken, dat we vanuit CLB met leerkrachten wensen te doen, kan ook binnen de CLB-organisatie uitgewerkt worden. Medewerkers met een grotere ervaring en die meer vertrouwd zijn met bepaalde thema's, kunnen hun minder ervaren collega's bijstaan en coachen. In Gent is er ervaring met vrijgestelden die hun collega's coachen op het vlak van leerstoornissen en kansenbevordering. Ook de medewerkers van het provinciaal vormingscentrum kunnen zich op dit vlak waarmaken. Er is ook coaching of intervisie opgezet vanuit een 2^{de} lijnsdienst om de collega's vaardiger te maken in het contextueel werken.

Hulpverlening kan ook minder ingrijpend worden indien welzijnswerkers zelf de stap zetten naar de school en binnen een schoolse context hun hulpaanbod doen. Hetzelfde geldt voor het hulpaanbod aan gezinnen. Indien centra voor geestelijke gezondheidszorg meer naar gezinnen zouden toegaan, zou dit ook de school ontlasten. Opvoedingsondersteuning betekent ook steun voor de "opvoeders" op school. Psychiatrische thuisbegeleiding kan de druk op kinderen sterk doen afnemen, wat hun functioneren op school zal bevorderen.

Nogal wat diensten hebben een preventieve taak, maar dit is meestal geen prioriteit, omdat er teveel acute vra-

gen komen. Kan het CLB invloed uitoefenen, zodat deze preventieve taak toch opgenomen wordt? Wie mag hier de vragen stellen? Wat zijn gerechtvaardigde vragen? Wie beslist hierover in een integraal netwerk? Misschien kan een bemiddelaar-procesbegeleider (regiomanager IJH) het debat openen.

Het lijkt ons toch niet zo gek méér in de eerstelijnszorg in onderwijs te investeren, want is investeren in onderwijs niet de beste preventie?

Welke leerlingenbegeleiding is nodig?

Het CLB-decreet heeft een belangrijke aanzet gegeven voor de hertekening van de leerlingenbegeleiding vanuit de multi-disciplinaire teams van de centra. De centra worden verondersteld leerlingenbegeleiding waar te maken die vraaggestuurd en subsidiair is aan het onderwijsveld. Ondertussen is voor de scholen geen decreet gemaakt waarin de interne leerlingenbegeleiding of zorgverbreding wordt uitgetekend, en waarin de samenwerking met het CLB wordt vastgelegd. Scholen kunnen nog altijd "autonoom" in mindere of meerdere mate in leerlingenbegeleiding investeren. Niet zelden komt het CLB met allerlei voorstellen ter verbetering aandragen. Het schoolwerkplan is weinig expliciet rond dit thema, kwaliteitszorg en zelfevaluatie zijn nog niet echt doorgedrongen en bij doorlichting wordt hier zelden echt werk van gemaakt. Het zou reeds een steun zijn voor de CLB-werking, indien de CLB-inspectie mee in het doorlichtingsteam van de school de leerlingenbegeleiding zou beoordelen. Scholen zouden kunnen verplicht worden werk te maken van een visie op leerlingenbegeleiding en dit verder uit te werken en af te spreken met het CLB-team. Nu reeds merken we dat scholen waar deze visie bij het beleid aanwezig is, een stevige partner zijn voor het CLB.

De schotten binnen onderwijs neerhalen

Integrale jeugdhulp stelt de traditionele "schotten" tussen de welzijnsvoorzieningen in vraag. Er wordt naar een modulair systeem gestreefd, waarbij de modules in voldoende mate de vraag dekken, waar deze ook georganiseerd worden.

Ook in onderwijs zien we een aantal "schotten" die de beste inzet van middelen belemmeren. Het statuut van de leerkracht maakt het moeilijk dat b.v. leerkrachten met een rijke ervaring worden ingezet in de lerarenopleiding, de nascholing of in het CLB. Waarom kunnen hulpverleners uit geestelijke gezondheidszorg of leefgroepbegeleiders uit de bijzondere jeugdzorg niet flexibel ingezet worden in een leerkrachtenteam of CLB, zij het tijdelijk, om ernstige probleemjongeren te helpen benaderen in hun context. Waar uitwisselingen gebeuren, merken we dikwijls een zeer positieve impuls. Reeds bij organisaties die in mekaar nabijheid functioneren (de hulpverleningsstraat) zien we dat ze vlotter komen tot integraal werken en van mekaar leren.

Hugo VAN DE VEIRE

email: sint-amandsberg.coordinator@clb-net.be

KINDEREN OP HET SPEELPLEIN

Binnenkort is het weer zo ver. Ook deze zomermaanden zullen we zo'n 160.000 kinderen terugvinden op de 400 speelpleinwerkingen die Vlaanderen rijk is. Maar wat hebben al die kinderen daar te zoeken? Komen ze naar het speelplein omdat hun ouders moeten werken of hebben ze eigen plannen? Wat betekent het speelpleinwerk voor die kinderen? Met deze vragen in het achterhoofd stuurden we tijdens de zomervakantie van 2000 drie onderzoekers naar het speelplein. Ze hielden er zich gedurende drie weken op en probeerden uit te zoeken waar het al die kinderen om te doen was. Een helse onderneming. Gewapend met notaboekjes, fototoestellen en recorder verzamelden ze massa's indrukken, uitspraken en observaties die ons een glimp geven van het speelplein bekeken door de ogen van kinderen.

Het speelplein van grote mensen

Hoewel over het speelpleinwerk regelmatig wordt geschreven, werd maar zelden gerapporteerd over de betekenis die kinderen zelf geven aan het speelplein. Wat volwassenen erover denken is genoegzaam bekend. Vanaf de eeuwwisseling tot op heden wisten volwassenen aan de hand van het speelpleinwerk - of de voorlopers ervan - in te spelen op een reeks maatschappelijke tendensen en ontwikkelingen. In den beginne werden kinderen van de straat gehouden. Na de tweede wereldoorlog bekommerde het speelpleinwerk zich vooral over de lichamelijke gezondheid van de jeugd. Daartoe voorzag het speelpleinwerk in lichaams oefeningen en stevige maaltijden. Eens de Vlaamse jeugd voldoende was aangedikt, verschoof de aandacht naar het stimuleren van de creativiteit en de vrije expressie. De herwaardering van spel en spelen en de erkenning van het recht op spelen waren in de zeventiger en tachtiger jaren een stimulans waar het speelpleinwerk gretig op inspeelde. In het verleden daarvan is er sprake van een nieuwe generatie speelpleinen (Jans, 2001a).

Tegenwoordig verschaft het speelpleinwerk steeds schaarser wordende speelruimte en speelt het in op een groeiende sociaal-economische vraag naar opvang.

Door een aantal factoren neemt de plaats waar kinderen kunnen spelen af in omvang. Straten zijn onveilig en de invulling van de schaarse open ruimte wordt fel betwist door vele belangengroepen. Het belang dat kinderen hechten aan ruimte om te spelen klinkt zelden door in de maatschappelijke discussies over de bestemming van open ruimte. In deze omstandigheden biedt het speelpleinwerk georganiseerde speelruimte aan en komen ze daarmee een stuk tegemoet aan een door kinderen ervaren nood. Een andere recente ontwikkeling betreft de groeiende vraag naar opvang. Gezinnen met twee verdiemers zijn standaard. Flexibiliteitseisen van de hedendaagse arbeidsmarkt maken dat er ook tijdens de vakantieperiodes meer nood aan opvang ontstaat. Het speelpleinwerk wordt met die tendens geconfronteerd, ook wanneer ze niet expliciet gericht wil zijn op het verschaffen van opvang.

Hedendaagse kinderen

Maar niet alleen de inzet van het speelpleinwerk is veranderd, ook opgroeiende kinderen krijgen een an-

dere maatschappelijke betekenis in onze snel evoluerende samenleving. Er lijkt vandaag een tegenstrijdige ontwikkeling aan de gang (Prout, 2000). Van de ene kant worden kinderen hoe langer hoe meer gestimuleerd om eigen keuzes te maken, om zich als autonome individuen te profileren met eigen rechten en noden. De kinderrechtenbeweging neemt hierin de leiding, maar ook de markt heeft begrepen dat kinderen volwaardige consumenten zijn. Tegelijkertijd en paradoxaal genoeg is er een toenemende trend om kinderen meer te beschermen, te bewaken en te controleren. Kinderen moeten worden beschermd tegen de vele risico's die onze huidige samenleving voortbrengt. Seksueel misbruik, drugsmisbruik, jeugd delinquentie, onvoldoende sociaal kapitaal, het dodelijk verkeer zijn maar enkele van die risico's.

Ook het hedendaags speelpleinwerk is een weerspiegeling van deze tegenstrijdige tendensen. Van de ene kant wordt vrij en spontaan spel er aangemoedigd en erkent men in het speelpleindiscours dat kinderen best in staat zijn om hun eigen spel te maken. Van de andere kant biedt het speelpleinwerk een veilige, afgebakende en gecontroleerde speelruimte aan. In het kader van dit onderzoek vroegen we ons af of deze (maatschappelijk bepaalde) ambivalentie ook de betekenis kleurt die kinderen zelf aan het speelplein geven.

Het speelplein van kleine mensen

In het onderzoek zijn we ervan uitgegaan dat wat voor kinderen het speelpleingebeuren is, niet noodzakelijk hetzelfde is wat wij onderzoekers, animatoren, jeugdwerkers verstaan onder de noemer speelplein. Kinderen ontplooiën op hun eentje of in groep allerlei initiatieven op het speelplein. Kinderen komen er en gaan op hun eigen manier om met het speelplein-aanbod. Door die eigenaardigheid van kinderen ontstaan op het speelplein ook allerlei sociale praktijken, die niet door de inrichters uitgelokt of bedoeld werden. Veel sociale praktijken op het speelplein waar kinderen erg in betrokken kunnen raken, ontstaan zonder medeweten van animatoren en speelpleinverantwoordelijken. Van een aantal van die praktijken komen animatoren, speelpleinverantwoordelijken en ouders de fitnesses nooit te weten. Ook die praktijken vormen een bron van wat het speelplein voor kinderen kan betekenen.

Tijdens het onderzoek stonden we voor een bont gezelschap van kleine en grote kinderen, blij en verdrietige kinderen, vlotte en verlegen kinderen, jongens en meisjes, kinderen die moesten en kinderen die ternauwernood mochten,... Elk kind kijkt afhankelijk van het moment ook nog eens anders naar het speelplein. Het speelplein kan er voor een kind 's middags heel anders uitzien dan 's morgens, zeker wanneer het toen nog net een bolwassing van papa of mama kreeg en plomp werd afgezet aan de ingang. Daarenboven zijn geen twee speelpleinen hetzelfde. Deze verscheidenheid maakte er onze opdracht niet makkelijker op. Toch vonden we een aantal wegwijzers om door het bos de bomen te ontwaren. Elf steeds terugkerende thema's lijken van belang te zijn wanneer kinderen hun lot, althans voor een tijdje, verbinden met het speelplein. Aan elk van deze thema's worden door kinderen zeer uiteenlopende betekenissen toegekend. De wijze waarop kinderen zich verhouden of soms niet verhouden tot die thema's kleurt hun perceptie van het speelplein.

We bespreken ze één voor één.

• Animatoren

Voor de kinderen, ongeacht hun leeftijd, spelen de animatoren op het speelplein een belangrijke rol. Ze laten dit op diverse manieren en momenten blijken. Het belang en de betekenis van die animatoren is echter zeer variabel. Een volledig overzicht maken is onmogelijk. Voorbeelden zijn: vriend, teddybeer, toeverlaat, agent, clown, verzorger, instrument, klaagmuur, uitdager, norm, voorbeeld, wegwijzer, klimrek... Sommige animatoren zijn echte teddyberen, andere zijn dan weer betere clowns, nog andere weten feilloos in te spelen op impulsen van de kinderen, slaan erin om te troosten,... Kinderen gaan zelf actief op zoek naar die animator die ze op een gegeven moment nodig hebben. In de mate waarin de groep van animatoren kan inspelen op de uiteenlopende rolverwachtingen die bij de kinderen leven, zullen meer kinderen door toedoen van de animatoren stimulansen vinden om zich het speelpleingebeuren toe te eigenen. Diversiteit in de groep animatoren is vanuit het perspectief van kinderen een pluspunt.

• Speelmateriaal

Speelmateriaal met spektakelwaarde is erg in trek bij kinderen. De aantrekkingskracht ervan blijkt duidelijk uit het groot aantal ruzies en conflicten ontstaan naar aanleiding van de verdeling van schaarse speelmateriaal en -toestellen. Maar spektakelmateriaal geeft niet alleen aanleiding tot conflict. Als kinderen achteraf over het speelplein vertellen verwijzen ze uitgebreid naar deze aantrekkelijke speelmateriaal. Kinderen vatten speelmateriaal zeer ruim op. Veel materiaal waar animatoren niet onmiddellijk speelmateriaal in zien, kan voor kinderen wel eens die betekenis krijgen. Wanneer kinderen aangemoedigd worden om speelmateriaal ruim op te vatten, zullen ze zelf meer initiatief kunnen nemen op het speelplein. Dat kinderen speelmateriaal zeer ruim opvatten betekent geenszins dat klassieke speelpleintoestellen, zoals glijbaan en schommel afgedaan hebben. Ze ho-

ren er zeker bij en vervullen vaak de functie van rustpauze om van het ene avontuur te bekomen, alvorens zich in ander te storten. In dergelijke context wordt ook wel eens gesproken over overbruggings-tijd (Van Gils, 1992). Naarmate speeltoestellen kinderen steunen om deze overbruggingstijd door te komen, zullen ze zich gestimuleerd weten om zich in een nieuw avontuur te engageren.

• Ruimte

Op het speelplein lieten kinderen meermaals merken dat ze de beschikbare speelruimte erg belangrijk vinden. Vooral de buitenruimte wordt erg begeerd door vele kinderen. Het onderzoek werd uitgevoerd tijdens de maand juli in 2000, een periode met uitzonderlijk veel neerslag. Voor veel kinderen vormde de regen geen bezwaar om buiten te spelen. De regen en de plassen hielden voor een aantal kinderen zelfs een extra speldimensie in. Als ze dan toch verplicht werden om te schuilen en binnen te blijven was de opluchting groot toen ze eindelijk terug de open ruimte in mochten. Een half woord was meer dan voldoende om een enthousiaste bende te zien uitzwermen.



We dienen hier echter te nuanceren. Niet alle kinderen zijn altijd even gek op buiten spelen. Sommige kinderen verkozen op sommige momenten de geborgenheid van binnenruimtes en vonden vooral daar stimulansen om zich thuis te voelen op het speelplein. De beschikbare ruimte op het speelplein kan de ondernemingszin van kinderen ook afremmen. Kinderen kunnen zich onveilig voelen in een bepaalde ruimte, omdat ze onoverzichtelijk is, te weinig beschutting biedt,... Vooral op uitgestrekte speelpleinen laten sommige kinderen wel eens verstaan dat ze niet overal durven komen zonder animator.

• Speelsysteem

Het spel en het spelen van kinderen wordt door het speelpleinwerk op één of andere manier georganiseerd, gestimuleerd en mogelijk gemaakt. De wijze waarop dit gebeurt, noemen we het speelsysteem. Elke speelpleinwerking voorziet een speelsysteem. Al die systemen zou je kunnen uitzetten op een continuüm gaande van voorgestructureerd tot niet-voorgestructureerd spel. De meeste speelpleinwerkingen een combinatie van niet-voorgestructureerde en voorgestructureerde speelimpuls. Maar hoe verhouden kinderen zich tot het speelsysteem en in welke mate weten ze er zich al dan niet door gestimuleerd?

We stelden vast dat veel kinderen hun gang gaan op het speelplein, ongeacht het speelsysteem. Daarbij verliezen ze de tijd, de structuur en het aanbod uit het oog. Ze geven zelf actief betekenis aan het systeem. Ze zetten het speelsysteem naar hun hand. Voor deze kinderen biedt een vrij, niet-voorgestructureerd speelsysteem veel en verscheiden stimulansen. Maar ook in een meer voorgestructureerde werking kunnen ze soms hun gang gaan zonder al te veel tegenwind te krijgen. Animatoren voeren dan een soort gedoogbeleid en tolereren kinderen die niet actief meespelen met het georganiseerd spel zolang ze niet storen. Andere kinderen hebben meer nood aan een duidelijke structuur en vinden in een vrij speelsysteem soms onvoldoende houvast om zich met het speelpleingebeuren te identificeren. Ze lopen doelloos rond en kunnen zich langdurig gaan vervelen. Sommigen zoeken hun toevlucht in pestgedrag.

• Dagindeling

Alle speelpleinwerkingen hanteren een dagindeling, al betreft het maar de markering van het begin en het einde van een speelpleindag. Meestal worden tussen begin en einde nog heel wat tijdsmarkeringen ingebouwd zoals het vieruurtje, het middagmaal, het begin van georganiseerd of van vrij spel,... Dergelijke dagindeling biedt kinderen een structuur aan op basis waarvan ze hun spel kunnen en moeten organiseren. Enerzijds kan dit een steun bieden. Kinderen worden daardoor in staat gesteld om hun spel te kaderen binnen het verloop van een ganse speelpleindag. Anderzijds kunnen ze door dergelijke markeringen geremd worden in hun spel.

Op veel speelpleinen zijn er momenten waarop alle kinderen worden verzameld. Die momenten kunnen heel divers zijn: startanimatie, middagmaal, vieruurtje, een speciale happening,... Zo'n momenten laten

kinderen toe om zich met het grotere speelpleingebeuren te identificeren. Op zo'n momenten worden ook wel eens afspraken gemaakt. Op die manier kunnen kinderen zich in lijn stellen met de regels van het speelplein. Daar kunnen extra stimulansen van uitgaan om later van alles te gaan ondernemen.

• Vriend(inn)en

Van de peergroep gaat vaak een stimulerende uitdaging of een aantrekkelijk model uit op basis waarvan kinderen hun grenzen weten te verleggen. Kinderen stellen zich onder vrienden op als competente onderhandelaars. Ze zijn voortdurend aan het onderhandelen over wat ze aan het doen zijn, over wat ze gedaan hebben en over wat ze zullen doen. Soms lijkt het voor buitenstaanders dat de kinderen woorden hebben, kibbelen of zelfs ruzie maken. In werkelijkheid zijn kinderen op zo'n momenten vaak actief betekenis aan het geven aan hun omgeving en hun spel. Maar van de vriendengroep kan ook een sociale druk uitgaan, een druk die soms ook de mogelijkheden van kinderen kan stroomlijnen en inperken.

Tijdens het onderzoek werd meermaals duidelijk dat de vriend(inn)en een groot deel van het speelplein uitmaken. Voor sommige kinderen valt de betekenis van het speelplein zelfs bijna samen met hun vriend(inn)en. Ze spreken op voorhand af en stellen zich bijgevolg als actor op in het speelpleingebeuren nog voor ze fysiek op het speelplein aanwezig zijn. Andere kinderen komen naar het speelplein zonder vrienden. Wanneer ze er niet in slagen om vrienden te maken, werkt dit remmend. Op een mooie dag stellen sommige kinderen tot hun eigen verbazing vast dat hun vriendjes niet meer komen opdagen. Dan valt er een leegte. Maar niet alle kinderen hebben op elk moment behoefte aan vriend(inn)en om zich te kunnen profileren op het speelplein. Soms loopt het voor sommige kinderen net gesmeerder wanneer ze niet worden lastiggevallen.

• Zussen en broers

Veel volwassenen die zelf een zus en/of broer hebben herinneren zich allicht nog hoe ambivalent hun relatie vaak was. Een grote broer of zus is vaak het grote voorbeeld, maar kan even dikwijls een grote pestkop zijn. Kleine broer of zus luistert tenminste als er iets op je lever ligt, maar is op andere momenten dan weer een ongelooflijk blok aan je been. De meeste broers en zussen hebben onvermijdelijk iets met elkaar. Dat viel ook op het speelplein erg op. Broers en zussen hokken opvallend vaak samen op vrije momenten. Ze maken het elkaar makkelijker om de eerste stappen op het speelplein te zetten. Ze nemen elkaar op sleeptouw.

Soms waren broers en zussen zelfs onafscheidelijk en vonden ze bijna uitsluitend in hun onderlinge interactie stimulansen om zich als actor op het speelplein te profileren, animatoren, speelmateriaal, speelsysteem of andere factoren ten spijt. Maar broers en zussen kunnen evengoed remmend werken. Grote broers en zussen weten zich soms geremd door verantwoordelijkheidszin. Die verantwoordelijkheidszin schrijven ze zichzelf soms toe. In andere gevallen wordt die

verantwoordelijkheid hen toegeschreven door de ouders of door de kleine broer of zus zelf.

- **Sfeer**

Hoewel een sfeer meestal moeilijk te vatten en te benoemen is, stelden we meermaals vast dat kinderen er zeer gevoelig voor zijn. De betekenis die kinderen aan het speelplein geven zal daarom ook sterk bepaald worden door de sfeer of de sferen die op het speelplein heersen.

Vooreerst zijn er die elementen die intentioneel, instrumenteel bedoeld zijn om sfeer te scheppen. Inkleiding, speciale activiteiten zoals uitstappen, spektakel, startanimatie,... kunnen de sfeer op het speelplein erg opwindend maken. Een goede inkleiding kan enthousiasmerend en animerend werken en laat kinderen toe om zich met het speelpleingebeuren te identificeren. Geschminkte en verklede animatoren trekken veel scherper de aandacht van de kinderen en kunnen kinderen stimuleren tot acties waar ze uit zichzelf niet zouden toe komen. De spanning die vaak door inkleiding wordt gecreëerd kan soms ook te groot worden. Dit kan kinderen aanzetten tot plotse en onverwachte vormen van defensief gedrag. Kinderen stappen dan uit de wereld van fantasie en gaan op zoek naar rust en veiligheid.

Om dezelfde reden waarom de sfeer op een speelplein moeilijk te omschrijven valt, is die sfeer ook moeilijk op voorhand te plannen. Hoewel organisatoren van het speelplein via inkleiding en uitstapjes enige invloed kunnen uitoefenen, stellen we vast dat vooral kinderen zelf een belangrijke actor zijn in het ontwikkelen van sferen op het speelplein. Daartoe kunnen ze terugvallen op hun rijke verbeelding. Maar ook onverwachte gebeurtenissen, zoals een ongeluk, trekken de aandacht van kinderen. Ze kunnen er uren en dagen over napraten en reproduceren in hun eigen spel flarden van wat er gebeurd is.

Op het speelplein ontstaan onvermijdelijk ook conflicten, kleine maar soms ook grotere. Dergelijke conflicten kunnen zorgen voor een gespannen sfeer. Deze spanning hoeft niet altijd af te schrikken. Kinderen kunnen er eveneens het gevoel aan overhouden zeer nauw betrokken te zijn op het speelpleingebeuren. Het laat hen ook toe om zich op één lijn te plaatsen met de regels van het speelplein of om zich als actor op te stellen in de onderhandeling over deze regels.

- **Kinderthema's**

Kinderen zijn gevoelig voor rages, dat is altijd al zo geweest. Vroeger wisselden rages zoals touwtje springen, hoepel, knickers, hinkelen en andere elkaar regelmatig af. Deelnemen aan dergelijke rages geven kinderen het gevoel erbij te horen en stellen hen in staat om een eigen agenda te hebben, onafhankelijk van de volwassenen die hen omringen. In onze hedendaagse samenleving speelt de markt handig in op deze ragegevoeligheid van kinderen. Daardoor duiken de laatste jaren regelmatig nieuwe rages op. In de zomer van 2000 gingen kinderen massaal op in de wereld van Pokémon. Dit jaar zal er vermoedelijk iets

anders op de agenda van kinderen staan. In elk geval, speelpleinanimatoren konden tijdens de zomer van 2000 niet om al die gekke Pokémonfiguurtjes heen, ook al snapten ze vaak niet waar het om te doen was. De kinderen daarentegen profileerden zich als bedreven actoren in het Pokémongebeuren.

Wanneer kinderen op het speelplein met Pokémon aan de slag raken, kan het speelplein voor hen niet meer dan het verlengde van andere plaatsen en ruimtes worden. Ze gaan gewoon verder met kaartjes ruilen, net zoals ze onder neven en nichten, op school, met de vrienden uit de buurt doen. De betrokkenheid van kinderen op elementen uit de kindercultuur zoals Pokémon, kan zo groot worden, dat het speelplein zelf op de achtergrond raakt of maar aantrekkelijk wordt naarmate ze in hun Pokémonstreven stappen kunnen zetten.

Pokémon diende zich echter ook aan als eindeloze inspirator voor allerlei activiteiten. Kinderen maakten gebruik van knutselmomenten om met hun favoriete creaturen bezig te zijn. Pokémon bood een dankbaar kader voor de inkleiding van allerlei zelfbedachte spelen.

- **Thuis**

Voor veel kinderen was 'thuis' niet ver weg tijdens hun verblijf op het speelplein. Dit is ook niet te verwonderen. Hun thuis is de uitvalsbasis van waaruit ze andere sociale ruimtes en praktijken, waaronder het speelplein, ontdekken. Kinderen refereren echter op zeer diverse wijzen naar hun thuis. Hun band met thuis kan hun actorschap op het speelplein zowel vergroten als beperken. Gevoelens van heimwee, omgangsvormen en gedragsregels die thuis anders zijn dan op het speelplein kunnen voor verwarring zorgen. Vooral bij de kleinere kinderen waren de onderzoekers meermaals getuige van taferelen van heimwee. Sommige animatoren proberen in zo'n gevallen de kinderen af te leiden, maar dat lukt lang niet altijd. Kinderen zijn op zo'n moment van heimwee erg op hun thuis betrokken. Afleidingsstrategieën kunnen maar voor korte tijd effect hebben. Na een tijdje slaat het heimwee weer toe. Men kan beter zoeken hoe de thuissituatie meer kan wegen op de betekenis die deze kinderen aan het speelplein geven. Vele kinderen maken tijdens knutselmomenten spontaan een tekening of werkstukje voor hun papa of mama. Het kan ook stimulerend zijn wanneer kinderen naar aanleiding van heimwee ruimte krijgen om over hun thuis te vertellen. Soms vinden ze in hun eigen verhaal impulsen om ook op het speelplein te spelen.

De band met thuis kan soms ook beperkend werken. Sommige kinderen voelen zich erg geremd omdat ze zich niet durven (mogen?) vuilmaken of omdat ze voor hun kleine broer of zus moeten zorgen.

Kinderen brengen hun thuis niet alleen mee naar het speelplein. Sommige kinderen nemen het speelplein mee naar huis. Ze zijn zo ingenomen door hun avonturen op het speelplein dat ze eens terug thuis die avonturen onverminderd verder zetten.

• Opvang

Wanneer kinderen omwille van de nood aan opvang naar het speelplein gaan, zijn ze zich daar terdege bewust van. Het hedendaags speelpleinwerk opereert op een spanningsveld tussen speelbevordering en de maatschappelijke nood aan kinderopvang. Dit spanningsveld hoeft niet per definitie te wegen op de perceptie van kinderen die naar het speelplein komen. Het is niet omdat het speelplein een uitweg biedt voor het opvangprobleem, dat het speelplein geen keuze kan zijn voor deze kinderen. Ook al komen kinderen naar het speelplein omwille van de opvang, dan nog kunnen ze dit vaak in hun eigen plannen inpassen.

Voor andere kinderen kan de nood aan opvang zwaarder doorwegen op hun motivatie om naar het speelplein te komen. Sommige kinderen weten bijna zonder nadenken alternatieven te verzinnen voor het speelplein: bij vriendjes gaan spelen, naar de film gaan, naar een pretpark gaan, naar de dierentuin gaan, thuis blijven... Het probleem is dat die alternatieven vaak onhaalbaar zijn zonder toedoen van een begeleider of de volwassene.

Naar een speelplein van kleine en grote mensen.

Het werd in de loop van het onderzoek overduidelijk dat de betekenissen die kinderen aan het speelplein geven vele kanten uit kunnen. Dat maakt de taak van animator op en organisator van het speelplein niet eenvoudiger. Het is immers onmogelijk om één model of blauwdruk voor het speelpleinwerk voorop te stellen. Een model dat in alle omstandigheden en voor alle kinderen optimaal is, is tegen de achtergrond van voorgaande bevindingen ondenkbaar. De ideale animator en de ideale speelpleinorganisator zullen bijgevolg steeds opnieuw en aangepast aan de concrete context en de concrete kinderen een variatie aan speelimpulsen moeten verzinnen. Dit is een veeleisende opdracht die verregaand beroep doet op de creativiteit van speelpleinanimatoren en -organisatoren. Zij kunnen zich niet langer beperken tot het uitvoeren van vooraf bedachte taken, maar moeten voortdurend inspelen op concrete kansen en noden. Speelpleinen die een variatie aan ruimtes, programma's, animatoren en materialen aanbieden zijn beter uitgerust om deze uitdaging aan te gaan. Wanneer gestreefd wordt naar een diversiteit aan speelimpulsen moet men er wel op letten dat kinderen niet verloren lopen in een onoverzichtelijke veelheid aan mogelijkheden. De opdracht van animatoren en speelpleinverantwoordelijken bestaat er dus in om een diversiteit aan speelimpulsen te managen en op een aantrekkelijke wijze voor te stellen aan de kinderen.

Kinderen op het speelplein zijn zich terdege bewust van de opvangfunctie die het speelplein kan vervullen. De gecontroleerde speelruimte die het speelplein aanbiedt, lijkt de meeste kinderen echter niet te dwarsbomen in hun eigen plannen. Kinderen manifesteren zich op vele manieren als actor op het speelplein en vinden er veel impulsen die dit actorschap bevorderen. De aantrekkelijke speelruimte die de speelpleinen aanbieden is daarbij één van de belangrijke factoren. Zeker voor kinderen uit stedelijke gebieden ontsluit het speelplein vormen van actorschap die in de eigen buurt ondenkbaar zijn. Op die manier slaagt het speelpleinwerk er voor veel kinderen in om een werkbaar initiatief te bieden op het spanningsveld tussen controle en zelfrealisatie. Ondanks de gecontroleerde opvang lijken kinderen op het speelplein, volop ruimte te vinden om hun eigen ding te doen.

Er zijn echter een aantal uitzonderingen. Voor een beperkt aantal kinderen weegt de nood aan opvang te sterk door. Zij vinden maar weinig stimulansen op het speelplein. De nood aan controle maakt dat ze hun eigen alternatieven voor een dag op het speelplein niet kunnen realiseren. Deze alternatieven zijn meestal niet uit te voeren zonder steun en toedoen van de volwassene. En juist omwille van de nood aan opvang ontbreekt die volwassene. Het speelpleinwerk kan daar in de mate van het mogelijke op inspelen door animatoren ter beschikking te stellen die de plaats van de ontbrekende volwassene innemen. Sommige speelpleinen doen dat al. Animatoren gaan dan mee met een groepje kinderen naar de film, op daguitstap naar een pretpark, naar de stad,... Het is belangrijk dat animatoren oor hebben naar de alternatieven die kinderen zelf formuleren voor een dag op het speelplein. Op die manier kan het speelpleinwerk de spanning tussen controle en zelfrealisatie ook voor deze beperkte groep van kinderen werkbaar proberen te maken.

Marc JANS

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving
Nieuwelaan 63
1860 Meise
02/272 07 53
mjans@ndo.be

Literatuur:

- JANS, M., *Speelpleinen op de rand van de 21ste eeuw*, Meise, Onderzoekscentrum Kind & Samenleving, 2001a.
- JANS, M., *Kinderen op het speelplein*, Meise, Onderzoekscentrum Kind & Samenleving, 2001b.
- PROUT, A., Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 2000, 14; 304-315.
- VAN GILS, J., *De tijdsbesteding, de tijdsbeleving en de opvoeding op woensdag. Een onderzoek bij 8- en 11-jarigen*, Leuven, KUL,

MODULAIR (BEROEPS)ONDERWIJS

Stap na stap bouwen aan jezelf en je toekomst

Eenzijdig zijn er begrippen zoals diversiteit, omgaan met verschillen, adaptief onderwijs, het doorbreken van het watervalsysteem, het welbevinden van de leerling... waar iedereen de mond van vol van heeft. Geen enkele rechtgeaarde persoon of instantie zal de invalshoek die de grondslag ervan vormt, ontkennen. De realisatie ervan blijft echter vaak beperkt tot de individuele leraar of een enkele school die er zelf een weg in vindt.

Anderzijds zijn er de recente evoluties op het vlak van een leven lang en een breed leren, elders verworven competenties, pijlsnelle technische ontwikkelingen met een enorme impact op de onderwijsinfrastructuur, de dreiging van de duale maatschappij... Een opleidingsstructuur uitwerken die beantwoordt aan de noden van de tijd, is één van de kerntaken van de Vlaamse overheid.

Modulair onderwijs, en meer in het bijzonder het project modulair onderwijs van het departement Onderwijs, wil op deze uitdagingen een antwoord bieden. Het biedt een nieuwe structuur op het vlak van de beroepsopleiding en de certificering ervan.

Het project loopt sedert 1 september 2000 in het secundair beroepsonderwijs in Vlaanderen in 49 scholen: voltijds en deeltijds beroepsonderwijs, buitengewoon onderwijs OV3 en met inbegrip van 19 scholen die een 4^{de} graadsopleiding verpleegkunde aanbieden.

Het project wordt op korte termijn ook toegepast in het volwassenenonderwijs. Er is een samenwerkingsakkoord met het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO), en overleg met de VDAB over samenwerking en wederzijdse erkenning.

Is modulair beroepsonderwijs de zoveelste hervorming die niet tot voorbij de klasdeur geraakt? In hoeverre zijn de leraar en de CLB-medewerker erbij betrokken? Zal het bedrijfsleven nu eindelijk afstappen van de al jaren verouderde benamingen A1 en A2? Merken ouders en leerlingen een wezenlijk verschil of gaat het aan hen voorbij? En boven alles, wordt de leerling er beter van?

De Dienst Beroepsopleiding (DBO) die voor het departement Onderwijs de verantwoordelijkheid heeft, gelooft alvast sterk in de mogelijkheden ervan.

We geven u, in kort bestek, een voorstelling. Eerst komen de opleidingsstructuur en de onderwijsstructuren aan bod. Dan wordt via uitspraken de plaats van de leerling en de leraar duidelijk. Nadien wordt plaats geruimd voor de samenwerkingsmogelijkheden met het CLB. Tot slot wordt duidelijk dat ook het modulaire Rome niet in één dag wordt gebouwd.

Wie geïnteresseerd is in het project in zijn geheel, verwijzen we graag naar de website www.ond.vlaanderen.be/dbo, projecten, modularisering. (Ook alle uitgewerkte opleidingen kunnen er gedownload worden.)

Een modulaire opleidingsstructuur

De structuur van de modulair ontwikkelde opleidingen is niet gebonden aan een onderwijsvorm of opleidingsverstrekker. Deze opleidingsstructuur, met zowel de leertrajecten als de modules, is uitgeschreven los van tijd- en ruimtefactoren, van een invulling in functie van een bepaald doelpubliek.

Modulair onderwijs trekt de kaart van het competentiegericht leren. De structuur en inhoud ervan worden ontwikkeld op basis van beroepsprofielen die worden aangeleverd door het werkveld.

Techniek en praktijk, taal- en rekenvaardigheden, technologische en wetenschappelijke inzichten vormen in een beroep één geheel, in de modules dus ook. Kennen, kunnen en zijn maken onlosmakelijk deel uit van een kwalificatie of een beroep, in de modules is dat dus ook zo. Vaardigheden en taken vormen het uitgangspunt.

Op zichzelf staande (school)vakken vormen daarin een onoverkomelijke hinderpaal. Ze hebben een eigen logica die opgebouwd is vanuit een (school)vakdiscipline die vaak losstaat van de realiteit en transfer belemmert.

EEN LEERTRAJECT

Op de volgende bladzijde laten we u kennismaken met het leertraject van de modulaire opleiding tot kapper.

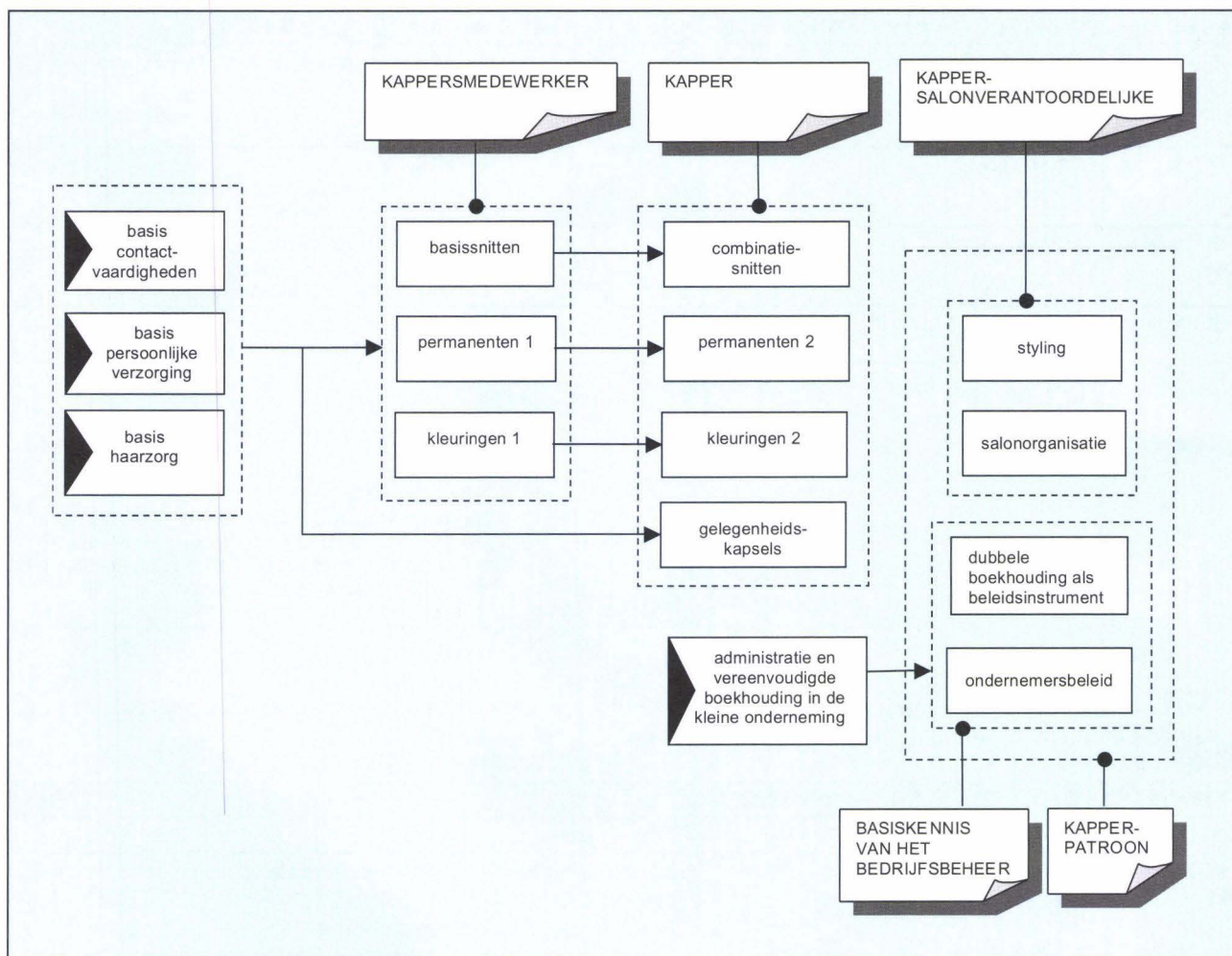
Wie kappersmedewerker, en nadien kapper, wil worden, doorloopt de modules in de aangegeven volgorde. Een pijl betekent een instapvoorwaarde. Voor kappersmedewerker gaat het om in totaal 6 modules, met eenmaal een instapvoorwaarde.

Wie slaagt voor een module, kan overstappen naar de volgende module - ook als hij pas enkele jaren later verder studeert in een andere setting. Leerlingen/cursisten verlaten de schoolbanken niet meer ongekwalificeerd, en de tussentijdse succesbeleving werkt motiverend tot verder studeren!

EEN MODULE

Tot nu toe werden modulaire trajecten en modules uitgeschreven voor de studiegebieden auto, bouw, grafische technieken, handel, hout, kleding, koeling en warmte, lichaamsverzorging, mechanica-electriciteit, personenzorg, textiel en voeding.

Als voorbeeld bezorgen we u hierbij de module basissnitten uit de opleiding tot kapper.



Een module bestaat uit drie componenten:

- Basiscompetenties die aangeven welke specifieke beroepsgerichte vaardigheden de leerling/cursist zal verwerven:

CODE	CLUSTERS VAN BASISCOMPETENTIES	CODE	BASISCOMPETENTIES
BC 15 004 01	<i>De leerling/cursist kan</i>		<i>De leerling/cursist kan</i>
	communicatieve vaardigheden en omgangsvormen hanteren;	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10	de klant onthalen; expressieve vaardigheden gebruiken; gemaakte afspraken nakomen; gericht vragen stellen; niet-verbale signalen detecteren; principes van het beroepsgeheim toepassen; keuzes en standpunten van anderen respecteren; mondelijke en schriftelijke instructies begrijpen; klantenfiches en formulieren in- en aanvullen; vaktermen in de context situeren;
BC 15 004 02	de klant installeren;	01 02	de klant laten plaatsnemen; maatregelen treffen ter bescherming van kledij en huid;
BC 15 004 03	het behandelingsplan opstellen;	01 02 03 04 05 06 07	haar-, huid- en morfologisch onderzoek, ten behoeve van basissnittechnieken en scheren, verrichten; op basis van haar-, huid- en morfologisch onderzoek basissnittechnieken en scheertechnieken afleiden; huid- en haaranomaliën herkennen; de klant naar een arts doorverwijzen; uitvoeringstaken uitleggen; de invloed van de behandeling op haar en huid verklaren; de werkindeling plannen;
BC 15 004 04	de werkplek inrichten;	01 02 03	richtlijnen met betrekking tot het inrichten van de werkpost uitvoeren; de producten en het materiaal klaarleggen; de producten en het materiaal beschrijven;

CODE	CLUSTERS VAN BASISCOMPETENTIES	CODE	BASISCOMPETENTIES
BC 15 004 05	het haar voorbereiden;	01 02 03 04	het haar ontwarren; het haar wassen; het haar verzorgen; het haar handdoekdroog maken;
BC 15 004 06	het haar knippen;	01 02 03	verdelingen maken; basissnittechnieken voor dames uitvoeren; basissnittechnieken voor heren uitvoeren;
BC 15 004 07	de baard scheren;	01 02 03	de inzeeptechniek uitvoeren; de scheertechniek uitvoeren; de naverzorgingstechniek uitvoeren;
BC 15 004 08	het kapsel afwerken;	01 02	droogtechnieken aanpassen; afwerkingstechnieken uitvoeren;
BC 15 004 09	veiligheids-, gezondheids- en milieuvoorschriften naleven.	01 02 03 04 05 06 07 08	het kapsalon in orde houden; de werkplek onderhouden; producten, materiaal en elektrische apparaten op verantwoorde wijze gebruiken, onderhouden en opbergen; hygiënisch werken; kleine verwondingen verzorgen; het gevaar voor infectie en allergie verwoorden; bij het uitvoeren van handelingen rekening houden met ergonomische principes; afval en restproducten sorteren.

- Ondersteunende basisvorming waarin de onderliggende algemene vorming wordt geëxpliciteerd aan de hand van de eindtermen van het voltijds beroepsonderwijs:

CLUSTER VAN ONDERSTEUNENDE BASISVORMING	
	<i>De leerlingen</i>
FUNCTIONELE TAALVAARDIGHEID	zijn mondeling assertief: ze kunnen informatie inwinnen, samenvatten en meedelen; hanteren gepaste taal en omgangsvormen; kunnen hulpmiddelen gebruiken om taalvaardig te handelen en hun communicatie te verbeteren;
FUNCTIONELE REKENVAARDIGHEID	kunnen het begrip percent functioneel gebruiken; kunnen rekenen met geld in functionele situaties; kunnen grootheden schatten, meten en berekenen in functionele situaties; kunnen een schematische voorstelling lezen en interpreteren; kunnen elektronische hulpmiddelen gebruiken om berekeningen uit te voeren; zijn ingesteld op het inschatten van de grootteorde van resultaten, het controleren van bewerkingen en resultaten, het vergelijken van oplossingen;
FUNCTIONELE INFORMATIEVERWERVING EN -VERWERKING	kunnen onder begeleiding relevante en voor hen toegankelijke informatie in herkenbare concrete situaties vinden, selecteren en gebruiken; kunnen onder begeleiding gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie;
ORGANISATIEBEKWAAMHEID	kunnen individuele opdrachten van beperkte omvang onder begeleiding organiseren, uitvoeren en evalueren; kunnen bij groepsopdrachten onder begeleiding: <ul style="list-style-type: none"> • overleggen en actief deelnemen; • instructies uitvoeren; • reflecteren; kunnen omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures; kunnen hulp invoeren; kunnen een beroep doen op diensten of instellingen waar ze met eventuele vragen, klachten of meldingen terecht kunnen;
TIJD- EN RUIMTEBEWUSTZIJN	kunnen onder begeleiding aspecten van het dagelijks leven van mensen in een andere tijd of een andere plaats met hun eigen leven vergelijken; kunnen zich situeren, oriënteren en verplaatsen door het gebruik van gepaste informatie; respecteren het leefmilieu.

- Sleutelvaardigheden die cognitieve, psychomotorische of affectieve vaardigheden bevatten die tot de kern van het beroep behoren, maar ook buiten het beroep inzetbaar zijn:

SLEUTELVAARDIGHEDEN	INDICATIEVE VOORBEELDEN
DIENSTVERLENENDE VAARDIGHEID In staat zijn om op vraag en proactief diensten of zorg te verlenen.	<ul style="list-style-type: none"> • zich opstellen ten dienste van de klant
DOORZETTINGSVERMOGEN In staat zijn om, ondanks moeilijkheden, op een doel gericht te blijven.	<ul style="list-style-type: none"> • kapsel in zijn totaliteit afwerken • technieken blijven oefenen
KWALITEITSBEWUSTZIJN In staat zijn om in te schatten aan welke vereisten een product of dienst moet voldoen en in staat zijn om aan de vereisten tegemoet te komen.	<ul style="list-style-type: none"> • kapsel correct knippen • basissnit controleren
LEERBEKWAAMHEID In staat zijn om, via geëigende leerprocessen, zijn competenties te verbreden en te verdiepen.	<ul style="list-style-type: none"> • het toepassingsgebied van kapperstechnieken, -producten en -materiaal toepassen op eigen werk
RECEPTIEVE TAALVAARDIGHEID MODERNE VREEMDE TAAL In staat zijn om als luisteraar en/of lezer in een moderne vreemde taal op adequate wijze een gesproken, geschreven of audiovisuele boodschap te ontvangen en te verwerken.	<ul style="list-style-type: none"> • anderstalige klant begeleiden doorheen de behandelingen

Wie slaagt voor een module, ontvangt een deelcertificaat. Wie alle modules van een opleiding met succes heeft doorlopen, ontvangt een certificaat. Waar de opleiding werd gevolgd, op welke manier die werd aangeboden, speelt daarbij geen rol.

Trajecten en modules zijn beschikbaar via internet. Opleidingsverstrekkers, directies, leraren en CLB kunnen allemaal dezelfde opleidingsvereisten aflezen. Alle betrokkenen herkennen in de modulenaamen een beroepsrealiteit. De bedrijfswereld weet waartoe de 'beginnende beroepsbeoefenaar' die bij hem binnenstapt, in staat is.

Modulair onderwijs op school

EEN MODULAIRE ONDERWIJSSTRUCTUUR
In een modulaire onderwijsstructuur vervallen vakken, leerjaren en graden. De onderwijsoverheid legt aan de scholen de trajecten en de modules op. Zij vormen de basis voor de invoering van een transparant modulair onderwijsaanbod voor heel Vlaanderen.

In het gewoon voltijds onderwijs wordt de duur van de modules bij ministerieel besluit vastgelegd. In het deeltijds onderwijs, en in het BUSO OV3 gebeurt dat niet: de individuele handelingsplannen vormen er het uitgangspunt.

In hoofde van de leerling/cursist wordt in het leerplichtonderwijs telkens één module aangeboden: succesbeleving en competentie leren staan voorop. Zodra een leerling een module heeft afgewerkt, ontvangt hij een deelcertificaat, een opleiding garandeert een certificaat.

Het diploma secundair onderwijs wordt - in overeenstemming met de regelgeving - aan een aantal voorwaarden verbonden en afzonderlijk uitgereikt.

EEN MODULAIR ONDERWIJSAANBOD
Scholen maken zelf een keuze uit de trajecten, en vertalen zelf de modules tot pedagogisch-didactisch verantwoorde eenheden, in functie van hun doelpubliek.

Aangezien dit alles nu op experimentele basis verloopt, zorgt de DBO - in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten - voor ondersteuning. Daartoe werd een servicebundel ontwikkeld. Een elektronische nieuwsbrief houdt alle scholen op de hoogte van de laatste ontwikkelingen. Beide kunnen worden geraadpleegd via de website.

HET MODULAIR GEWOON VOLTIJDS ONDERWIJS

Op een weekbasis van 36 uur, wordt het rooster als volgt opgedeeld:

- 20 uur module-uren voor de modules met hun basiscompetenties, ondersteunende basisvorming, en de sleutelvaardigheden
- 6 tot 8 uur gedifferentieerde onderwijsactiviteiten voor verdieping, remediëring en begeleiding
- 8 tot 10 uur waarvan 2 uur (niet)-confessionele vorming, 2 uur Lichamelijke Opvoeding, 2 uur van een vak behorend tot de basisvorming, 2 tot 4 uur naar keuze in te vullen door de school

HET MODULAIR DEELTIJDS ONDERWIJS EN BUSO OV3

Het deeltijds onderwijs en het BuSO behouden hun structuur.

Alternerend leren wordt sterk beklemtoond.

Modulair onderwijs en de leerling

Ik wil kapper worden, dus wil ik voor kapper leren.

Dat lijkt een open deur instampen, maar het is het niet. Een leerling die in 3 BSO aan een beroepsopleiding begint, wil het verband zien tussen de lesinhoud, en het beroep. Het motiveert hem - en zijn ouders. Een modulaire opleiding is transparant. In de scholen hangen de trajecten op. Leerlingen (en hun ouders) zien bij wijze van spreken dag op dag waar ze staan.

Er is geen theoretische les meer over de soorten gereedschappen of de soorten grondstoffen. Er is geen

losstaande praktijkoefening meer waarin de leerling losstaande technieken inoefent. Er is geen afzonderlijke les over de regel van drieën die een jaar na of voor de toepassing in de praktijk wordt gegeven. Leraren houden teamvergaderingen en spreken af wie wat wanneer doet en hoe. Kennis over de herkomst van exotische kruiden is zinvol als je Chinees kookt. De regel van drieën is zinvol als je de volgende dag een mengsel moet maken in andere dan de opgegeven hoeveelheden.

Succesbeleving is een grondvoorwaarde tot enthousiasme, zowel bij de leerling als bij de leraar. De geïntegreerde aanpak bevordert deze succesbeleving omdat het onmiddellijke doel en nut zichtbaar wordt.

Ik wil voor kapper leren, dus leer ik het haar wassen en brushen.

Leerlingen krijgen de basiscompetenties en/of de door de school uitgewerkte leerdoelen van een module. Samen met de leerkracht leert de leerling zo verantwoordelijkheid nemen voor zijn leerproces. Duidelijkheid motiveert en stimuleert, zowel de leerling als de leerkracht. Leerlingen weten waar ze aan beginnen en waar ze moeten uitkomen. Individuele studiebegeleiding en trajectbegeleiding behoren tot de taak van het lerarenteam. Permanente evaluatie maakt inherent deel uit van het leerproces.

Ik wil leren brushen, dus oefen ik extra als dat nodig is. Maar als ik het onder de knie heb, verruim ik mijn basis met het gebruik van verstevigingsproducten van een ander merk, die een andere toepassing vragen.

Een constante bron van frustratie voor leraren en CLB-medewerkers in het beroepsonderwijs (en ook daarbuiten), zijn de individuele noden van leerlingen. De uren gedifferentieerde onderwijsactiviteiten (=GOA) in het voltijds modulair onderwijs maken een gestructureerde aanpak mogelijk. Leerlingen krijgen kansen tot remediëren, bijwerken, verdiepen en verruimen. Neveninstromers halen hun achterstand in.

Ook hier staat het lerarenteam centraal: op basis van een leerlingvolgsysteem maken zij met de leerling afspraken. De CLB-medewerker kan hier een inbreng hebben.

De school beslist zelf over de concrete verdeling van deze uren. Men kan opteren voor 4 uur per week, met na 5 weken ruimte voor een hele GOA-week. Men kan zich houden aan 8 uur per week, of alles opsparen gedurende een beperkte periode...

Modulair onderwijs en de leraar

Wij werken samen met collega's aan een beroepsopleiding.

Teamwerk van leraren vormt de basis van modulair onderwijs in de klas. Elke leraar brengt zijn deskundigheid, zijn aanpak, zijn ervaring binnen in het team. In onderling overleg bepaalt men wie wat zal doen en hoe. Naarmate het team groter is, is deze opgave moeilijker en wordt het ook voor de leerlingen niet meer overzienbaar. Naargelang de teamleden zich open opstellen en meer uitwisselen, wordt de groepsbetrokkenheid groter, en de verantwoordelijkheid gedeeld.

Modulair onderwijs experimenteel invoeren houdt een ruime waaier aan activiteiten in. De modules vormen een raamwerk van waaruit de leraren een opleiding uitwerken. Dat gebeurt op school in goede omstandigheden, anders wordt teamwerk onmogelijk. Leraren samen vrij roosteren en een werkruimte ter beschikking stellen, zijn nodig.

We kunnen ruim gebruikmaken van het bestaande lesmateriaal.

Ook een modulaire kappersopleiding blijft een kappersopleiding: wat de leraar vroeger deed, behoudt zijn waarde. Hij hoeft dus niet van nul te beginnen. Vaak gaat het om een andere ordening of invalshoek, extra oefeningen voor de GOA-uren,...

We ervaren bij de start een grote werkdruk, maar we verdelen het werk, en het rendeert.

Tijdens het eerste jaar is een dergelijke omschakeling uiteraard arbeidsintensief. Het jaar voorbereiding met extra ondersteuning in lerarenuren door de overheid, wordt als een absolute noodzaak ervaren. In aansluiting bij de schoolcultuur wordt de instap met leerlingen voorbereid.

Langzamerhand vindt in de teamwerking een verschuiving plaats: van een eerste ontwikkeling van pedagogisch-didactische eenheden, naar een sterk leerlinggerichte invulling. Van gezamenlijk een visie ontwikkelen, naar het werk verdelen. Van een schat aan lesmateriaal thuis per leerkracht, naar een wederzijdse uitwisseling. Van individueel lesgeven, naar groepswisselingen...

Via de modularisering ervaar ik mijn taak als een blijvende uitdaging. Mijn leerlingen zijn gemotiveerd, stellen kritische vragen en zo leren we van elkaar.

Een nauwere samenwerking met de leerkrachten én de leerlingen leidt tot een kruisbestuiving. Leraren stellen zich in de klas meer op als begeleider, facilitator van leerprocessen. Het is de leerling zelf die leert met zijn hulp. Structurering en duidelijkheid staan daarbij voorop, daar staat de teamwerking garant voor. Naargelang het onderwerp wordt voor de gepaste leeractiviteiten gekozen: dat kan zowel om een onderwijsleergesprek, als een uiteenzetting, een simulatieoefening als een stage gaan. De leerlingen zijn meer betrokken, krijgen meer zelfvertrouwen en worden soms ook rustiger. Zij stellen vragen, krijgen waar ze recht op hebben, maar worden ook zelf aangesproken op hun verantwoordelijkheid.

Modulair onderwijs en het CLB

Studie- en beroepskeuzebegeleiding

Een modulaire opleidingsstructuur voor heel Vlaanderen waarin men een leven lang kan verder gaan, biedt transparantie. Een eenvormige voorstelling van beroepsopleidingen gebaseerd op de beroepen zelf, vergemakkelijkt keuzes maken en werkt stimulerend. Uitstel is immers nooit meer afstel. Horizonverruiming, zelfconceptverheldering en loopbaancompetentie spelen zich af in een realistisch en duidelijk kader.

Op basis van behaalde deelcertificaten zoekt men op waar en in welke setting de vervolgopleiding aangeboden wordt. Of, bij keuze voor een nieuw traject, gaat men na welke vrijstellingen mogelijk zijn.

Dit alles veronderstelt wel een algemene invoering en erkenning van dit systeem.

Leren leren en socio-emotionele begeleiding

Structurele duidelijkheid biedt wel een houvast, maar meestal is de onderliggende problematiek bij de jongere de eerste en grootste drempel tot een vlotte schooltijd. De eerder vernoemde samenwerking van de leraren en de gedifferentieerde onderwijsactiviteiten staan borg voor een opvolging van de leerling waarbij hij zelf actief wordt betrokken. Het CLB kan hier een belangrijke rol opnemen.

Het CLB en het experiment

Van bij de start van het modulair onderwijs, werden CLB's uitgenodigd tot samenwerking. De vrije centra die bij het experiment betrokken zijn, komen op regelmatige basis samen en stelden hun ideeën voor op de beursdag voor leerkrachten en directies in de maand februari. In verscheidene scholen zijn er al duidelijke voorbeelden van samenwerking:

- Kort op de bal spelen is de kern van de samenwerking en dit zeker in functie van de gedifferentieerde onderwijsactiviteiten. Daarom wordt de CLB-medewerker om de 14 dagen uitgenodigd voor de teambesprekingen. Hier vangt hij onmiddellijk signalen op in verband met een eventuele begeleiding of kan suggesties doen over een mogelijke aanpak van een bepaalde situatie.
- De CLB-medewerker is in de school tijdens de uren gedifferentieerde onderwijsactiviteiten en kan dan een leerling individueel opvolgen zonder dat die speciaal uit de les wordt gehaald, of nieuwe leerstof verliest. Ook de andere leerlingen krijgen een extra-oefening, of halen een toets in, of werken aan een taak.
- Een leerling gaat, in afspraak met de leraar, tijdens de GOA-uren, uit zichzelf naar de CLB-medewerker voor hulp. De redenen hiervoor kunnen uiteenlopend zijn, van een persoonlijke gesprek tot de vraag ter ondersteuning van zijn leerproces,...
- Een CLB-medewerker werkt met de leerkrachten (exemplarisch) een module uit tot op lesniveau en ondersteunt de integratie van algemene vorming en beroepsgerichte vorming. Zijn specifieke deskundigheid in procesbegeleiding vergemakkelijkt de samenwerking.
- In een school met bijzondere noden is een CLB-medewerker tijdens het eerste trimester in het derde jaar 2 uur per week betrokken bij een screening van de leerlingen door middel van een toetsafna-

me en individuele gesprekken. Nadien voerden de leerlingen, onder begeleiding van de CLB-medewerker, in samenwerking met de leerkracht, opdrachten uit ter versterking van hun studievaardigheden volgens de methode van Meichenbaum. Daarnaast verzorgde hij ook een vorm van taaluitbreiding.

- De leerlingen spelen met de CLB-medewerker het BOT-spel, een studiekeuzespel voor beroepsopleidingstrajecten. Hierdoor ontstaat een gesprek tussen de leerlingen, de CLB-medewerker en de leerkracht over de inhoud van de modules / beroepen waardoor de leerling meer vertrouwd wordt met de modulaire trajecten. Daarnaast wordt er ook gepolst naar de interesses van de leerling, zijn persoonlijk idee over wat hij reeds kan en waar hij goed in is. Hierdoor kan hij bewustere en gefundeerde keuzes maken.
- De CLB-medewerker ondersteunt de leerkrachten bij de systematische opvolging van de leerling, bij de uitbouw van de klas als leefgroep vanuit de kansen die de modulaire structuur en aanpak biedt.

Tot slot

Onderwijs is een verhaal dat nooit af is. Het principe van een leven lang leren, geldt ook voor het onderwijs zelf. Wij gaven u in dit artikel een voorstelling van het systeem en de opzet ervan. De experimenteerders zelf hebben elk hun eigen verhaal. Het is een langzaam proces dat niet kan zonder een reële inschatting van de beginsituatie van de school, zonder de betrokkenheid van de leraar, zonder de ondersteuning van de directie.

Een dergelijke ingrijpende onderwijsvernieuwing vraagt om een 'experimentele fase' waarbij de rechtspositie van de leraar en de leerling tenvolle verzekerd zijn. Dat houdt inpassing in de bestaande regelgeving in. Tegelijk is dat ook de beperking ervan: voluit ervoor gaan is onmogelijk! De mogelijkheden kunnen niet uitgeput worden. Op dit ogenblik loopt er een externe evaluatie van het project, die zal aangevuld worden met een eindevaluatie vóór het einde van het schooljaar 2006-2007.

Vast staat dat nu al deze vernieuwing heel wat losmaakt en nieuwe kansen biedt. Na de eindevaluatie wordt over een veralgemeende invoering beslist.

Eva VERSTRAETE
Hilde VANDERHEYDEN
Projectmedewerkers modularisering,
Dienst Beroepsopleiding
Koningsstraat, 93 bus 3
1000 Brussel



OMGAAN MET VERSCHILLEN IN DE LAGERE SCHOOL: EEN EVALUATIE VAN 10 JAAR ONDERWIJSBELEID NAAR ALLOCHTONEN

Ruim 10 jaar geleden werd in Vlaanderen het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) opgericht. Hiermee werd getracht scholen te ondersteunen in hun zoektocht naar een professioneel antwoord op de uitdagingen van de veranderde, want multicultureel geworden samenleving. Het OVB had als uiteindelijke bedoeling om (1) de achterstand van allochtone kinderen uit de arbeidsmigratie in het onderwijs weg te werken en (2) hun integratie te bevorderen.

Het onderwijsbeleid naar allochtonen werd inhoudelijk opgesplitst in enkele pijlers of werkvelden waaraan scholen verplicht werden te werken en waarin ze ook professioneel (door extra begeleiding) ondersteund werden: Taalvaardigheidsonderwijs (TVO), Intercultureel Onderwijs (ICO), Preventie en Remediëring van Leerproblemen (P&R), Betrokkenheid van de Ouders (BVO) en (optioneel) Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). De financiële middelen die de overheid hiertegenover beschikbaar stelde, werden vertaald in extra lessen, waarmee scholen één of meerdere OV-leerkrachten konden aanstellen, die het schoolteam moest(en) coördineren en ondersteunen in het implementeren van het beleid¹.

Een eerste evaluatie van het onderwijsbeleid voor allochtonen in 1994, uitgevoerd door het HIVA, stelde algemeen een positieve evolutie vast met betrekking tot de implementatie van dit beleid. Het onderzoek wees op het belang van ondersteuning en van een duidelijke overdracht van de schoolvisie en doelgerichtheid ten aanzien van het nieuwe beleid naar leerkrachten toe. Wat betreft effecten op leerlingniveau was de conclusie dat pas wanneer de inhoudelijke vormgeving van de verschillende werkvelden duidelijker op punt stond en de implementatie ervan in de scholen een feit was, een nieuwe effectmeting hierover meer uitsluitsel kon geven. Vier jaar na deze tussentijdse evaluatie en acht jaar na het opstarten van het beleid stelde de vraag naar de implementatie door de scholen en de effecten bij de leerlingen zich opnieuw. Dat mondde in 1999 uit in het OBPWO-project "Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs". Het HIVA was verantwoordelijk voor het onderzoek naar mogelijke leereffecten bij leerlingen. Het implementatieonderzoek werd uitgevoerd door het Steunpunt ICO.

In dit artikel lichten we de resultaten van het implementatieonderzoek toe. Na een korte voorstelling van de probleemstelling, methodologie en opzet van het onderzoek (1), beschrijven we de implementatie van de verschillende werkvelden in 20 lagere scholen (2). Na tien jaar OVB hebben de werkvelden inhoudelijk een duidelijke richting gekregen, mede door de ondersteuning van het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, het Steunpunt Intercultureel Onderwijs en het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs. Daarom is het interessant na te gaan in welke mate de principes die achter de werkvelden schuilen hun ingang hebben gevonden in de reguliere lespraktijk. Tenslotte lichten we ook toe welke factoren een goede implementatie kunnen bevorderen (3).

Onderzoeksvragen, methodologie en onderzoekopzet

De resultaten van het implementatieonderzoek presenteren het effect van OVB op het reguliere handelen van leerkrachten in de klas en op het schoolbeleid. Evaluatieonderzoek kan zich immers niet beperken tot het peilen naar leerlingenprestaties. Er dient ook nagegaan te worden of en in welke mate de geplande innovatie door de leerkrachten in praktijk is gebracht. In het geval van de onderwijsvernieuwing OVB stelt zich de vraag naar de implementatie van de verschillende werkvelden, namelijk Taalvaardigheidsonderwijs (TVO), Intercultureel Onderwijs (ICO), Preventie en Remediëring van Leerproblemen (P&R) en Betrokkenheid van de Ouders (BVO)².

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. In welke mate zijn de verschillende werkvelden van OVB geïntegreerd in het reguliere handelen van de leerkracht enerzijds en in de school als organisatie anderzijds?
2. Welke factoren liggen aan de basis van eventuele verschillen in implementatie tussen de verschillende leerkrachten en tussen de verschillende scholen?

Recent school- en effectiviteitsonderzoek beschouwt de klas als het werkterrein bij uitstek. Wat in de klas

gebeurt, blijkt van groter invloed te zijn dan kenmerken op schoolniveau. Vandaar de beslissing om het klasniveau centraal te stellen in dit onderzoek. Om de mate van implementatie op klasniveau te onderzoeken, volstaat het niet leerkrachten te bevragen over hun gedragingen en opvattingen. Wat ze zeggen te doen, geeft reeds eerste aanzetten maar wijkt vaak af van wat ze in de feiten doen. In het onderzoek werd daarom geopteerd voor observatie als belangrijkste wijze van dataverzameling. Aanvullend werden ook schriftelijke vragenlijsten en semi-gestructureerde interviews afgenomen. Al bij al was de onderzoeksaanpak voornamelijk kwalitatief van aard, met enkele kwantitatieve aanvullingen.

Het onderzoek werd uitgevoerd in 20 lagere scholen die al sinds de start bij OVB betrokken zijn. Over de schooljaren 1999-2000 en 2000-2001 heen werd één klas per school onderzocht³. Voor het eerste schooljaar waren dat 8 vierdes, voor het tweede schooljaar 12 klassen van het vijfde leerjaar⁴.

Analyse van de klaspraktijk: de vier werkvelden

Hieronder geven we per werkveld een korte omschrijving van de achterliggende filosofie. Daarna geven we telkens de resultaten van het onderzoek weer: hoe is de situatie in 20 scholen die al 10 jaar OVB-middelen krijgen? Zowel het handelen van de leerkrachten als hun discours hierover komen aan bod.

Intercultureel Onderwijs

De invulling van ICO is de laatste jaren fel geëvolueerd. In de beginjaren van OVB lag de nadruk op een veeleer exotische en clichématige kennismaking met etnische culturen. Migrantenjongeren werden als representanten van hun cultuur van origine beschouwd, en ICO was erop gericht deze cultuur zichtbaar en kenbaar te maken in de lessen. Aangenomen werd dat het onderwijs op deze manier meer herkenbaar zou zijn voor de migrantenjongeren in kwestie, met een vermindering van de kloof tussen thuiscultuur en schoolcultuur als gevolg. Het verstrekken van kennis over vreemde culturen zou bovendien bij de autochtone leerlingen resulteren in meer respect voor deze cultuur en dus voor deze jongeren.

Deze invulling van ICO is weinig effectief gebleken. Bij de oprichting van het Steunpunt ICO werd dan ook resoluut gekozen voor een aanpak die dichter aansloot bij de realiteit van de scholen. Intercultureel Onderwijs kreeg de ruimere invulling van actief en effectief leren omgaan met sociale en culturele diversiteit (zie Verlot en Sierens: 1997, Verlot e.a.: 2000). Vanuit dit kader werd het huidige onderzoeksgedeelte naar de implementatie van ICO opgezet.

Om een zicht te krijgen op de mate van implementatie van Intercultureel Onderwijs in de klascontext, is het noodzakelijk om een zicht te krijgen op de manier waarop een leerkracht in zijn/haar pedagogisch handelen omgaat met de sociale en culturele diversiteit van de leerlingen en de samenleving. Met andere woorden: in welke mate wordt verscheidenheid actief aangewend in het onderwijsleerproces? Deze onderzoeksvraag werd geoperationaliseerd in de vraag naar de mate van homogenisering versus heterogenisering van het handelen van de leerkracht. Homogenisering staat voor het niet toelaten van diversiteit, he-

terogenisering staat voor het opnemen / gebruikmaken van diversiteit in het klasgebeuren.

De processen van heterogenisering en homogenisering kunnen verschillend gerealiseerd worden: in de klasopstelling (wie zit naast wie?), in de klasinrichting (is er meer dan een louter didactische aankleding van de klas?), in de manier van omgaan met kinderen, in de lesopbouw, in de leerinhoud, etc. Homogenisering en heterogenisering worden bovendien niet in elke context gelijkaardig ingevuld. Zo kan in een klas met kinderen van verschillende sociale en culturele herkomst de leerkracht meer reageren op en putten uit de bij de leerlingen aanwezige sociale en culturele diversiteit, waar hij/zij in een sociaal-cultureel homogeen klas deze diversiteit eerder zelf, pro-actief zal aanbrengen.

Uit het onderzoek bleek dat de meeste scholen matig werken aan de heterogenisering van hun klaspraktijk. Veel leerkrachten hechten belang aan een klasopstelling waarbij leerlingen in heterogene groepen worden geplaatst. Ook in hun informele omgang met leerlingen werken ze heel heterogeniserend. Leerlingen worden niet enkel als leerlingen tout court beschouwd, maar mogen ook uit hun leerlingenrol stappen, en zich als kind of jongere opstellen in de klas en school. Ook leerkrachten stappen soms uit hun traditionele rol van leerkracht-leerstofoverbrenger. Diversiteit wordt het minst toegelaten in de lesopbouw: de meeste les(onderdelen) verlopen volgens een vast stramien, en kennen een gesloten, vooraf bepaald einde. Ook worden relatief weinig openingen gemaakt naar het incorporeren van de inbreng van leerlingen in het leerproces.

Wanneer we kijken naar de perceptie van de leerkrachten, eerder dan naar hun praktijk, constateren we dat de invulling van ICO verschuift van een louter etnisch-culturele en kennisgerichte naar een meer pragmatische en ruimere opvatting: leren omgaan met diversiteit. Met de resultaten van het effectieve handelen in het achterhoofd, lijkt het opportuun scholen te overtuigen dat dergelijke brede opvatting van ICO niet enkel informeel (bijvoorbeeld in de omgang met leerlingen) of in de marge van het lesgebeuren moet worden doorgevoerd, maar ook als een basisuitgangspunt voor de organisatie van het onderwijsleerproces.

Taalvaardigheidsonderwijs

Gelijktijdig met het opstarten van het OVB werd het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal opgericht, verbonden aan de K.U.Leuven. Het kreeg de opdracht een werking uit te bouwen die beleidsverantwoordelijken en onderwijsverstreckers zou ondersteunen in het vormgeven van optimaal Taalvaardigheidsonderwijs. Die opdracht was grotendeels het gevolg van de vaststelling dat het toenmalige taalonderwijs niet toereikend was om allochtone leerlingen de taalvaardigheid bij te brengen om hen optimaal te laten participeren aan het onderwijs. Het Steunpunt NT2 opteert niet voor een apart, op allochtone leerlingen gericht taalonderwijs, maar voor een fundamentele kwaliteitsbevordering van het gehele taalonderwijs in Vlaanderen. Autochtone (kansarme) leerlingen bleken immers dezelfde taalproblemen te ondervinden als allochtone leerders. Dit Taalvaardigheidsonderwijs kreeg het predikaat 'taakgericht'.

In het klassieke taalonderwijs wordt taal beschouwd als leerstof op zich, waarbij informatie over regels of elementen van de taal wordt gegeven of eerder aan-

gereikte regels of elementen worden ingeoeft. De doelstellingen situeren zich eerder op woord- of op regelniveau. Het betreft hier pure spellings- of grammaticalessen ("hoe spellen we de ovt?"), woordenschatrijtjes, etc. Bij Taakgericht Taalvaardigheidsonderwijs wordt taal opgehangen aan taken, waarbij taal een communicatief zinvolle rol vervult. Taal wordt niet meer gezien als een doel op zich, dat leerders van naaldje tot draadje moeten leren doorgronden, maar als een handig communicatiemiddel. De doelstellingen situeren zich hier op het niveau van de vaardigheden of van de eindtermen. Van leerlingen wordt in de eerste plaats verwacht dat ze taalvaardig zijn, niet dat ze blijf geven van een gespecialiseerde linguïstische kennis. Vandaar de nadruk op spreek- en luisteractiviteiten, spannende leestaken, rollenspellen en functionele schrijfopdrachten. Door aan een motiverende taak te werken, i.e. een taak die een kloof bevat tussen de capaciteiten van de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de taak, zijn leerlingen actief met taal bezig. De rol van de leerkracht binnen dergelijk Taalvaardigheidsonderwijs wordt grondig herbekeken. De leerkracht is veel meer een begeleider van een leerproces, dan een leider. De nadruk ligt minder op kennisoverdracht dan wel op procesbegeleiding. In plaats van zelf informatie over te dragen aan de leerlingen, zal de leerkracht de informatie uit de leerlingen zelf laten komen en zo meer beroep doen op de leerling als actieve leerder. De leerkracht medieert het zoek- en denkproces van de leerling.

Het werken in heterogeen samengestelde groepen biedt het meest kansen tot ontwikkelen van taalvaardigheid voor alle leerders. Sterkere leerlingen kunnen zwakkere leerlingen helpen. Niet alleen het krijgen, maar ook het geven van ondersteuning verbetert immers de taalvaardigheid.

Voor de analyse van de implementatie van het werkveld TVO werd in eerste instantie de mate van heterogeniteit in de samenstelling van de klasopstelling en van groepswerk nagetrokken. Daar merkten we dat het belang van een heterogene samenstelling van groepen voor het verhogen van talige leersituaties in de meeste scholen erkend wordt. Ten tweede werden de taallessen en -lesonderdelen geanalyseerd naar hun taalvaardigheidsgehalte (taal als doel versus taal als middel). Hieruit is gebleken dat de doelstellingen van de lessen zich eerder situeren op het niveau van de vaardigheden of van de eindtermen, dan op woord- of regelniveau. M.a.w. taal wordt voornamelijk als een middel gezien, en niet als een kennisdoel op zich. De taalbeschouwingslessen worden wel nog voornamelijk op een klassieke (synthetische) manier onderwezen. Uit de interviews is gebleken dat leerkrachten zeker voor de spellingslessen bewust vasthouden aan het traditionele stramen van aanbod van individuele regels, gevolgd door drilsgewijze inoefening. Het is volgens hen de enige manier om leerlingen correct te leren schrijven. Dit correct schrijven wordt door de meerderheid van de leerkrachten als belangrijk geacht met het oog op de maatschappelijke integratie.

Als derde indicator werd de mate van procesgericht lesgeven onderzocht. Daarvoor werd van enkele letterlijk getranscribeerde lessen de verhouding tussen kennisgerichte en procesgerichte vragen gemeten. Uit de analyse bleek een overwicht van procesvragen op kennisvragen. De leerkracht stelt zich eerder op als begeleider van leerprocessen dan als een leider, die kennis over taal(elementen) moet overbrengen.

Algemeen kon worden besloten dat de principes waarop Taalvaardigheidsonderwijs gestoeld is, reeds vlot hun ingang kennen in de lespraktijk van de 20 onderzochte leerkrachten.

Preventie en Remediëring van Leerproblemen

Het onderkennen van preventieve en remediërende acties van leerkrachten is als buitenstaander, zonder voorkennis van de vaardigheden van de leerlingen, en zonder exacte kennis van het reeds onderwezen en nog te onderwijzen curriculum, bijna onmogelijk. Individuele remediërende handelingen van een leerkracht zijn bovendien soms moeilijk als dusdanig observeerbaar aangezien het gesprek tussen leerling en leerkracht vaak in stilte verloopt. Daarom werd als indicator voor dit werkveld in de analyse van de observaties geopteerd voor de mate van differentiatie. Differentiatie als het afstemmen van de leeromgeving op de individuele kenmerken van de leerlingen is als didactisch principe uitermate geschikt om leerproblemen preventief of remediërend aan te pakken. Vanuit de observaties is het meestal wel mogelijk op te maken wanneer en hoe een leerkracht differentieert. Tijdens het observeren werd telkens genoteerd welke leerlingen gedifferentieerde taken kregen aangeboden, waar de differentiatie doorging, en, indien mogelijk, waaruit deze taken bestonden. Differentiatie kan immers op verschillende manieren gebeuren, met verschillende doelstellingen. Het aanpassen aan het niveau van de leerling kan zich richten op de instructie, de feedback, het aantal opdrachten, de moeilijkheidsgraad van de opdrachten, de methode, de werkvorm of het tempo. Als toets en aanvulling werden deze zaken ook bevraagd in het interview. Ook het gebruik van een leerlingvolgsysteem, als werkinstrument voor de leerkracht om differentiatie uit te zetten, werd in het interview aangehaald.

Uit de praktijk is gebleken dat leerkrachten het makkelijker vinden om differentiatie te incorporeren in specifieke, daartoe ontworpen vormen van zelfstandig werken, zoals contractwerk, vrij werk, etc, dan tijdens het reguliere lesgeven. Velen klaagden hier echter over het gebrek aan materiaal, of de hoge kostprijs ervan. De klasopstelling is vaak ook niet voldoende op differentiëren afgestemd. Het leerlingvolgsysteem - of één of andere zelf ontwikkelde vorm hiervan - kent wel volop zijn ingang in de klassen. Uit de interviews bleek dat leerkrachten het nut inzien van het systematisch bijhouden van informatie (zowel cognitief als breder) van hun leerlingen. Tot de helft van de leerkrachten gebruikt één of andere vorm van leerlingvolgsysteem systematisch om zijn/haar handelen preventief of remediërend af te stellen op individuele leerlingen. Toch wordt het papierwerk dat het leerlingvolgsysteem met zich meebrengt als te belastend ervaren. In de interviews gaven leerkrachten tenslotte toe dat ze, ondanks hun overtuiging dat "voorkomen beter is dan genezen", meer aandacht besteden aan remediëring dan aan preventie, omdat dit makkelijker is, en in hogere leerjaren preventie nog weinig zin zou hebben.

Betrokkenheid van de Ouders

Het vierde werkveld van OVB, namelijk Betrokkenheid van de Ouders, beoogt het verkleinen van de kloof tussen school en ouders, wat moet uitmonden in een

hogere betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren.

In eerste instantie moet de school initiatieven ontwikkelen die gericht zijn op het verschaffen van de nodige informatie aan alle ouders. Enerzijds is deze informatie gericht op het leveren van inzicht in onderwijsstructuren, -methodieken en -opvattingen van de school op zich, zodat ouders zo goed mogelijk geïnformeerd zijn over het verschaft onderwijs. Anderzijds zal de school de nodige informatie leveren over de resultaten van het kind. Dit kan in de vorm van oudercontacten, het organiseren van gesprekken met het CLB, en dergelijke.

Gelijktijdig zal de school ook inspanningen moeten doen om een beeld te vormen over de achtergronden, opvattingen en leefwerelden van haar oudergroep. Uit onderzoek in Nederland (Smit, Doesborgh en van Kessel, 2001) is gebleken dat de communicatie tussen school en ouders doorgaans gericht is op de 'gemiddelde' ouder. Schoolteams zouden in de communicatie met ouders nadrukkelijker een onderscheid kunnen maken tussen de verschillende groepen ouders. Volgens de onderzoekers behoort het veelal niet tot de attitude van het schoolteam om na te gaan welk beeld ouders van de school hebben en wat de verwachtingen van de ouders zijn ten aanzien van het onderwijsaanbod. Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zal het betrekken van ouders in de school rekening moeten houden met de verscheidenheid in achtergronden van leerlingen en hun ouders, zodat geen enkele groep uitvalt.

Tenslotte mag de school zich ook niet beperken tot het leveren van informatie, maar moet ze zich inspannen om de participatie en inspraak van de ouders in de school te bevorderen. Dit kan in de praktijk tot uiting komen in geïnstitutionaliseerde vormen van medezeggenschap, zoals zitting nemen in de participatieraad - schoolraad, of in het oudercomité, maar ook in min of meer informele, niet-geïnstitutionaliseerde vormen, zoals deelname (zowel inhoudelijk als organisatorisch) aan specifieke activiteiten in de klas of op school.

Betrokkenheid van de Ouders heeft het meest kans op slagen bij een wederkerige relatie waarbij informatie aan en van ouders geleidelijk overloopt in participatie van ouders. Uit het implementatieonderzoek is echter gebleken dat scholen heel eenzijdige inspanningen leveren. Opvallend is dat de onderzochte scholen uitmunten in het verstrekken van informatie over zichzelf en over het kind, maar zich daartoe dan ook beperken. Scholen zullen in veel mindere mate informatie winnen over opvattingen en achtergronden van ouders. Ook de actieve inbreng van ouders is eerder gering. School en ouders worden op deze manier geen gelijkwaardige partners met een gedeelde verantwoordelijkheid in de gestelde onderwijs- en opvoedingsdoelen. Uit de interviews bleek dat veel leerkrachten dit ook geen prioriteit vinden. Ze verwachten wel interesse van de ouders, maar vinden veelal dat hun betrokkenheid niet verder hoeft te gaan.

Besluit

Uit de geobserveerde lespraktijk in 20 scholen blijkt dat Taalvaardigheidsonderwijs het best geïmplementeerd is. In vergelijking met TVO zijn de drie overige werkvelden minder goed geïmplementeerd. Opvallend is dat de meeste leerkrachten TVO ook als de belangrijkste pijler beschouwen binnen het Onderwijsvoorrangsbeleid.

Globaal gezien stellen we vast dat de individuele werkvelden binnen de scholen niet in dezelfde mate worden geïmplementeerd. Een grote aandacht voor één werkveld brengt niet automatisch een even grote aandacht voor de andere werkvelden met zich mee. Het is dus belangrijk dat scholen blijvend gestimuleerd worden om zich in te spannen op alle werkvelden. De vaststelling, dat de pijler die de beste implementatie kent, namelijk TVO, ook de pijler is die leerkrachten over het algemeen als meest belangrijk beschouwen, bekrachtigt deze aanbeveling. OVB dreigt anders gereduceerd te worden tot TVO, en de hele kansarmoedeproblematiek tot een loutere taalproblematiek.

Stimulerende en belemmerende factoren

Welke factoren kunnen nu een goede implementatie van OVB hetzij belemmeren, hetzij stimuleren? Om een antwoord te bieden op deze vraag, werden de interviews herlezen van de zes best scorende en de zes slechtst scorende scholen. Door deze extreme cases tegenover elkaar te stellen en te vergelijken, verkregen we een scherper zicht op leerkrachtoverschrijdende factoren die 'goede' OVB-scholen onderscheiden van 'slechte' OVB-scholen⁵. Eén van de meest in het oog springende resultaten levert de analyse van het aantal jaar ervaring van de OV-leerkracht op: van de vier scholen waar de OV-leerkracht reeds van bij het opstarten van OVB op de school als OV-leerkracht functioneert, behoren drie scholen tot de lage scoorders. Op het eerste gezicht strookt deze vaststelling niet met het veronderstelde belang van continuïteit. Het hoog aantal jaar ervaring met OVB op zich blijkt een goede implementatie ervan in de school niet te garanderen. Het is pas zinvol als tegelijkertijd de reflexiviteit van leerkrachten blijvend gestimuleerd wordt. Het lijkt er immers op alsof in deze laag scorende scholen de uitvoering van OVB niet meer in vraag gesteld wordt. Navormingen in het kader van OVB worden door deze personen nog nauwelijks gevolgd, vanuit de overtuiging dat ze reeds voldoende op de hoogte zijn. Ook de ondersteuning van de externe OVB-begeleiding wordt niet langer relevant geacht. Nochtans heeft OVB gedurende zijn tienjarig bestaan een duidelijke dynamiek gekend. Het is dan ook noodzakelijk dat scholen hun onderwijspraktijk blijvend in vraag stellen. Op deze manier dreigen zij niet hun eigen situatie verkeerd in te schatten.

Deze zelfinschatting blijkt ook een duidelijk verschil tussen de hoge en de lage scoorders. In het interview werd telkens gevraagd aan de OV-leerkracht en de reguliere leerkracht een score te geven van 1 tot 5 aan de mate waarin zij de implementatie van de werkvelden op hun school en in hun klas inschatten. Deze score kon vergeleken worden met de effectieve implementatiescore. De OV-leerkrachten van de hoge scoorders hebben een realistisch beeld van de implementatie van de werkvelden op hun school. Ze getuigen van een degelijke zelfevaluatie en inschatting van hun eigen situatie. De OV-leerkrachten van de lage scoorders schatten de implementatie van de werkvelden op hun school duidelijk te hoog in, vooral voor het werkveld Preventie en Remediëring. Deze overschatting is ook manifest voor het werkveld Intercultureel Onderwijs, maar deze tendens is in alle scholen licht aanwezig.

Het feit dat de OV-leerkracht al dan niet in staat is de situatie van zijn/haar school, inclusief de mate van implementatie in de individuele klassen, terdege in te

schatten, zegt natuurlijk iets over de schoolcultuur (en meer in het bijzonder over de overlegcultuur), wat gemeten werd met de vragenlijst "Schoolcultuur" (Staessens: 1990). Wanneer we die vragenlijst bestuderen vanuit de twee standpunten van de hoge en lage scoorders, merken we voornamelijk een duidelijk verschil op wat betreft de aanwezigheid van professionele relaties, de derde schaal van deze vragenlijst. De vijf scholen die de hoogste implementatiescore voor OVB hebben, halen op deze schaal gemiddeld beduidend meer dan de vijf laagste scoorders. De aanwezigheid van een professionele, gestructureerde overlegcultuur blijkt aldus een factor die in belangrijke mate de implementatie van OVB op de school bevordert. De andere schalen van de vragenlijst "Schoolcultuur" leverden minder uitgesproken resultaten, met uitzondering van de eerste schaal, i.e. het schoolhoofd als cultuurdrager en -bouwer. Daar halen de slechte scoorders gemiddeld een lagere score. De rol van de directie blijkt van minder belang te zijn voor de hoge scoorders (ook al scoren zij gemiddeld hoger hierop dan de lage scoorders). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in deze scholen de professionele draagkracht van het team primeert. Anderzijds kan de OV-leerkracht hier de dragende rol van de directeur overgenomen hebben.

Een verdere analyse van de rol van de OV-leerkracht bevestigt deze hypothese. Bij de hoge scoorders zien we een andere taakinfilling van de OV-leerkracht als bij de lage scoorders. Met uitzondering van één school is de OV-leerkracht een belangrijke schakel (geweest) in de professionalisering van het team in de onderwijsvernieuwing. Hij/zij begeleidt de leerkrachten klasintern en zoekt samen met hen de basisprincipes van OVB in de klas te implementeren. OVB wordt hierdoor een basisopdracht van het hele team, van elke leerkracht. Bij de lage scoorders omschrijven vijf van de zes OV-leerkrachten hun taak systematisch als het bijwerken van die kinderen die uitvallen op taal, om zo hun achterstand te verminderen, in het beste geval weg te werken. Aan de kwaliteit van het onderwijs dat door de reguliere leerkrachten wordt verstrekt, verandert weinig. OVB wordt voornamelijk door de OV-leerkracht gedragen, en wordt gereduceerd tot een ondersteuning van individuele problemen van leerlingen.

Deze reductie van OVB tot remediëring van leerproblemen weerspiegelt zich deels in de ranking die leerkrachten gevraagd werd te geven van de werkvelden, naargelang de relevantie die de pijlers voor hen hebben. Bij de lagere scoorders wordt TVO weliswaar nog als meest relevante pijler beschouwd (dit was een algemene tendens bij veel scholen), maar wordt ze onmiddellijk gevolgd door het werkveld Preventie en Remediëring. Bij de hogere scoorders is de pijler Preventie en Remediëring van minder groot belang. Ook TVO boet in aan belang en wordt er zelfs van de eerste plaats verstoten: acht van de elf informanten uit deze scholen beschouwen ICO als de meest relevante pijler. In deze scholen wordt het belangrijk geacht de kansarmoedeproblematiek te plaatsen in een breder maatschappelijk perspectief, namelijk het voorbereiden van kinderen op een maatschappij waar sociale en culturele diversiteit regel is.

Conclusie

Bovenstaande analyse is een pleidooi voor een OVB-beleid dat niet enkel gericht is op de remediëring van

individuele leerproblemen. Hoewel ondersteuning van individuele kansarme leerlingen noodzakelijk is om de resultaten in die scholen te verbeteren, blijkt uit het onderzoek dat scholen die kiezen voor het louter oplossen van problemen van individuele leerlingen, het beduidend minder goed doen. Het wegwerken van leerlingachterstanden moet gekoppeld worden aan een preventieve aanpak die als einddoel kwalitatief hoogstaand onderwijs beoogt, gedragen door een geprofessionaliseerd team, dat zichzelf constant in vraag blijft stellen. Op deze manier worden de meeste kansen gecreëerd de kansarmoedeproblematiek te plaatsen in een breder maatschappelijk perspectief, namelijk het afstemmen van het onderwijs op een maatschappij waar sociale en culturele diversiteit regel is.

Katrijn HILLEWAERE

(voormalig medewerker op het) Steunpunt ICO
Sint-Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent

Literatuurlijst:

- BOGAERT, N., VAN GORP, K., Ja, ik wil! Taakgericht vakkenonderwijs is vooral een kwestie van motiveren. In: COLPIN, M., BOGAERT, N., e.a. (red): *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor Taakgericht Onderwijs*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 19-38, 2000.
- JASPAERT, K., LINSEN, B., Succes verzekerd? Effecten van invoering van taakgericht onderwijs, *Moer*, 1997, 6; 362-373.
- SCHRYVERS, E., VAN DE VELDE, V., *Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs. Eindrapport. Deelrapport: effectmeting*, Leuven, HIVA-K.U.Leuven, 2001.
- SMIT, F., DOESBORGH, J., VAN KESSEL, N., *Ouderparticipatie, een nieuw missie-statement? Onderzoek naar het functioneren van de relatie ouders en basisschool*, Nijmegen, ITS, 2001.
- STAESSENS, K., *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in VLO-scholen*, Leuven, K.U.Leuven, 1990.
- VERLOT, M., Meer van hetzelfde is niet goed genoeg. Reflecties bij het Vlaams Onderwijsvoorrrangsbeleid (1989-1999), *De gids op maatschappelijk gebied*, 1999, 90(10); 20-32.
- VERLOT, M., SIERENS, S., Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief, *Cultuurstudie*, 1997, 3; 130-178.
- VERLOT, M., SIERENS, S., SOENEN, R., SUIJS, S., *Intercultureel Onderwijs. Leren in verscheidenheid*, Gent, Steunpunt ICO, Universiteit Gent, 2000.

NOTEN

- ¹ Voor een historische kadering van en kritische reflectie op het Vlaamse Onderwijsvoorrrangsbeleid, verwijzen we naar Verlot 1999.
- ² Aangezien slechts 5 van de 20 onderzochte scholen OETC organiseerden, wordt dit (niet verplichte) werkveld in dit artikel achterwege gelaten.
- ³ De evaluatie van de effectieve implementatie van OVB in de klaspraktijk is beperkend in die zin dat ze slechts uitspraak doet over één klasleerkracht per school. Aan deze beperking werd deels tegemoet gekomen door de bijkomende bevraging van de OV-leerkracht. Toch blijft het jammer dat de oorspronkelijke opzet om per school twee leerjaren te observeren wegens budgettaire beperkingen opgegeven moest worden.
- ⁴ Er werd voor gezorgd die leerlingen te observeren die door het HIVA werden getest in het kader van de effectmeting. In totaal werden per klas gemiddeld 15 lessen geobserveerd.
- ⁵ Per pijler kreeg elke school een implementatiescore. Correlaties tussen deze score en enkele context-, input- en procesvariabelen werden via SPSS onderzocht, maar (mede door het laag aantal cases) niet of nauwelijks significant bevonden.

JEUGDSPORT ALS VRIJE TIJD: OOK EEN KWESTIE VAN PARTICIPATIE ¹

De voorbije dertig jaren is de deelname aan sport bij jongeren aanzienlijk gestegen. 6 op de 10 Vlaamse jongens en 4 op de 10 Vlaamse meisjes tussen 12 en 18 jaar zijn momenteel lid van een sportvereniging (Vanreusel, 2001). Ook uit buitenlands onderzoek blijkt dat veel jongeren lid zijn van een sportclub: 50% van de 10- tot 16-jarigen zijn lid van een sportvereniging en tot 80% van de 10- tot 13-jarigen geven sport als belangrijke hobby aan. Bij de 15- tot 19-jarigen loopt dit wat terug, maar nog steeds 55% geeft aan sport als hobby te hebben (Zinnecker, 2001). Enerzijds stellen we dus een hoge participatiegraad vast aan sportverenigingen, maar anderzijds blijkt dat de sportverenigingen in belangrijke mate te maken hebben met het fenomeen van drop-out. In bepaalde situaties wordt de sportuitval zelfs alarmerend genoemd. (Buisman en Baar, 1996). Hoe zijn beide vaststellingen - hoge participatiegraad aan de sportverenigingen en het soms alarmerende fenomeen van de drop-out - nu te rijmen met elkaar? De individualiseringstendens zal in dit verband meer duidelijkheid brengen. In eerste instantie staan we stil bij de vraag of we sportactiviteiten als een vorm van vrijetijdsbesteding kunnen beschouwen, waarna verschillende benaderingen van vrije tijd worden weergegeven. Een dynamisch evenwicht tussen een systeem- en een leefwereldbenadering wordt naar voren geschoven en uitgewerkt op vlak van de jeugdsport. Tot slot wordt een koppeling naar het jeugdsportbeleid gemaakt. Bij dit alles zullen de termen 'kinderen' en 'jongeren' door elkaar gebruikt worden en verwijzen naar -18-jarigen. We hebben het dus over de jeugd in zijn algemeenheid zonder een verdere opdeling te maken.

Situering van de jeugdsport

De vrijetijdssector beslaat heel wat verschillende domeinen. Redig (1993) maakt een onderscheid tussen formele en informele vrijetijdsbesteding. Bij de informele vrijetijdsbesteding plaatsen we bijvoorbeeld vrij spelen of vrij sporten. Of nog: tv-kijken, computerspelen, alsook vervelen of gewoonweg niets doen. Binnen de formele vrijetijdsbesteding kan nog een onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds de formele vrijetijdsbesteding met een commercieel doel en anderzijds de formele vrijetijdsbesteding met een niet-commercieel doel. Naar de bioscoop gaan, een pretpak, een festival of een toneel, kan gezien worden als formele vrijetijdsbesteding met een commercieel doel. Formele vrijetijdsbesteding met een niet-commercieel doel betreft bijvoorbeeld sporten in clubverband, naar de teken- of muziekschool gaan, lid zijn van een jeugdafdeling van de plaatselijke fanfare, enz.

We zullen inzoomen op de jeugdsport (en meer bepaald de georganiseerde jeugdsport in verenigingen). Het betreft hier dus een domein binnen de vrijetijdssector dat zich situeert binnen de *formele vrijetijdsbesteding* en een *niet-commercieel doel* dient. Deze invulling van de jeugdsport is maar één mogelijke benadering. Er bestaan ook nog andere perspectieven op vrije tijd. We gaan hier eerst even op in.

Vrije tijd en vrije tijd is vier

We stellen vast dat vrije tijd op zeer verschillende manieren wordt benaderd en omschreven. In veel onderzoeken vertrekt men van een meetbaar vrijetijdsconcept. Vrije tijd wordt dan geoperationaliseerd door het gelijk te stellen ofwel aan een bepaalde resttijd (de tijd die overblijft na arbeid, huishoudelijk werk, onderwijs en fysieke behoeftebevrediging), ofwel aan een aantal vrijetijdsactiviteiten (zoals sporten, uitgaan, tv-kijken, enz). In deze benadering verliest men echter het gegeven uit het oog dat vrije tijd niet anders kan bestaan dan als een product van het sociale handelen van zingevende actoren. Er wordt hier dus niets gezegd over hoe deze vrije tijd wordt beleefd (Corijn, 1999;

Van der Poel, 1993). Dit laatste is belangrijk om de betekenis van vrije tijd voor kinderen en jongeren beter te kunnen begrijpen.

Kelly (1982) maakt een onderscheid tussen enerzijds een systeembenadering, gekoppeld aan bepaalde maatschappelijke activiteiten en tijdstructuren en anderzijds een benadering die de beleving van het individu centraal stelt (Lengkeek, 1995). Dit basiswerk betekende een belangrijke inspiratiebron bij het ontwerpen van een eigen schema dat wij in figuur 1 presenteren.

Figuur 1: vier benaderingen van vrije tijd

	Systeembenadering	Leefwereldbenadering
Tijdbenadering	<i>Systeemtijd</i>	<i>Leefwereldtijd</i>
Activiteitenbenadering	<i>Systeemactiviteit</i>	<i>Leefwereldactiviteit</i>

Naargelang de gekozen benadering krijgen we verschillende accenten in de omschrijving van vrije tijd. Ten eerste kunnen we vrije tijd als *systeemtijd* beschouwen en omschrijven als niet-verplichte tijd. Deze omschrijving vertrekt vanuit het tijdsperspectief, gecombineerd met de systeembenadering. Vrije tijd is maatschappelijk bepaalde tijd. Voorbeelden van deze invalshoek zijn niet-arbeidstijd of niet-schooltijd. Merk op dat we hier te maken hebben met een negatieve formulering, waarbij vrije tijd als een sterk verplichtingen-gerelateerde tijdsbesteding wordt gezien. Ten tweede kunnen we vrije tijd beschouwen als de *leefwereldtijd*. Vrije tijd is de periode waarin men greep heeft op de eigen organisatie van de tijd. In deze visie gaan de tijdbenadering en de leefwereldbenadering samen. Het individu kan zijn / haar tijd organiseren vanuit de eigen zingeving. We merken hier op dat deze invulling van vrije tijd in tegenstelling tot de eerste, van een positieve formulering uitgaat. Vaderschapsverlof is een voorbeeld van deze leefwereldtijd: de betrokken persoon kiest er zelf voor een periode voor zichzelf en voor zijn kinderen te reserveren. In de leefwereldtijd kan het individu zelfs gewoonweg genieten van het 'niets doen'. Ten derde kan vrije tijd afgelezen worden aan de aard of de vorm van de activiteit. We hebben het hier over de *systeemactiviteit*, de combinatie van de activiteitenbenadering en de systeembenadering. Het gaat

over maatschappelijk bepaalde activiteiten die geassocieerd worden met vrije tijd. Voorbeelden hiervan zijn tv-kijken, sporten, spelen, wandelen, enz. Tot slot vinden we in figuur 1 de *leefwereldactiviteit* terug, een kruising tussen de activiteitenbenadering en de leefwereldbenadering. De omschrijving van vrije tijd wordt afhankelijk gesteld van de betekenis of de inhoud van de activiteit voor het individu. Het is de betrokkene zelf die bepaalt of een bepaalde activiteit al dan niet vrije tijd voor hem / haar betekent. Zo kan sporten voor het ene kind een vrijetijdsactiviteit zijn, terwijl dit voor een ander kind helemaal niet het geval is.

Verder zullen we het niet zozeer hebben over het verschil tussen de tijdbenadering en de activiteitenbenadering. De tijdbenadering structureert (de dag bijvoorbeeld) aan de hand van verschillende tijdseenheden, terwijl de activiteitenbenadering (de dag) structureert volgens verschillende activiteiten. Wat ons in het kader van de jeugdsport vooral interesseert is het verschillende perspectief van de leefwereld- en de systeembenadering. In een systeemperspectief wordt vrije tijd van kinderen en jongeren voorzien van een maatschappelijk bepaalde inhoud. In een leefwereldperspectief daarentegen geeft het het individu zelf betekenis aan zijn / haar vrije tijd. In die zin zou je ook kunnen stellen dat een systeembenadering meer objectiverend van aard is, terwijl een leefwereldbenadering eerder als subjectieverend kan beschouwd worden.

Een samengaan van systeem en leefwereld...

Een invulling van vrije tijd dient op zijn minst rekening te houden met beide perspectieven (systeem- en leefwereldbenadering). Goodale en Godbey (1988, geciteerd in Lengkeek, 1995) hebben het over een combinatie van 'freedom from...' en 'freedom to...'. In feite een vrijheid van externe dwang om aan een innerlijke dwang te kunnen voldoen. Lengkeek (1995) noemt systeem (*freedom from*) en leefwereld (*freedom to*) de twee bepalende facetten van vrije tijd. Vrije tijd is maatschappelijk omkaderd, waarbij de nodige ruimte moet voorzien worden voor een eigen invulling door het individu zelf. Samenvattend stellen we dat vrije tijd steeds een combinatie van een systeembenadering en een leefwereldbenadering inhoudt, of met andere woorden als *een maatschappelijk omkaderde ruimte waarin zelfbepaling en vrijheid voor de betrokken persoon essentieel zijn*. Vanuit het maatschappelijke systeem wordt er ruimte voorzien voor het individu om bepaalde tijdseenheden als vrije tijd in te vullen. Voor de concrete invulling van de vrije tijd is het individuele kind verantwoordelijk, dat als actieve persoon vertrekt vanuit de eigen ervaringen. We moeten dus gewoonweg aan de kinderen en jongeren zelf vragen hoe zij de (voorzien) vrije tijd ervaren en of zij dit liever anders willen zien, en hoe ze hun vrije tijd dan wel zouden willen invullen. Als de schooltijd bijvoorbeeld voorbij is, zouden kinderen en jongeren voldoende mogelijkheden moeten hebben om hun eigen vrije tijd in te vullen en vorm te geven, ook binnen een georganiseerd verband zoals de sportvereniging. Een leefwereldspecifieke invulling van de maatschappelijk voorziene ruimte voor vrije tijd wijst op het belang van de *participatie* van de betrokken jongeren. Via onderlinge communicatie en respect voor elkaar kunnen kinderen mee gestalte geven aan hun vrije tijd. De leefwereldbenadering zorgt voor een contextspecifieke en persoonsgebonden vrije tijd voorzien door het systeem.

... kan tot een dynamisch evenwicht in de jeugdsport leiden...

De vraag die zich nu aandient, is hoe we de sport (in clubverband) bij kinderen en jongeren moeten zien. Of de sport wordt beschouwd als vrije tijd, hangt af van het perspectief dat men hanteert. Vanuit een systeembenadering zullen we hier wellicht bevestigend kunnen op antwoorden: sport na schooltijd. Vanuit een leefwereldbenadering kunnen we niet zomaar een antwoord formuleren zonder het bij de betrokkenen, de kinderen en de jongeren, na te gaan. We zijn hier vooral geïnteresseerd in de mate waarin het leefwereldperspectief binnen een sportvereniging aan bod kan komen. Is er ruimte voor een persoonsgebonden en contextspecifieke invulling van het sporten binnen de sportvereniging? Kan het kind of de jongere actief mee bepalen wat sporten betekent binnen de sportvereniging?

De negentiende-eeuwse, vroege moderne sport werd door de Britse *gentlemen* gespeeld *for the game's sake*, omwille van het spel zelf. Er werd geen directe nutsverwachting aan de sport gekoppeld (Vanreusel, 2001). Sport werd beschouwd als een tijdverdrijf dat sterk aansloot bij de leefwereld van de sporters zelf. Het was een intense, maar tegelijkertijd ook zeer ontspannen bezigheid. Het speelse karakter van deze sportieve vrijetijdsbesteding kwam hier volop tot uiting. Ze beleefden er echt deugd aan en de nadruk lag op het echte genieten. Al heel vlug werden aan de sport allerlei nutsverwachtingen gekoppeld. Hierdoor werd de moderne sport *geïnstrumentaliseerd* (Vanreusel, 2001). Sportvormen werden ingezet als middel om andere doelen na te streven. Via het selectie-training-prestatie-record-principe wil men de beste (top)sporters voortbrengen. De typische en dominante kenmerken van de moderne sportprestaties en records passen zeer goed in de moderne vooruitgangsmentaliteit. De bijna eenzijdige aandacht voor de systeembenadering, is ook af te lezen van tal van andere externe doelen die worden toegeschreven aan de sport. Zo komen Elchardus, Huyse en Hooghe (2001) bijvoorbeeld tot de conclusie dat de deelname op jonge leeftijd aan sportverenigingen een sterk sociaal integrerende functie vervult. De onderzoekers stellen ook vast dat kinderen en jongeren die actief zijn binnen een jeugdvereniging zoals sportverenigingen, een grotere kans hebben later actief te blijven in andere soorten verenigingen. Met andere woorden, betrokkenheid bij verenigingen op jonge leeftijd bevordert levenslange betrokkenheid en deelname aan het sociale en maatschappelijke leven (Elchardus, Huyse en Hooghe, 2000). Ook Renson (2000, geciteerd in Vanreusel, 2001) heeft het over integratie, socialisatie, educatie en emancipatie als belangrijke doelstellingen van de sportverenigingen. Sport werd en wordt nog steeds sterk vanuit deze instrumentele visie benaderd. Deze instrumentele benadering is een typische uitingsvorm van een systeemperspectief. Op zichzelf beschouwd is deze instrumentele visie op sport zeker niet verwerpelijk. Maar we vragen ons af in welke mate kinderen en jongeren die naar een sportclub gaan, deze tijd ook steeds als vrije tijd beschouwen. Vanuit leefwereldperspectief valt hier niet zelden een negatief antwoord op te verwachten. Vanuit een leefwereldperspectief is het mogelijk dat de ene jongere zijn wekelijks uurtje sport in de club als rustige ontspanningsvorm ziet. Andere jongeren daarentegen willen misschien juist wel een intensief en strak trainingsprogramma om steeds betere prestaties te kunnen neerzetten. Andere jongeren gaan naar de sportclub omdat ze denken dat ze op die manier vrienden kunnen leren kennen. Voor hen betekent sporten in clubverband misschien wel een weg tot integratie?

Een aantal allochtonen onder hen hopen misschien via de sportclub autochtone vriendjes te maken, enz. Je zou kunnen stellen dat zij de instrumentele visie van het systeem-perspectief hebben geïnternaliseerd. Deze instrumentele visie kunnen we dus zeker niet exclusief aan de systeembenadering koppelen. Ook binnen een leefwereldbenadering kunnen jongeren voor deze instrumentele visie kiezen. Denken we bijvoorbeeld aan een jongere die aan sport doet met als enige bedoeling een aantal kilo's kwijt te geraken, en niet omdat de betrokkene sporten plezierig zou vinden. Het wordt wellicht stilaan duidelijk dat de leefwereld- en systeembenadering op een zeer complexe manier met elkaar verweven zijn en dat ze eigenlijk niet zonder elkaar kunnen.

De leefwereldbenadering waarvan momenteel sprake is, is niet zo nieuw als het op het eerste zicht lijkt. Het leek een evidente zienswijze in de negentiende eeuw. De sportbeoefening wordt momenteel te eenzijdig vanuit instrumentele en prestatiegerichte invalshoek benaderd. Hierdoor vallen toch heel wat jongeren, die een andere visie op sport hebben uit de boot. Het idee van de leefwereldbenadering dienen we wellicht dan ook te plaatsen binnen een proces waarbij de beleving van de sporters momenteel te veel naar de achtergrond is verschoven. Een meer evenwichtige benadering impliceert dat de leefwereldgerichtheid ook een volwaardige plaats krijgt toebedeeld. In die zin zouden we willen stellen dat we *een dynamisch evenwicht tussen systeem en leefwereld* zouden moeten nastreven.

... en komt beter tegemoet aan de tendens van individualisering.

Zoals in de inleiding reeds gesteld, is de sport een belangrijke hobby van de jeugd en zijn veel jongeren lid van een sportvereniging. Er was ook de vaststelling dat er een hoge drop-out in de jeugdsport bestaat. Deze sportuitval - of dienen we eerder te spreken van zappedrag van de jeugd van de ene naar de andere sportclub - heeft wellicht te maken met te weinig participatiemogelijkheden binnen de sportvereniging. Tussen de motieven van de sportorganisaties en de motieven van de jeugdigen bestaan soms grote verschillen (Buisman, 1996). Jongeren doen aan sport omdat ze dit leuk vinden, omdat ze met hun vriendjes en vriendinnetjes willen meedoen, omdat ze willen horen bij de cultuur van de groep waarin ze verkeren, omdat ze in een bepaalde sport hun identiteit kunnen ontwikkelen, omdat ze zich met hun sportheld willen identificeren, enz. Samengevat zijn de mogelijkheid om plezier te maken en sociale contacten te leggen de twee belangrijkste motieven om aan sport te doen (Naul, 1995). Dit heeft dus veel meer te maken met de beleving zelf van de sport dan de externe doelstellingen die aan de sport worden toegeschreven. Het te weten komen van deze motieven en er ook rekening mee houden, is reeds een belangrijke stap in het werken aan een meer leefwereldgericht beleid binnen de sportverenigingen. Op die manier sluit het sporten in de sportvereniging voor heel wat jongeren beter aan bij wat zij als vrije tijd ervaren. In het licht hiervan wordt bijvoorbeeld de frequentie en intensiteit van de sportbeoefening binnen de club voor overleg met de doelgroep vatbaar. Hoe vaak wensen zij hun sport uit te oefenen? Welk belang hechten de betrokken jongeren aan de sport? Hoe willen zij hun sportieve vrije tijd invullen? Zijn ze te vinden voor een zware training dan wel een ontspannen, meer recreatieve vrijetijdsbesteding? Wat verwachten jongeren van de sportclub? Hoe is de relatie tussen de trainer en de jonge sporter. Dit zijn vragen die te maken hebben met de participatiemogelijkheden van jonge-

ren binnen hun sportvereniging. Hierop inspelen vergt misschien (op het eerste zicht) wel een heuse inspanning, maar het komt wellicht beter tegemoet aan de noden van de jongeren. Hierdoor kunnen de jongeren zich meer 'thuis voelen' binnen 'hun' sportvereniging.

Jongeren sporten dus graag, maar ze zappen ook (graag) van de ene naar de andere sportclub. Dit heeft echter zeer veel te maken met de *individualiseringstendens* die zich ook (en misschien vooral) binnen de jeugdsport aftekent.

Buisman en Baar (1996) merken op dat de sportbeoefening met een ongebonden en recreatief karakter meer op de voorgrond treedt. Ze stellen vast dat ploegsporten als voetbal en volleybal teruglopen, terwijl zwemmen en tennis bijvoorbeeld meer als groeispporten kunnen omschreven worden. Jongeren willen zich niet meer zo binden aan de competitieverplichtingen. Ze zijn ook niet meer zo te motiveren voor het gemeenschapsleven van de sportvereniging. Dit betekent dat jongeren vragende partij zijn voor meer keuzevrijheid, en de mogelijkheid willen krijgen die sport te kiezen die bij hen past (Buisman en Baar, 1996). Jongeren ontdekken dat naast de competitie sport ook meer individuele sportieve recreatie aantrekkelijk kan zijn. De waardering die men aan deze individualiseringstendens geeft, is in belangrijke mate afhankelijk van het perspectief dat men hanteert. Vanuit een leefwereldperspectief kan deze tendens als beloftevol beschouwd worden. Vanuit een enge systeembenadering wordt deze individualiseringstendens al gauw als een bedreiging ervaren. Binnen een dynamisch evenwicht tussen systeem en leefwereld kan deze individualiseringstendens als een belangrijke uitdaging worden opgevat, waarop een sportbeleid een adequaat antwoord dient te proberen formuleren. Een mogelijk antwoord ligt dus in het verhogen van de participatiemogelijkheden van jongeren binnen de sportvereniging. Op die manier spelen sportverenigingen in op de individualiseringstendens bij de jeugd en kunnen ze wellicht ook een beter antwoord bieden op de sportuitval (of beter: het zappedrag). Sommige jongeren zullen misschien net kiezen voor het harde selectie-training-prestatie-record-principe, terwijl andere jongeren precies de meer recreatieve sportbeoefening als ideale vrijetijdsbesteding ervaren. Rekening houden met deze individualisering betekent dat men zowel de competitieve sport als de recreatieve sport aan bod kan laten komen binnen de sportvereniging.

Naar een dynamisch evenwichtig sportbeleid

Renson (1996) stelt terecht dat een historische herbronning van de sport heilzaam kan zijn. Niet dat we dé oplossing in het verleden moeten zoeken, maar een historische herbronning kan inspirerend werken en biedt wellicht heel wat kansen om het leefwereldperspectief binnen de sport (weer) een belangrijkere plaats te geven naast de systeembenadering. Vanuit het beleid luisteren en kijken naar hoe kinderen en jongeren zelf de sport ervaren, vraagt een mentaliteitswijziging. Hierop inspelen lijkt misschien wel evident, maar in de praktijk kiest men daar niet altijd voor (zie het voorbeeld van de hoge sportuitval). Beleid is meer dan de gekozen doelstellingen met weloverwogen middelen trachten te realiseren. Beleid is vooral communicatie met de doelgroep zelf. Daarmee wordt een breder draagvlak gecreëerd dan bij een klassieke *top-down* benadering. In deze opvatting, waar contextualiteit en dialoog naar waarde worden geschat, wordt participatie van de doelgroep het uitgangspunt voor een doeltreffend sportbeleid. Deze manier van

werken wordt vaak als tijdrovend ervaren, maar heeft het grote voordeel dat de betrokkenen zich meer verbonden voelen met de uitvoering van het beleid, ook als het tegen zit (Buisman, 1996). Een dynamisch en pluralistisch sportbeleid, gebaseerd op een verruimd sportconcept, dat rekening houdt met beide benaderingen, dient verder aangemoedigd en gestimuleerd te worden. In welke mate wordt er bijvoorbeeld in sportopleidingen naast de sporttechnische aspecten ook (voldoende) aandacht besteed aan sociaal-emotionele aspecten van leidinggeven aan jeugdsporters. Sport moet meer gezien worden als datgene waarmee jongeren bezig zijn wanneer zij beweren dat zij aan sport doen (Renson, 1996).

Dat dit proces stilaan op gang komt, blijkt bijvoorbeeld uit de beleidsnota voor sport (2000-2004) van de hand van de Vlaamse ondertussen ex-minister voor sport, Johan Sauwens. In deze beleidsnota (die wellicht nog steeds de krijtlijnen uitzet voor de huidige minister van sport, Bert Anciaux) vinden we naast de aandacht voor een systeem perspectief ook duidelijk tekenen van een leefwereldperspectief op sport terug. De beleidsnota gaat ervan uit dat elke sportbeoefenaar of bij de sport betrokkene een referentiekader moet aangeboden krijgen dat hem of haar in staat stelt een verantwoorde keuze te maken (Sauwens, 2000). Fenomenen als drop-out en de vraag naar een kwalitatief aanbod van de sport zetten de overheid ertoe aan om sportbeoefening op ieders prestatieniveau te promoten, zowel de competitie- als recreatiesport. Jongeren moeten dus zelf kunnen bepalen (leefwereldperspectief) of, en op welke manier, ze op het voorziene aanbod van het systeem ingaan. In deze beleidsnota wordt het belang van het systeem perspectief op sport sterk benadrukt. De instrumentele visie op sport wordt gehanteerd om het belang van de sport te duiden. Het gaat dan over de positieve invloed op volksgezondheid, maatschappelijke en sociale integratie. Voor deze instrumentele visie kan echter evenzeer vanuit een leefwereldbenadering worden gekozen. Jongeren kunnen er namelijk zelf voor kiezen om aan sport te doen om hun gezondheid op een hoog peil te houden. We stellen vast dat ook het welzijnsgevoel van het individu naar voren wordt geschoven bij de verantwoording van het belang van de sport. Met dit laatste zien we ook duidelijk weer mogelijkheden voor een leefwereldgerichte invulling. Leefwereld en systeem zijn niet los te zien van elkaar. Ze beïnvloeden elkaar voortdurend. Dat komt duidelijk naar voren in de beleidsnota.

Er wordt eveneens aangevoeld dat een systeembenadering slechts één kant van de medaille betreft. De andere kant, het individu in zijn concrete leefwereld is minstens even belangrijk. Hierop inspelen komt tegemoet aan de individualiseringstendenzen. We vinden dit in de nota ook terug wanneer wordt gesteld dat het klassieke sportpatroon wordt verlaten, waarbij de consument zich toelegt op een bepaalde sport binnen een bepaalde club en deze trouw blijft. De sportbeoefenaar zoekt nu meer kortdurende bewegingsmomenten, waarbij hij ten opzichte van de organisatie geen enkel engagement opneemt. Hij vlindert van club naar club en proeft van het leuke aanbod. We hebben ons eerder in deze bijdrage reeds afgevraagd of dit vlindergedrag, dat zich vooral bij de jeugd voordoet, verband houdt met de beperkte mate van betrokkenheid bij de sportvereniging. Het aanreiken van meer mogelijkheden tot participatie binnen de sportvereniging kan ertoe leiden dat de sportvereniging meer leefwereldgeoriënteerd wordt. Dit kan er mogelijk ook toe leiden dat jongeren minder gaan zappen van de ene sportclub naar de andere sportclub, maar dat ze binnen hun eigen sportclub kunnen kiezen voor die manier van sporten

die hen het best ligt. Het leefwereldperspectief kan met andere woorden een belangrijke complementaire betekenis krijgen voor het systeem perspectief op de jeugdsport. Jongeren moeten de mogelijkheid hebben om te kiezen voor meer competitieve dan wel meer recreatieve vormen van sport binnen hun sportvereniging. Op die manier wordt het dynamisch evenwicht tussen leefwereld en systeem (terug) beter gewaarborgd.

Dries VERDONCK
Onderzoekscentrum Kind
en Samenleving
Nieuwlaan, 63
1860 Meise

Literatuur

- BUISMAN, A. (1996), 'Jeugdbeleid in de sport', in: BUISMAN, A. (red.), *Jeugdsport en beleid*. Houten/Diegem, Bohn Stafleu van Loghum, 7-32.
- BUISMAN, A. en BAAR, P. (1996), 'Jeugdsport... Onbekend en ondergewaardeerd?', in: BUISMAN, A. (red.), *Jeugdsport en beleid*. Houten/Diegem, Bohn Stafleu van Loghum, 33-53.
- CORIJN, E. (1999), 'Het vergankelijke welzijnsideaal van Joffre Dumazedier en Wolfgang Nahrstedt - twee grondleggers van de West-Europese vrijetijd studies. *Vrijetijd studies*, jrg. 17, nr. 3, 37-55.
- ELCHARDUS, M., HUYSE, L. en HOOGHE, M. (2001), *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Een onderzoek naar de sociale constructie van het democratisch burgerschap*. Brussel, VUBPress, 253p.
- KELLY, J.R. (1982), *Leisure*. New York, Prentice-Hall Englewood Cliffs, 426p.
- LENGKEEK, J. (1995), 'Bestaat Vrijetijd? *Vrijetijd en Samenleving*, jrg. 13, nr. 1, 51-79.
- NAUL, R. (1995), 'European studies in youth's physical activity: challenges to develop new active lifestyles for children in developing countries', in: KATZENELLENBOGEN, E.H. (ed.), *The importance of children's participation in physical and sporting activities*. South Africa, Stellenbosch Printers, 35-52.
- REDIG, G. (1993), 'Het jeugdwerk: het machtig reservoir. Een inleiding over het fenomeen jeugdwerk in een Vlaamse context.' In: *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, afl. 6, december 1993, 22p.
- RENSON, R. (1996), 'Het lijf blijft: bewegen in postmodernistische perspectief', in RAYMAKERS, B. en VAN DE PUTTE, A., *Een nieuw wereldbeeld voor een nieuwe mens? Lessen voor de eenentwintigste eeuw*. Leuven, Universitaire Pers Leuven/Dauidsfonds, 262-280.
- SAUWENS, J. (2000), *Beleidsnota sport 2000-2004*, Vlaamse Regering, Brugge, Die Keure, 20p.
- VAN DER POEL, H. (1993), *De modularisering van het dagelijkse leven. Vrijetijd in structuratietheoretisch perspectief*. Amsterdam, Thesis Publishers, 256p.
- VAN DEN BERGH, B., VAN GILS, J. en VAN DONGEN, W. (2001), 'De leefsituatie van kinderen en jongeren binnen het gezin en maatschappij', in: VAN DONGEN, W., BECK, M. en VANHAUTE, E. (red.), *Beroepsleven en gezinsleven. Het combinatiemodel als motor voor een actieve welvaartsstaat*. Leuven, Garant, 117-148.
- VANREUSEL, B. (2001), Sport: bewegingscultuur tussen idealisering en degradering. In: RAYMAEKERS, B., VAN DE PUTTE, A. en VAN RIEL, G. (red.), *Moeten, mogen, kunnen. Ethiek en wetenschap. Lessen voor de eenentwintigste eeuw*. Leuven, Universitaire Pers/Dauidsfonds, 70-86.
- ZINNECKER, J. (2001), 'Pre-adolescent Children. An Essay', in: DU BOIS-REMOND, M., SÜNKER, H. and KRÜGER, H-H (eds.), *Childhood in Europe. Approaches - Trends - Findings*. New York, Peter Lang Publishing, 43-61.

NOTEN

- ¹ Met dank aan Marc Jans voor de inspirerende suggesties.

HERSTEL ALS REACTIE?

Herstelgerichte afhandeling t.a.v. minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd

Hoe reageren op minderjarigen die een (als) misdrijf (omschreven feit) hebben gepleegd? Een vraag die momenteel toch heel wat gemoederen beroert. In de nacht van 16 op 17 mei jl. bereikte de regeringstop een akkoord over de modernisering van de wet van 1965 inzake de jeugdbescherming. De roep naar een 'hardere' aanpak van jongeren klinkt hierin luid door. Tegelijkertijd echter vindt men voorbeelden van een zoektocht naar en ervaringen met andere manieren van reageren op delinquent gedrag van jongeren. Een aantal vernieuwende praktijkinitiatieven liet zich duidelijk inspireren door het herstelrechtelijk gedachtegoed. In de eerste plaats denken we hierbij aan herstelbemiddeling voor minderjarigen. Momenteel worden door de Vlaamse Gemeenschap naast bemiddeling ook de afhandelingsvormen 'gemeenschapsdienst' en 'leerprojecten' gesubsidieerd als herstelrechtelijke afhandelingen voor minderjarigen die een delict hebben gepleegd. In onderstaande tekst wordt een korte toelichting gegeven over deze drie afhandelingsvormen. Meer uitgebreid wordt echter ingegaan op wat dit 'hersteldenken' nu echter inhoudt. De hierboven vermelde regeringstop nam eveneens een beslissing om herstelbemiddeling en dienstverlening een juridisch kader te geven. De vraag rijst hier evenwel in welke mate hierbij rekening zal gehouden worden met de herstelrechtelijke eigenschappen en/of mogelijkheden van deze afhandelingsvormen.¹

Op initiatief van de Minister van Welzijn van de Vlaamse Gemeenschap, Mieke Vogels, werd een interuniversitair onderzoek opgestart naar herstelgerichte praktijken in Vlaanderen (ingericht door diensten gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap) voor minderjarigen die een delict hebben gepleegd.² Onderstaande tekst is gebaseerd op de resultaten van de eerste fase³ van dit onderzoek. De opzet was een explorerend en beschrijvend onderzoek te voeren naar de praktijk van bovenvermelde afhandelingsvormen. Een tweede doelstelling van het onderzoek is het ontwikkelen van een theoretisch concept inzake herstelrecht, waarvan we hier het voorlopig resultaat willen voorstellen. Eerst wordt kort ingegaan op een aantal kritieken op de huidige jeugdbeschermingswet die mee hebben geleid tot het zoeken naar een andere aanpak van minderjarigen die een delict hebben gepleegd.

1. Onvrede met de effecten van de toepassing van de huidige jeugdbeschermingswet

In het huidige jeugd(beschermings)recht⁴ in België is de onderliggende vooronderstelling dat kinderen die een delict hebben gepleegd niet gestraft moeten worden, maar veeleer beschermd en heropgevoed. Deze opvatting heeft er bijvoorbeeld toe geleid dat de aanpak van jeugddelinquentie in de praktijk in niets verschilt van de aanpak van een verwaarlozingsprobleem. In beide gevallen wordt door de jeugdrechter vaak teruggegrepen naar identieke maatregelen. Reeds vrij vroeg werd deze wet bekritiseerd o.m. omwille van de gebrekkige rechtswaarborgen voor minderjarigen⁵. Ook de vaagheid van de omschreven maatregelen, het extreem interventionisme, het hoog aantal plaatsingen en de twijfelachtige resultaten die met behandeling en heropvoeding werden bereikt, waren punten van kritiek. Aan sommige kritieken werd in een recent verleden tegemoet gekomen. In 1994 werd op federaal niveau een wet tot wijziging van de wet van 1965 goedgekeurd, die tot doel had de rechtswaarborgen voor minderjarigen te verbeteren. En de Gecoördineerde Decreten inzake Bijzondere Jeugdbijstand van de Vlaamse Gemeenschap in 1990 wilden een duidelijker scheiding mogelijk maken tussen de hulpverlening aan minderjarigen in een problemati-

sche opvoedings situatie enerzijds en de gerechtelijke reactie op jeugddelinquentie anderzijds. Toch blijft de reactie op criminele feiten gepleegd door minderjarigen, nog steeds gesteund op de wet van 1965 en is de dominante visie binnen het systeem van jeugdbescherming er een van bescherming en heropvoeding gebleven.

De welzijnsbenadering in de aanpak van jeugddelinquentie heeft een aantal zeer ingrijpende effecten. Zo wordt de aard en de duur van de maatschappelijke reactie op een delict door een minderjarige gepleegd, niet ingegeven door de ernst van het feit, maar enkel door de persoonskenmerken van de betrokken minderjarige en de omstandigheden waarin deze minderjarige opgroeit. Het doel van de interventie is normalisering (van deze persoonskenmerken en opvoedingsomstandigheden), de ingezette middelen zijn hulpverlening en (her)opvoeding, en de duur van de interventie wordt volledig afhankelijk gemaakt van het bereiken van deze doelstellingen. Dit leidde tot langdurige en ingrijpende maatregelen.

In deze context was de aandacht voor *rechtswaarborgen en procedurele waarborgen* voor de minderjarige delinquent nagenoeg onbestaande.

Door de betrokken jongeren zelf worden deze interventies lang niet altijd ervaren als een vorm van hulp maar simpelweg als straf. Maar dan wel een straf die helemaal niet in verhouding staat tot het gepleegde feit. Het valt dan ook niet te verwonderen dat het van-

uit diverse hoeken heel sterk betwijfeld wordt of deze interventies ten aanzien van delinquentie jongeren wel de beoogde effecten bereiken. Door de toegenomen aandacht voor het perspectief van de minderjarige, werd het pleidooi voor meer duidelijkheid en minder mystificatie versterkt.

In verschillende voorstellen om een meer aangepaste wetgeving inzake jeugddelinquentie uit te schrijven is dit streven naar duidelijkheid één van de belangrijkste kenmerken.⁶

De geanimeerde discussies in verband met de praktijk van de gerechtelijke reactie op jeugddelinquentie gingen gepaard met theorievormingen modellenstrijd. Deze theoretische discussies kunnen gekarakteriseerd worden als een pendelbeweging. Het discours over rehabilitatie en bescherming wisselde af met meer repressief en op straffen georiënteerde tendensen. De discussies werden ook doorkruist door pleidooien voor duidelijke maar constructieve, en dus zeker ook pedagogisch georiënteerde sancties, maar met respect voor de rechtswaarborgen van de minderjarige. Recent werd ook een herstelgericht paradigma in de discussie geïntroduceerd. Dit laatste model werd gepromoot als de derde weg. Het richt zich in de eerste plaats op de schade, veroorzaakt door het delict, en niet zozeer op de persoon van de dader. Volgens dit model moet de delinquent niet worden gestraft, ook niet worden heropgevoed, maar moet hij worden aangezet tot het nemen van zijn verantwoordelijkheid met het oog op herstel van de schade die door zijn gedrag werd aangericht.

O.m. onder invloed van de kinderrechtenbeweging, worden kinderen steeds meer erkend als *verantwoordelijke wezens*. Daarenboven werd duidelijk dat een beschermingssysteem, dat de capaciteiten van de betrokkenen negeert en hen daarom ook het recht op zelfstandige keuzen ontzegt, vaak meer kwaad dan goed doet (Verhellen, 2000). Kinderen blijken lang niet zo onmondig te zijn als lange tijd werd aangenomen. Deze benadering houdt ook in dat een minderjarige kan aangesproken worden op de eigen verantwoordelijkheid, rekening houdend met zijn of haar groeiende capaciteiten en mits passende begeleiding. Dit is een basis-uitgangsidee van een herstelgerichte afdoening van jeugddelinquentie.

Waar bovenstaande kritieken vooral 'dadergericht zijn, bestaat er ook de kritiek dat zowel vanuit het strafrecht als het jeugdrecht de rol van het *slachtoffer* in de gerechtelijke afhandeling verwaarloosd wordt. Het slachtoffer heeft op geen enkel moment inspraak en ziet zijn rol - op het niveau van de rechtbank - gereduceerd tot die van burgerlijke partij. Slachtoffers blijken met heel wat vragen te worstelen waarop zij geen antwoord krijgen.

Ondanks het ontbreken van nieuwe regelgeving begon men in de praktijk op experimentele basis alternatieven voor plaatsingen of berispingen te ontwikkelen. Juridisch gezien scheppen dergelijke experimenten vaak onduidelijkheid. Artikel 37 van de wet van '65 biedt een wettelijke basis voor *gemeenschapsdienst en leerprojecten*, maar de interpretatie van deze wettelijke bepaling en de praktische uitvoering van de

maatregel kan sterk verschillen. Vaak worden beschermingselementen, sanctie-elementen en herstelgerichte elementen met elkaar verweven en is het dikwijls afhankelijk van de concrete casus en de persoonlijke opvatting van de praktijkwerker die bepalen welk element de bovenhand haalt. De experimenten inzake *bemiddeling* gaan veel meer uit van een eenvormig theoretisch begrip, met name het herstelrechtelijk model. Hun wettelijke basis is echter nog problematischer. Momenteel is nog helemaal geen wettelijk kader beschikbaar voor herstelbemiddeling.

2. Een concept inzake herstelrecht

Een deel van de opdracht van het interuniversitair onderzoek was een theoretisch concept inzake herstelrecht te ontwikkelen. Onderstaand concept moet gezien worden als het 'voorlopig' resultaat van theoretische discussies en seminars in de eerste onderzoeksfase. Het betreft een analytisch concept, waarbij het de voornaamste doelstelling is het herstelrecht in zijn essentiële betekenissen en componenten te onttrafen. Deze analytische benadering van het concept herstelrecht heeft een meer omvattende ambitie dan enkel een omschrijving te geven voor het fenomeen. Definities stellen zich vaak tot doel het meest eigene van een concept zo kernachtig mogelijk weer te geven.⁷ Anderzijds is ze minder omvattend dan diepgaande wetenschappelijke studies over het onderwerp.⁸ Het resultaat is een in de eerste plaats op de praktische gerichte synthese van kennis en inzichten, doorheen de jaren ontwikkeld uit bronnenstudie, contacten met wetenschappers en met het veld. Het dient tegelijkertijd meer praktische doeleinden, in die zin dat het een kader biedt voor het onderzoek over herstelgerichtheid van de verschillende afhandelingsvormen, herstelbemiddeling, gemeenschapsdienst en leerprojecten.

De analyse beperkt zich tot herstelgerichte afhandelingen die gebeuren onder gerechtelijk mandaat. Dit wil zeggen bij doorverwijzing door parket of jeugdrechtbank. Een herstelgerichte aanpak dient zich niet te beperken tot de reactie op normovertredingen. Zo ziet men dat er in de praktijk op diverse terreinen en in allerlei conflictsituaties vormen van herstelgerichte afdoening worden toegepast. Vormen van conflicttherapie in scholen en van buurtbemiddeling zijn maar enkele van de talrijke voorbeelden. Daarnaast is het ook zo dat niet elke normovertreding ook daadwerkelijk officieel wordt vastgesteld en aangepakt. Toch kan ook dan in een aantal gevallen de schade die door deze normovertreding werd veroorzaakt het voorwerp uitmaken van een herstelgerichte afdoening. Zowel deze buitengerechtelijke afdoening als de herstelgerichte werkvormen, die geen verband houden met jeugddelinquentie vallen dus buiten het gezichtsveld van deze analyse.

Voor de analyse van het concept werd er eveneens van uitgegaan dat de diverse werkvormen die in het onderzoek aan bod komen (i.c. gemeenschapsdienst, leerprojecten, herstelbemiddeling), een herstelgericht karakter kunnen hebben. Bij de analyse van het concept hebben we ons toegespitst op de kernelementen

van de herstelgerichte aanpak. In de diverse werkvormen kunnen deze kernelementen in mindere of meerdere mate worden teruggevonden.

Het concept wordt besproken aan de hand van een aantal elementen van herstel. Deze diverse elementen worden telkens ook schematisch voorgesteld (zie kaders).

2.1. Wezenlijke elementen

Een eerste wezenlijk element heeft rechtstreeks te maken met het feit dat we het hier hebben over 'herstelrecht' zoals hierboven toegelicht. In dit kader is het een wezenlijk element dat het een formele **publieke** reactie betreft op een misdrijf. In een rechtsstaat is het in dit geval van groot belang dat deze reactie plaats heeft onder mandaat van het gerecht. Een tweede element houdt daarmee rechtstreeks verband. Een herstelrechtelijke interventie moet **reactief** zijn: er kan pas een reactie plaatsgrijpen nadat een misdrijf werd gepleegd. Preventieve interventies, ook wanneer het interventies betreft met het oog op het voorkomen van een misdrijf, vallen dus buiten het herstelrechtelijk gezichtsveld. Tenslotte is het voor een herstelrechtelijke reactie wezenlijk dat ze het **misdrijf** (de daad of nalatigheid) en de nadelige **gevolgen** ervan centraal stelt.

Hoewel deze drie kenmerken geen exclusieve kenmerken zijn van een herstelrechtelijke reactie op een misdrijf, en dus ook eigen kunnen zijn aan andersoortige reacties naar aanleiding van een misdrijf, is het toch niet onbelangrijk om ze expliciet op te nemen, aangezien ze een wezenlijke breuk vormen met het 'beschermende' gedachtegoed uit de jeugdbeschermingsgeschiedenis. In dit systeem wordt een misdrijf, gepleegd door een minderjarige, in de jeugdbescherming immers in de eerste plaats aanzien als een signaal voor een problematische persoonlijkheidsontwikkeling of voor problematische opvoedingsomstandigheden, zodat een eventuele reactie erop niet focust op het misdrijf maar de persoonlijkheid en de levensomstandigheden van de minderjarige viseren.

Wel een typisch kenmerk voor een herstelrechtelijke reactie is dat ze een maximale subjectivering van de betrokkenen nastreeft. Slachtoffer en dader worden geen objecten maar blijven sturende **subjecten** bij de afhandeling van het misdrijf: zij blijven de controle behouden over de eigen situatie. Een herstelrechtelijke afdoening beoogt de nadelige gevolgen van het misdrijf te **herstellen**. Deze nadelige gevolgen zijn steeds ruimer dan de eventuele concrete schade die door het slachtoffer werd geleden, hoewel deze uiteraard één van de meest centrale aandachtspunten zal zijn. Aan-

gezien 'het terug goedmaken' het essentiële objectief is van een herstelrechtelijke afdoening, is een dergelijke afdoening slechts mogelijk mits een **actieve inzet** van de dader. En omdat in het herstelrechtelijk denken herstel vooral gezien wordt als een fundamenteel recht van het slachtoffer, is het van grote waarde dat ernaar gestreefd wordt om in elk stadium van de gerechtelijke afhandeling conflictoplossende ruimte ter beschikking te stellen. Hierdoor blijft, ongeacht de fase waarin het dossier zich bevindt, herstel mogelijk zodra de dader hiertoe kan worden gemotiveerd, op voorwaarde uiteraard dat een dergelijke afhandeling ook beantwoordt aan de verwachtingen van het slachtoffer.

HERSTEL- RECHT	<i>is een publieke reactie op een misdrijf</i>	de reactie heeft plaats onder mandaat van het gerecht
	<i>is reactief</i>	de reactie kan dus slechts plaatshebben nadat een misdrijf is gepleegd
	<i>stelt het misdrijf (de daad of nalatigheid) en de nadelige gevolgen ervan centraal</i>	en niet de dader
	<i>streeft een maximale subjectivering van de betrokkene(n) na</i>	het conflict wordt de betrokkenen niet uit handen genomen
	<i>vraagt een actieve inzet van de dader</i>	het moet daarom mogelijk zijn om in elk stadium van de conflictafhandeling conflictoplossende ruimte ter beschikking te stellen
	<i>is gericht op het herstellen van de nadelige gevolgen van het misdrijf</i>	gevolgen zijn er steeds op verschillende vlakken

2.2. Boodschappen van een herstelrechtelijke afdoening

Elk gedrag impliceert communicatie. Ook een herstelrechtelijke reactie op een misdrijf geeft dus een aantal boodschappen. In de eerste plaats richt een herstelgerichte reactie een aantal boodschappen naar de direct betrokkenen, d.w.z. het slachtoffer en de dader. Daarnaast heeft een herstelgerichte reactie naar aanleiding van een concreet misdrijf ook een communicatieve waarde voor de hele gemeenschap. Vanuit een herstelgerichte reactie gaat een heel typische boodschap naar de **dader**; dat hij de plicht heeft, maar ook de ruimte krijgt, om op een heel actieve wijze verantwoordelijkheid op te nemen voor zijn daad. Verder heeft een herstelrechtelijke reactie naar de dader toe de functie de maatschappelijke norm te bevestigen. Diezelfde normbevestigende boodschap wordt door middel van een concrete reactie op een concrete daad indirect ook aan de hele maatschappij gegeven. Naar het **slachtoffer** toe betekent een herstelrechtelijke reactie de bevestiging van het feit dat de overheid het als zijn plicht ziet in te staan voor de bescherming van de rechten van het slachtoffer en voor de ondersteuning van zijn streven naar compensatie. Eveneens op indirecte wijze, wordt die rechtsbeschermende functie van de overheid ten aanzien van alle leden van de **gemeenschap** bevestigd.

BEVESTIGING VAN DE NORM	<i>naar de dader</i>	“dit kan niet”
	<i>naar het publiek</i>	“dit soort gedrag wordt niet getolereerd”
BEVESTIGING VAN DE Plicht EN DE MOGELIJKHEID VERANTWOORDELIJKHEID OP TE NEMEN	<i>naar de dader</i>	“dit kan je niet zo laten”, “je krijgt de kans om er iets aan te doen”, “hoe denk je die kans te benutten?”
BEVESTIGING VAN DE RECHTSBESCHERMENDE FUNCTIE VAN DE OVERHEID	<i>naar het slachtoffer</i>	“je hebt recht op de bescherming van je rechten en op ondersteuning van je streven naar compensatie en herstel”
	<i>naar het publiek</i>	“de overheid staat garant voor de bescherming van de rechten van zijn burgers”

2.3. Gevolgen van een misdrijf, die het voorwerp kunnen zijn van herstel

Elk misdrijf kan op diverse vlakken nadelige gevolgen produceren en op elk van deze vlakken kan men herstel nastreven. Het nastreven van het herstel van sommige van deze nadelige gevolgen is van essentieel belang, wil men daadwerkelijk kunnen spreken over herstelrecht.

In de eerste plaats moet dan uiteraard gedacht worden aan het herstel van de materiële en emotionele schade bij het **slachtoffer**. Net omdat een herstelrechtelijke afdoening het conflict niet uit handen neemt van de betrokkenen en hen niet instrumentaliseert is het vanzelfsprekend dat het herstel van de door het slachtoffer geleden schade centraal staat. Daarnaast ondervindt ook de maatschappij nadelige gevolgen door toedoen van het misdrijf. In elk geval wordt het vertrouwen in het vermogen van de overheid om haar rechtsbeschermende functie waar te maken door het misdrijf geschonden. Het is dan ook van essentieel belang dat het **vertrouwen van de burgers in de rechtsstaat** kan hersteld worden.

Zijn dit de meest voor de hand liggende nadelige gevolgen, verbonden aan een misdrijf, dan ziet men in de praktijk dat een herstelgerichte afdoening vaak ook nog op andere vlakken herstel kan bewerkstelligen. Door het plegen van een misdrijf wordt het **vertrouwen van de maatschappij in de dader** geschonden.

BIJ HET SLACHTOFFER	<i>emotionele en materiële schade</i>	essentieel
BIJ DE DADER	<i>breuk in de verbondenheid</i>	optioneel
BIJ DE OUDERS VAN DE MINDERJARIGE DADER	<i>verstoorte pedagogische verantwoordelijkheid en competentie</i>	optioneel
BIJ DE OMGEVING / DE MAATSCHAPPIJ	<i>geschonden vertrouwen in de dader</i>	optioneel
	<i>geschonden vertrouwen in de rechtsbeschermende functie van de overheid</i>	essentieel

Doordat een herstelgerichte afhandeling van de dader een actieve en constructieve inzet vraagt, kan dit ertoe bijdragen dat een dergelijke afhandeling ook aanzienlijk bijdraagt tot het herstellen van dit geschonden vertrouwen van de maatschappij in de dader.

Ook voor de dader heeft het misdrijf in de meeste gevallen aanzienlijke gevolgen, niet zo zeer omdat hij uiteraard kan gesanctioneerd worden, maar vooral door het feit dat het misdrijf aanleiding geeft tot een breuk in de **verbondenheid van de dader met zijn omgeving**, of die breuk nog kan versterken. Een herstelgerichte aanpak kan ook ten aanzien van die breuk

een positieve invloed hebben.

Specifiek voor minderjarigen is ook van belang dat het misdrijf de pedagogische verantwoordelijkheid en competentie van de ouders tegenover hun minderjarig kind ernstig kan verstoren. Voor zover de afdoening van het misdrijf ook kan bijdragen tot het **herstel van deze pedagogische relatie**, kan men zonder twijfel spreken van een belangrijk bijkomend element van herstel.

2.4. Basisvoorwaarde

Een basisvoorwaarde waaraan ook een herstelgerichte afdoening moet voldoen is, zowel voor het slachtoffer als voor de dader, het **garanderen van alle rechtswaarborgen**, zoals die in de wet zijn ingeschreven, en zoals die door internationale normen worden opgelegd. Uiteraard moet een dergelijke voorwaarde gesteld worden aan elke gerechtelijke reactie op een misdrijf. Toch is het niet overbodig om deze algemene voorwaarde expliciet te herbevestigen in het kader van een herstelrechtelijke afdoening. Net omwille van het feit dat herstelrecht de direct betrokkenen maximaal erkent als subjecten in de afhandeling van het misdrijf, heeft het meestal een aanzienlijk informeel gehalte. Daardoor vervalt het automatisch garanderen van de rechtswaarborgen, zoals dit in de formele strafrechtsprocedures is ingebouwd, tot op zekere hoogte en moet dit vervangen worden door een uitdrukkelijk en doelbewust waken over de naleving van deze waarborgen.

Zeker ten aanzien van minderjarigen is waakzaamheid ten aanzien van deze rechtswaarborgen aangewezen.

Want ook in de traditionele afhandeling van de jeugddelinquentie in het kader van de jeugdbescherming, werden rechtswaarborgen in het verleden al te gemakkelijk aan de kant geschoven in naam van 'het hoger belang van het kind'.

BEHOUD VAN ALLE RECHTSWAARBORGEN	<i>voor dader en slachtoffer</i>	overeenkomstig geldende internationale normen
----------------------------------	----------------------------------	---

huidige tweede fase van het onderzoek. Zo bijvoorbeeld vormen volgende thema's en vragen voorwerp van discussie en

2.5. Een bevorderlijke maatschappelijke context

Een herstelgerichte afdoening van misdrijven, gepleegd door minderjarigen, maakt slechts een volwaardige kans indien ze ingebed is in een specifieke maatschappelijke context.

Een eerste belangrijk facet hiervan is het feit dat het streven naar een herstellende aanpak een **basishouding** zou moeten zijn in de samenleving, zodat men een dergelijke herstellende aanpak ook courant aantreft in andere maatschappelijke contexten, zoals onder meer bij conflicthantering in het onderwijs, in de hulpverlening, in de buurten, enz., net zo goed als bij de oplossing van burgerlijke conflicten. Een dergelijke veralgemeende herstellende aanpak in de conflicthantering veronderstelt een hoogontwikkelde vaardigheid in het **dialogeren**. Bij een herstellende aanpak is dialoog immers de basisstrategie. Zij vervangt macht en dwang als oplossingsstrategieën in conflict-situaties. Herstelrecht kan slechts volledig gedijen wanneer het ingebed is in een samenleving die grondvest werd op een **sterke gemeenschappelijke ethische basis**. Mensenrechten bieden in dit verband een uitstekend kader en zijn in staat een dergelijke gemeenschappelijke ethische basis te verschaffen. Dit veronderstelt meteen dat permanent geïnvesteerd wordt in een grondige mensenrechteneducatie.

Een herstelgerichte aanpak moet ook ingebed kunnen zijn in een maatschappelijke context, waarin het **recht op hulpverlening** daadwerkelijk erkend wordt als een onvoorwaardelijk recht van elke persoon, dus ook van de persoon van de dader, en waarin dit recht op hulp ook daadwerkelijk kan worden geëffectueerd, ongeacht de concrete en specifieke omstandigheden. Daarenboven moet een sterk uitgebouwd **algemeen sociaal beleid** elke burger de garantie van een minimale levenskwaliteit kunnen bieden.

Dit voorgestelde concept is, zoals al eerder vermeld, een voorlopig concept dat doorheen de loop van het onderzoek nog aangevuld en bijgestuurd kan en moet worden. Dit vormt één van de doelstellingen van de

geldende als aanknopingspunten voor de verdere vormgeving van het concept.

Een belangrijk onderwerp vormen de **rechts- en proceswaarborgen**. Hoe kunnen deze geïmplementeerd en gegarandeerd worden binnen een herstelrechtelijke procedure? Zo rijzen een aantal problemen bij het hanteren van de schade als referentiepunt voor proportionaliteit: een potentieel gevaarlijke daad kan minimale schadelijke gevolgen hebben, terwijl een licht delict soms substantiële schade veroorzaakt. Een andere vraag betreft de rol die de **minderjarigheid** speelt binnen een herstelgerichte afhandeling. Moet een herstelgerichte afhandeling voor minderjarigen anders zijn - meer pedagogisch - dan voor volwassenen? En in welke mate kan het **slachtoffer** het verloop van de procedure, bijvoorbeeld het tempo van de afhandeling bepalen? Waarom en waarom niet?

3. De drie (potentieel) herstelgerichte werkvormen van het onderzoek

In deze korte voorstelling gaan we in op de oorsprong en de ontwikkeling van de afhandelingsvormen herstelbemiddeling, gemeenschapsdienst en leerprojecten voor minderjarigen. Vervolgens stellen we ze kort voor.

3.1. Herstelbemiddeling

Het eerste initiatief inzake herstelbemiddeling voor minderjarigen ging in Vlaanderen uit van de Leuvense dienst Oikoten vzw. Alvorens deze dienst in 1987 van start ging met een project herstelbemiddeling, had men er reeds gedurende een vijftal jaar projecten georganiseerd voor delinquente jongeren. De achterliggende visie van deze projecten was uitgesproken emancipatorisch ten aanzien van jongeren en dus ten aanzien van het dominante beschermingsdenken uit de jeugdbescherming erg vernieuwend. Het uitgangspunt is dat men jongeren niet helpt door hen te beschermen, maar door hen als volwaardige persoon een reële verantwoordelijkheid te geven. Het allereerste initiatief van Oikoten was het organiseren van een 3.000 km lange voettocht naar Santiago de Compostella in Spanje voor jongeren, die na een hele 'carrière' in de jeugdbescherming uiteindelijk terechtgekomen waren in een Rijksopvoedingsgesticht. Dit is zowat het onuitgesproken eindstation van de jeugdbescherming. En niemand stelt dan nog veel hoop in de mogelijke gunstige effecten voor de betrokken jongeren van een dergelijke maatregel van plaatsing. Via de tochten naar Santiago de Compostella konden deze jongeren zichzelf, hun om-

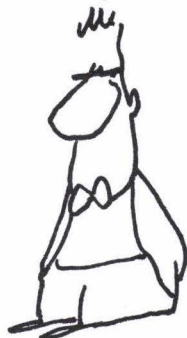
organisatie van een 3.000 km lange voettocht naar Santiago de Compostella in Spanje voor jongeren, die na een hele 'carrière' in de jeugdbescherming uiteindelijk terechtgekomen waren in een Rijksopvoedingsgesticht. Dit is zowat het onuitgesproken eindstation van de jeugdbescherming. En niemand stelt dan nog veel hoop in de mogelijke gunstige effecten voor de betrokken jongeren van een dergelijke maatregel van plaatsing. Via de tochten naar Santiago de Compostella konden deze jongeren zichzelf, hun om-

HERSTELLEDE AANPAK	<i>is ook aanwezig als basishouding in andere maatschappelijke contexten</i>	bijv. in onderwijs, in hulpverlening, in burgerlijke conflicthantering
ALGEMEEN SOCIAAL BELEID	<i>is sterk uitgebouwd</i>	en is effectief in het bereiken van iedere burger
RECHT OP HULPVERLENING	<i>als onvoorwaardelijk recht voor elke persoon</i>	en dus ook voor de persoon van de minderjarige dader
MENSENRECHTEN-EDUCATIE	<i>krijgt prominente aandacht</i>	en biedt een gemeenschappelijke ethische basis
DIALOOG	<i>is de basisstrategie bij conflicthantering</i>	en vervangt macht en dwang als oplossingsstrategieën

DE VRAAG IS OF OP
EEN ALS MISDRIJF
OMSCHREVEN FEIT



AFDOENDE
KAN WORDEN
GEREAGEERD
DOOR EEN



ALS HERSTEL
OMSCHREVEN
REACTIE.



geving en de jeugdrechter aantonen dat ze wel degelijk in staat waren iets positiefs te realiseren. Voor Oikoten zelf was het feit dat deze tochten positieve effecten sorteerden, en dan nog wel bij 'hopeloze gevallen', niet onbelangrijk. Hierdoor kon de dienst een zeer grote credibiliteit opbouwen en bij de gerechtelijke instanties, bevoegd voor minderjarige delinquenten, een bereidheid vinden om ook mee te werken aan andere initiatieven die eveneens de verantwoordelijkheid van de minderjarige als uitgangspunt namen, zoals bijvoorbeeld de bemiddeling voor minderjarigen.

Deze ontstaansgeschiedenis leidde ertoe dat bemiddeling aanvankelijk nog sterk op de dader georiënteerd was. Maar dit werd snel bijgesteld, aangezien de benadeelden helemaal niet zo opgezet waren met een rol in functie van het pedagogisch nut voor de dader. Benadeelden eisten voor zichzelf een volwaardige erkenning in hun rol van slachtoffer op.

Essentieel voor herstelbemiddeling is het **vrijwillig** karakter ervan. Dit wil zeggen dat zowel slachtoffer als dader volledig vrij moeten kunnen beslissen om al dan niet in te gaan op het aanbod een bemiddelingsproces aan te gaan met het oog op het herstel van de gevolgen van misdrijf. Het vrijwillig karakter van de bemiddeling houdt ook in dat zowel benadeelde als

dader in elke fase van dit proces over de mogelijkheid blijven beschikken om de bemiddeling stop te zetten. Vraagt dit vrijwillig karakter van herstelbemiddeling weinig toelichting in hoofde van het slachtoffer, dan is het even essentieel voor een goed verloop van de bemiddeling dat ook de dader er volledig uit vrije wil kan aan deelnemen. Hierdoor toont de dader aan dat hij het zelf belangrijk vindt zijn verantwoordelijkheid op te nemen ten aanzien van het door hem gepleegde misdrijf. Door de benadeelde kunnen de inspanningen van de dader op grond van diens vrijwillige inzet veel duidelijker gepercipieerd worden als authentiek gedrag, wat een erg belangrijke factor is voor de kwaliteit van het herstel.

Vrijwilligheid impliceert ook dat de bevoegde gerechtelijke instanties autonoom blijven bij het nemen van beslissingen. Zij zijn vrij om bij het nemen van hun beslissing al dan niet rekening te houden met het resultaat van een bemiddeling. Nochtans komt het in de praktijk vrij veel voor dat ze bij een geslaagde bemiddeling verdere gerechtelijke maatregelen niet langer noodzakelijk achten. Uit ervaring is de noodzaak gebleken dat een bemiddeling wordt opgezet onder mandaat van een gerechtelijke instantie. Meestal is dit het parket, maar soms wordt een dergelijk mandaat ook door de jeugdrechter verleend. In het proces van de bemiddeling zelf zijn het daarentegen de betrokkenen (dader en slachtoffer), die onder begeleiding van een neutrale bemiddelaar, de sturende subjecten zijn van de conflictoplossing. De doorverwijzing naar bemiddeling moet dus een 'gerechtelijke' procedure zijn, de bemiddeling zelf 'buitengerechtelijk'.

Naast het mandaat door de gerechtelijke overheid moeten drie essentiële voorwaarden vervuld zijn alvorens in een bepaald dossier een bemiddeling kan worden opgestart:

- er moet een benadeelde partij zijn die financiële of morele schade heeft geleden;
- er moet een dader zijn, die de feiten erkent;
- het strafonderzoek moet afgesloten zijn.

De ernst van het misdrijf speelt in principe geen rol. Toch ziet men in de praktijk niet zo frequent een bemiddelingsmandaat verleend bij zwaardere misdrijven.

Hoewel het herstel bij een herstelbemiddeling veel rijker is dan een loutere schaderegeling, maakt een dergelijke regeling er toch vaak deel van uit. Voor minderjarigen rijst in dit verband vaak een specifiek probleem. Minderjarigen beschikken vaak niet over voldoende middelen om de toegebrachte schade te kunnen vergoeden en hebben, omdat ze nog leerplichtig zijn, veel minder kans om deze eventueel te verwerven via betaald werk. Opdat ook minderjarigen de kans zouden hebben om bij het herstel van de schade actief verantwoordelijkheid op te nemen, werd in 1991 door Oikoten een vereffeningfonds opgericht. In ruil voor vrijwillige arbeid bij een organisatie of instelling met humanitair, cultureel of sociaal doel stelt dit fonds de voor een vereffening noodzakelijke gelden ter beschikking. Aanvankelijk werd dit fonds vooral gefinancierd met privé-giften. Vanaf 1997 werd dit vereffeningfonds en het beheer ervan overgenomen door het provinciebestuur.⁹

Lange tijd was het gerechtelijk arrondissement Leuven, het werkterrein van Oikoten, het enige gerechtelijk arrondissement in Vlaanderen waarin daderslachtofferbemiddeling voor minderjarigen werd georganiseerd. Pas in 1995 werd herstelbemiddeling voor minderjarigen ook mogelijk in het gerechtelijk arrondissement Brussel. Het bemiddelingsbureau van de dienst BAS! zorgde er voor het bemiddelingsaanbod. Het waardevolle van bemiddeling werd stilaan ruimer erkend. Op grond hiervan kreeg de dienst Oikoten in november 1998 de opdracht van de Vlaamse overheid om het project 'Herstelbemiddeling Minderjarigen' in 3 gerechtelijke arrondissementen te implementeren. Kort daarop, in maart 1999, pleitte het Vlaams parlement in een resolutie voor een veralgemening en een standaardisatie van het aanbod inzake de zogenaamde alternatieve afhandelingen voor minderjarige delictplegers. Hieronder verstaat men leerprojecten, gemeenschapsdienst en herstelbemiddeling.

Onder invloed van deze resolutie moedigde de Vlaamse administratie voorzieningen in de Bijzondere Jeugdzorg actief aan om projecten inzake herstelgerichte alternatieve afhandelingen in te dienen. De doelstelling was dat per gerechtelijk arrondissement deze afhandelingsvormen zouden worden uitgewerkt door 1 dienst, zodat ze over het hele Vlaamse grondgebied ter beschikking zouden staan van de gerechtelijke overheden.

Wat herstelbemiddeling betreft, werd ook de implementatieopdracht van Oikoten hieraan aangepast. Onder impuls van dit stimulerend beleid van de Vlaamse overheid en ondersteund door het implementatieteam van Oikoten is herstelbemiddeling voor minderjarigen in 2002 in de meeste Vlaamse gerechtelijke arrondissementen opgestart.

De actieve inzet inzake implementatie van de methodiek herstelbemiddeling garandeerde dat de nieuwe bemiddelingsdiensten van bij de start garant konden staan voor een kwalitatief hoogstaand bemiddelingsaanbod. Via een introductie cursus voor nieuwe bemiddelaars werd de door Oikoten opgedane jarenlange praktijkervaring met de nieuwe herstelbemiddelingsdiensten gedeeld. Tevens werd een volgehouden competentieontwikkeling gestimuleerd via het aanbod van themadagen, afgewisseld met intervisie. De herstelbemiddelaars blijken er intens gebruik van te maken.

Onder invloed van het implementatieteam wordt de herstelbemiddeling in elk gerechtelijk arrondissement op een identieke wijze ingebed. Een arrondissementele stuurgroep groepeerde de partners die betrokken zijn bij de herstelbemiddeling. Aangezien de methodiek van de herstelbemiddeling zich op het kruispunt daderhulp en slachtofferhulp en op het snijvlak van justitie en hulpverlening bevindt, worden de diverse actoren binnen deze terreinen als de logische partners in de stuurgroep beschouwd. De arrondissementele stuurgroep heeft als taak een correcte en zo volledig mogelijke doorstroming van informatie te garanderen. Tevens bewaakt de stuurgroep de bemiddelingsmethodiek als een eigen methodiek en waakt

erover dat deze methodiek niet polariseert naar de kant van de dader of van het slachtoffer, noch afglijdt in de richting van hulpverlening of afdwaalt naar het justitiële veld.

Als tweede element van inbedding is ook het begeleidingsteam van grote betekenis. Dit begeleidingsteam ondersteunt de bemiddelaars in de concrete dossiers. Behalve de herstelbemiddelaars zelf maken ook een aantal externe deskundigen deel uit van het begeleidingsteam.

In juni 2001 werd de implementatieopdracht van Oikoten overgedragen aan de vzw Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg. Deze vzw wordt gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, afdeling Bijzondere Jeugdzorg en staat onder andere¹⁰ in voor de thematische ondersteuning van de herstelgerichte afhandeling van jeugddelinquentie. Dit omvat visieontwikkeling; verdere ontwikkeling van de verschillende herstelgerichte afhandelingsvormen, kwaliteitsbevordering van de methodieken binnen het concept herstelgerichte afhandeling en de herstelgerichtheid van alle afhandeling van jeugddelinquentie vergroten.

Sinds 2000 werd ook gewerkt aan een experiment inzake Herstelgericht Groepoverleg (HERGO)¹¹ dat momenteel in een aantal gerechtelijke arrondissementen loopt en gekoppeld is aan een onderzoek o.l.v. Prof. Walgrave.

3.2. Gemeenschapsdienst en leerprojecten

Reeds door de Jeugdbeschermingwet van 1965 (art. 37.2.) kreeg de jeugdrechter de mogelijkheid om jongeren die een delict hebben gepleegd een gemeenschapsdienst of een leerproject op te leggen. Opvallend is echter dat in de praktijk pas de afgelopen decennia diensten zijn ontstaan die zich bezighouden met de uitvoering en begeleiding van deze gemeenschapsdiensten en leerprojecten. We hebben dan ook moeten wachten tot eind jaren '80, begin jaren '90 vooraleer er in Vlaanderen systematisch gebruik van werd gemaakt.

De toepassing van de gemeenschapsdienst is geenszins een nieuw antwoord op delinquentie. De gemeenschapsdienst vindt zijn oorsprong in het voorbeeld van de Engelse *Community Service Order (CSO)* die reeds in 1972 werd ingevoerd, weliswaar louter voor volwassenen. In 1982 werd een wijziging aangebracht in de *Criminal Service Act* waardoor community service ook voor 16-jarigen werd mogelijk gemaakt. Nederland en later ook België volgden dit voorbeeld. In Vlaanderen begon het experimenteren met een pilootproject aan de jeugdrechtbank te Mechelen. Later volgden ook andere diensten in de verschillende arrondissementen. Sommige diensten zijn pas vrij recent opgestart, op aanmoediging van de Vlaamse administratie en meer specifiek de Afdeling Bijzondere Jeugdzorg. Niet alle diensten staan enkel in voor het organiseren en begeleiden van de gemeenschapsdienst; vaak begeleiden zij ook andere afhandelingsvormen. Ondertussen gaat het om een negental diensten over geheel Vlaanderen.

De evolutie van leerprojecten is op min of meer dezelfde wijze verlopen. Ook hier vinden we een oorsprong in het buitenland, met name in de 'community-based sanctions' van de Verenigde Staten en Engeland. Vooral de 'Intermediate Treatment' projecten ingeschreven in de 'Children and Young Persons Act' van 1969, vormden een belangrijke inspiratiebron voor de ontwikkeling van leerprojecten in Nederland begin jaren '80. Veel van de momenteel aanwezige expertise in Vlaanderen is afkomstig uit Nederland, zoals de projecten 'Slachtoffer in Beeld' en 'Sociale Vaardigheidstrainingen', alsook diverse methodieken en technieken die binnen andere projecten gehanteerd worden. Buiten de twee reeds genoemde leerprojecten bestaat het aanbod uit projecten 'Omgaan met Agressie' en 'Omgaan met Drugs' en algemene vormingsprogramma's. In totaal worden een tiental diensten verspreid over de verschillende gerechtelijke arrondissementen door de Vlaamse Gemeenschap gesubsidieerd.

Het organiseren en begeleiden van gemeenschapsdiensten en leerprojecten is sinds '94 via het Globaal Plan¹² in een stroomversnelling geraakt. Het Globaal Plan promoot vier alternatieve gerechtelijke maatregelen waarvan drie in het kader van het volwassenenstrafrecht en een voor minderjarigen, namelijk de diversie maatregelen (alternatieve maatregelen ter vervanging van een beslissing door de jeugdrechter). Dankzij dit Globaal Plan kunnen gemeenten een spilfunctie vervullen in de organisatie en begeleiding van alternatieve sancties. Hierdoor ontstonden op korte tijd tal van diensten (zo'n vijftig) binnen de gemeenten die een gemeenschapsdienst organiseren en begeleiden. Onder impuls van het Globaal Plan begonnen ook de leerprojecten aan een opmars en werden er door organisaties van diverse pluimage (centra algemeen welzijnswerk, dagcentra, stadsbesturen, drugshulpverleningsinstanties,...) projecten ingediend. Met de komst van de projecten van de Bijzondere Jeugdzorg is deze initiële expansie min of meer geluwd: het merendeel van de projecten richt zich enkel of voornamelijk tot de volwassen doelgroep.

Het grote verschil met de diensten die door de Vlaamse Gemeenschap gesubsidieerd worden is dat de diensten gesubsidieerd door het Globaal Plan enkel werken met doorverwijzingen naar gemeenschapsdienst en leerprojecten door het parket. Deze praktijk stelt een aantal problemen m.b.t. de rechtswaarborgen (met name het vermoeden van onschuld) van de jongeren. In dit verband werd in 1997 door het Hof van Cassatie een arrest uitgesproken dat de onwettigheid van deze praktijk bevestigt.

Hoewel de concrete gemeenschapsdienst ongeveer overal dezelfde inhoud kent, namelijk het leveren van onbetaalde arbeid ten gunste van een openbare instelling of een instelling zonder winstoogmerk, zijn er toch aanzienlijke verschillen wat betreft organisatie, subsidies, gerechtelijke procedure, enz.

Het feit dat de gemeenschapsdienst als maatregel pas vrij laat ingeburgerd raakte, kan reeds duiden dat een zekere afstand genomen wordt van de idee dat kinderen die een delict hebben gepleegd vooral beschermd en heropgevoed moeten worden. Al is de

maatregel reeds voorgeschreven in de 'klassieke' Jeugdbeschermingswet, toch wordt een gemeenschapsdienst veeleer beschouwd als een alternatieve maatregel. Enerzijds omdat de gemeenschapsdienst door de jeugdrechters vaak wordt opgelegd als een maatregel die bijvoorbeeld een plaatsing vervangt. Anderzijds ook omdat de diensten zelf lijken uit te gaan van een andere finaliteit dan louter beschermen, namelijk een bestraffende en / of herstellende.

Leerprojecten zijn als een op zichzelf staand antwoord op jeugd delinquentie relatief nieuw. Vorming op zich kent daarentegen een lange traditie en dit zowel binnen de algemene hulpverlening als binnen de Bijzondere Jeugdbijstand. Net als in het geval van gemeenschapsdiensten tracht men met leerprojecten een alternatief te bieden voor plaatsing. Anderzijds beschouwt men een leerproject tevens als een potentieel zinvollere manier van reageren op jeugd delinquentie dan een berisping.

Zoals hun naam suggereert hebben leerprojecten voornamelijk een pedagogische of rehabilitatieve oriëntatie die aansluit bij de beschermingsgedachte van de wet van 1965. Daarnaast en voornamelijk omwille van het gerechtelijk kader kunnen ze ook een aantal sanctionerende elementen bevatten (het verplicht karakter, het moeten inleveren van vrije tijd, het gedwongen engagement, enz.). Hoewel minder voor de hand liggend, wordt momenteel eveneens hun herstelrechtelijk potentieel onderzocht. De pedagogische, sanctionerende dan wel herstellende elementen kunnen bovendien variëren naargelang de inhoud en vorm van het leerproject, die zoals hogerop reeds werd gesteld, divers kunnen zijn.

Besluitend

Wanneer men deze drie afhandelingsvormen toetst aan het hierboven voorgestelde herstelrechtelijk concept, worden de verschillende kernelementen in mindere of meerdere mate teruggevonden. Naast het verder verdiepen van het concept is het ook de doelstelling van de tweede fase van het interuniversitair onderzoek om vanuit dit concept op zoek te gaan naar hoe de uitvoering van deze drie afhandelingsvormen zo herstelgericht mogelijk kan georganiseerd worden.

Frans SPIESSCHAERT, Sigrid VAN GRUNDERBEECK, Catherine VAN DIJK, An NUYTIENS en Tine VANTHUYNE

Onderzoekers interuniversitair onderzoek
herstelgerichte afhandeling

p/a Tine Vanthuyne

H. Dunantlaan 2

9000 Gent

09/264.62.90

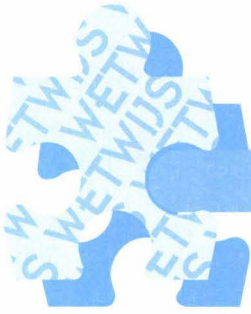
Referenties

- BAZEMORE, G. & WALGRAVE, L., Restorative juvenile justice: in search of fundamentals and an outline for systematic reform, in: G. BAZEMORE & L. WALGRAVE (eds.), *Restorative juvenile justice: repairing the harm by youth crime*, Monsey: Criminal Justice Press, 1999, pp. 45-74.
- CAPPELAERE, G., ELIAERTS, C., & VERHELLEN, E., *Alternatieve sanctionering voor jongeren*, Gent, Studie- en Docu-

- mentatiecentrum voor Rechten van Kinderen, Rijksuniversiteit Gent, cahier 5, 1987.
- CHIN, R. & BENNE, K.D., General strategies for effecting changes in human systems, in: BENNIS, W.G. e.a. (eds.), *The planning of social change*, NY/Londen, Holt, Rinehart & Winston, 1969, 627 p.
 - DECOCK, G., & VANSTEENKISTE, Ph. (Eds.), *Herstel of sanctie. Naar een jeugdsanctierecht. Met integrale rapporten Cornelis en Walgrave*, Gent, Mys & Breesch, 1999, 326 p.
 - ELIAERTS, C., & VANSTEENKISTE, Ph., *Proceswaarborgen voor minderjarigen en alternatieve procedures bij de afhandeling van jeugddelinquentie*. Programma Burger en Rechtsbescherming. Federale Diensten voor Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden, 1995, 173 p.
 - ELIAERTS, C., DUMORTIER, E., & VANDERHAEGEN, R., Critical assessment of community service and mediation for juvenile offenders in Brussels, in: WALGRAVE, L., (ed.), *Restorative justice for juveniles. Potentialities, risks and problems*, Leuven, Universitaire Pers, 1997, pp. 351-366.
 - GEUDENS, H., & WALGRAVE, L., De toepassing van de gemeenschapsdienst door de Belgische Jeugdrechtsbanken, *Panopticon*, 1996, pp. 499-520.
 - MAES, C., Wet betreffende de jeugdbescherming of betreffende de bescherming van de maatschappij tegen deviante of delinquentie jeugd, *Panopticon*, 1986, 36-53.
 - VAN DER LAAN, P., *Experimenten met alternatieve sancties voor jeugdigen*, Arnhem, Gouda Quint, 1991. 281 p.
 - VAN DER MINNE-FRANK, T., Alternatieve sancties voor minderjarigen, *J.V.*, 1983, 5, pp. 5-42.
 - VERHELLEN, E., *Experiment Dendermonde, Eindrapport*, Gent, Seminarie voor Jeugd welzijn en Volwassenenvorming, Rijksuniversiteit Gent, 1975.
 - VERHELLEN, E., *Verdrag inzake de rechten van het kind*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 2000, 252 p.
 - WALGRAVE, L., BERX, E., POELS, V., & VETTENBURG, N., Belgium. In J. Mehlbey & L. Walgrave (Eds.), *Confronting youth in Europe. Juvenile crime and juvenile justice*, Copenhagen: AFK, 1998, pp. 55-95.
 - WALGRAVE, L., *Met het oog op herstel. Bakens voor een constructief jeugdsanctierecht*, Samenleving, Criminaliteit & Strafrechtspleging, 18, Leuven, Universitaire Pers, 2000, 178 p.
 - WEIJERS, I., *Schuld en schaamte. Een pedagogisch perspectief op jeugdstrafrecht*, Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 2000, 261 p.
 - WILDERIANE, P. & BRUTSAERT, M. (Eds.), *Alternatieve gerechtelijke maatregelen: KB 12 augustus 1994*, Brussel, Ministerie van Justitie, Dienst Maatschappelijk Werk Strafrechtstoepassing, editie 1997, 90 p.
 - X., Voorontwerp van wet van de Minister van Justitie Marc Verwilghen houdende antwoorden op delinquent gedrag door minderjarigen. 1 juli 2001, *T.J.K.*, 2001, nr.4 - Bijlage, 57 p.
- van de feiten'. (3) Meerderjarigen die minderjarigen inschakelen bij de uitvoering van een misdrijf zullen hiervoor zwaarder gestraft kunnen worden.
- Er worden dus een aantal aanpassingen aangebracht aan de wet van 1965 die zelf grotendeels overeind blijft. Dit akkoord moet nog in wetteksten gegoten worden en vooraleer deze wetsontwerpen wet zouden kunnen worden is er nog een lange weg te gaan.

Noten:

- ¹ Het politiek akkoord bestaat erin dat er drie wetsontwerpen aan het parlement worden voorgelegd. (1) Jongeren die ouder zijn dan 16 zullen gemakkelijker naar de correctionele rechtbank of het assisenhof kunnen worden doorverwezen. Tijdens de doorverwijzing en de eventueel daaropvolgende veroordeling kunnen de jongeren in een gesloten instelling worden opgevangen. (2) Aan jongeren ouder dan twaalf jaar kan de jeugdrechter 'alternatieve' maatregelen opleggen; waaronder o.m. verstaan wordt herstelbemiddelingen, dienstverlening maar ook geldboetes. Ze kunnen dit doen rekening houdend met de persoonlijkheid van de dader (filosofie wet '65) maar ook 'in functie van de natuur
- ² SPIESSCHAERT, F., VAN DIJK, C., VAN GRUNDERBEECK, S., VAN THUYNE, T., o.l.v. CHRISTIAENS, J., ELIAERTS, Ch., VAN WELZENIS, I., VERHELLEN, E., WALGRAVE, L., *Herstelgerichte afhandeling van delicten gepleegd door minderjarigen: Leerprojecten - Gemeenschapsdiensten - Herstelbemiddeling*, Tussentijds rapport 1^o Onderzoekjaar interuniversitair onderzoeksproject, VUB, KU Leuven en RUG in opdracht van de
- ³ Dit onderzoek werd opgestart in december 2000 - januari 2001 en eindigt eind december 2002.
- ⁴ Wet op de Kinderbescherming 1912. De keuze voor rehabilitatie wordt herbevestigd in de Wet op de Jeugdbescherming van 1965.
- ⁵ RACINE, A., Maintien ou abandon de la règle "Nulla poena, nullem crimen sine lege" dans les juridictions pour enfants,, *Revue de droit penal et de criminologie*, 1937, pp.149-165.
- ⁶ De commissie Cornelis, die werd geïnstalleerd om een herziening van de jeugdbescherming voor te bereiden en daarbij op te treden voor een systeem van constructief sanctioneren en het rapport Walgrave met zijn herstelgerichte oriëntatie hebben nog geen aanleiding gegeven tot wetswijzigingen. In het 'voorontwerp van wet houdende antwoorden op delinquent gedrag van minderjarigen' (21 juli 2001), wordt niet vastgehouden aan één model of paradigma, maar wordt getracht het meest aangewezen antwoord op jeugddelinquentie te formuleren, rekening houdend met het feit dat elke situatie anders is. Ook werd in het voorontwerp zeer veel aandacht besteed aan het waarborgen van de rechten van de minderjarige. Uit de huidige ontwikkelingen i.v.m. het jeugdrecht (zie ook inleiding bij dit artikel) blijkt ook dit voorontwerp niet tot de hierin bedoelde wetswijzigingen te leiden. Verondersteld wordt dat de wettelijke situatie nog wel even zal blijven zoals ze nu is.
- ⁷ Gekende definities zijn onder meer die van Tony F. Marshall (1996): "Restorative justice is a process whereby all the parties with a stake in a particular offence come together to resolve collectively how to deal with the aftermath of the offence and its implications for the future" (p.37), en die van Gordon Bazemore en Lode Walgrave (1999): "Restorative justice is every action that is primarily oriented toward doing justice by repairing the harm that has been caused by a crime" (p.48).
- ⁸ Zoals onder meer de recente studie van Prof. dr. Walgrave "Met het oog op herstel. Bakens voor een constructief Jeugdsanctierecht" (2000).
- ⁹ Momenteel is een provinciaal vereffeningsfonds operationeel in de provincies Limburg, Vlaams-Brabant en Antwerpen. In de provincies Oost- en West-Vlaanderen worden hiertoe voorbereidende gesprekken gevoerd.
- ¹⁰ De andere hoofddoelstelling is de implementatie van kinderrechten in de bijzondere jeugdbijstand.
- ¹¹ Herstelgericht Groepsoverleg is de Nederlandstalige benaming voor de werkvorm die ook vaak als Family Group Conferencing wordt aangeduid.
- ¹² Het Globaal Plan maakt deel uit van de wet van 30 maart 1994 houdende sociale bepalingen, aangevuld door de Wet van 21 december 1994 houdende sociale en diverse bepalingen.



Het beëindigen van de leerplicht en het onthaaljaar in de leerplichtregeling¹

Het is een oud twistpunt dat mogelijk met deze omzendbrief afgehandeld wordt. Wanneer eindigt de leerplicht: op 18 jaar of op het eind van het schooljaar dat de leerling 18 wordt?

De wet op de leerplicht stelt duidelijk: "Voor de "[minderjarige] is er leerplicht gedurende de periode van twaalf jaren die aanvangt met het schooljaar dat begint in het jaar waarin hij de leeftijd van zes jaar bereikt en eindigt op het einde van het schooljaar in het jaar tijdens hetwelk hij achttien jaar wordt."²

In de nieuwe omzendbrief wordt nu duidelijk gesteld dat: "de leerplicht hoe dan ook eindigt bij het bereiken van de leeftijd van 18 jaar. M.a.w. in het kalenderjaar waarin de leeftijd van 18 jaar wordt bereikt eindigt de leerplicht hetzij op 30 juni (einde schooljaar en dus voor de leerling verjaart) voor die leerlingen die reeds 12 jaren lager en secundair onderwijs hebben doorlopen, hetzij op de dag van de 18de verjaardag zelf in de andere gevallen." Als verantwoording wordt gegeven: "De wet op de leerplicht van 29 juni 1983 spreekt immers uitdrukkelijk over 'minderjarigen'. Door het principe te hanteren dat de leerplicht vanaf de leeftijd van 18 jaar eindigt, wordt trouwens aansluiting gevonden bij andere overheden in ons land die dit standpunt reeds langer in de praktijk toepassen."

In de omzendbrief wordt ook nog ingegaan op de wijze waarop men aan de leerplicht kan voldoen en meer bepaald via het deeltijds onderwijs. Deze onderwijsvorm is toegankelijk vanaf de leeftijd van 16 of onder bijzondere voorwaarden vanaf 15 jaar nl. mits de leerling reeds de eerste twee leerjaren van het voltijds secundair onderwijs - al dan niet met vrucht - heeft beëindigd (het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B worden in dit verband als één leerjaar beschouwd). Hier wordt expliciet aan toegevoegd: "het onthaaljaar wordt buiten beschouwing gelaten".

De versoepeling van de toelatingsvoorwaarden tot en van de uiterste inschrijvingsdatum voor het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO)³

Het DBSO staat open voor twee groepen jongeren: minderjarigen vanaf 16 jaar of uitzonderlijk vanaf 15 jaar onder bepaalde voorwaarden en voor meerderjarigen tot 25 jaar. Voor de minderjarigen wordt de regel versoepeld. Het wordt ook mogelijk dat de toelating vervroegd wordt naar het begin van dat schooljaar tijdens hetwelk hij deeltijds leerplichtig wordt. Dus een veertienjarige leerling die twee leerjaren van het secundair onderwijs heeft gevolgd en die in het volgende kalenderjaar 15 jaar wordt kan bij de aanvang van het schooljaar op veertienjarige leeftijd starten in het D.B.S.O. Deze maatregel is echter aan extra voorwaarden gebonden en kan enkel mits akkoord van de directie van het centrum D.B.S.O. en op advies van het C.L.B. waar de school voor voltijds onderwijs waar de leerling tot dan de lessen heeft gevolgd, mee samenwerkt. Een dergelijke regeling geldt trouwens ook voor de overstapmogelijkheid van het voltijds secundair onderwijs naar de andere erkende vormen binnen de deeltijdse leerplicht.

Om een volledig schooljaar in het D.B.S.O. te kunnen wettigen moet de leerling ten laatste ingeschreven zijn 31 januari en de lessen regelmatig gevolgd hebben gedurende het betreffende schooljaar. In uitzonderlijke omstandigheden kan er ten individuele titel uitzondering gemaakt worden en kan er nog ingeschreven worden - enkel en alleen voor leerplichtigen - tot het einde van de paasvakantie. Het is de minister van onderwijs of de gemachtigde administratie die, na gemotiveerde aanvraag van de directeur of coördinator van het centrum, deze toelating kan verlenen.

Bedrijfsbeheer of de garanties om vroeg of laat je eigen zaak te kunnen runnen⁴

Niet alle jongeren dromen er meteen van om zich later als zelfstandige te kunnen vestigen. Het is eerst wanneer ze in het beroepsleven staan dat ze eraan beginnen denken. Voor heel wat beroepen bestaat er echter een officiële regeling om zich te kunnen vestigen. Deze regelgeving staat vervat in de federale programmawet van 10 februari 1998. Deze wet schrijft voor dat vanaf 1 januari 1999 elke KMO, natuurlijke persoon of rechtspersoon die in het handels- of ambachtsregister wil ingeschreven worden om zelfstandig een activiteit te kunnen uitoefenen, over de basiskennis van het bedrijfsbeheer moet beschikken.

Dus naast de beroepsbekwaamheid moet de betrokkene ook beschikken over de basiskennis van het bedrijfsbeheer. Deze beide criteria gelden voor alle gereguleerde beroepen. De reglementering behoort tot de specifieke bevoegdheden van de federale minister van middenstand. De lijst met erkende beroepen wordt regelmatig aangevuld met nieuwe beroepen. Deze omzendbrief vermeldt de nieuwe lijst (cf. bijlage 1).

In principe kan zowel het bewijs van de basiskennis van het bedrijfsbeheer als het bewijs van de beroepsbekwaamheid op verschillende manieren verworven worden: via een erkende opleiding, door praktijkervaring of door stage. In dit kader voorziet de onderwijsregelgeving in de mogelijkheid om deze kwalificatie, zoals gesteld door de federale minister van middenstand, te behalen zowel in het voltijds secundair onderwijs als in het deeltijds beroepssecundair onderwijs.

In bepaalde opleidingsvormen worden de leerinhouden bedrijfsbeheer quasi geïntegreerd aangeboden. Als voldoende bewijs van de basiskennis bedrijfsbeheer worden de diploma's van secundair onderwijs (voorheen: getuigschriften van hoger secundair onderwijs) in aanmerking genomen voor zover bekomen vóór 30 september 2000 (bij wijze van overgangsmaatregel) en alle A.S.O.-, T.S.O.- K.S.O.- en B.S.O.-diploma's uitgereikt in een economisch of handelsgeoriënteerde studierichting. Voor de andere opleidingsvormen op T.S.O.-, K.S.O.- en B.S.O.-niveau dient de cursus basiskennis van het bedrijfsbeheer aanvullend gevolgd en gesanctioneerd te worden (cf. Bijlage 2).

Het federale ministerie van middenstand beveelt aan dat elke afgestudeerde die over bedoelde ondernemersvaardigheden beschikt en die niet bij voorbaat een later inschrijving in het handels- of ambachtsregister uitsluit, onmiddellijk de nodige stappen zet om een vestigingsgetuigschrift te bekomen!

Jongeren die tijdens hun secundaire studie niet in de gelegenheid zijn geweest een studie- bewijs te verwerven waaruit de beheerskennis moet blijken, rest de mogelijkheid een akte over de basis-kennis van het bedrijfsbeheer te behalen voor de centrale examen-commissie van het ministerie van middenstand en landbouw, in de centra voor middenstandsopleiding of in het volwassenenonderwijs (onderwijs voor sociale promotie); tenslotte wordt ook elk di-

ploma van hoger onderwijs geacht het bewijs te leveren van de basiskennis bedrijfsbeheer.

Jan TALLON
Molenstraat 97
3010 Leuven
jan.tallon@pandora.be

Bijlage 1: Lijst der gereguleerde beroepen met overeenstemmende code

001 aannemer-schrijnwerker-timmerman	025 technicus in tandprothese
002 installateur in centrale verwarming	026 garagehouder-hersteller
003 aannemer-plafonneerder-cementwerker	027 aannemer van glaswerken
006 kapper	028 kleinhandelaar in vloeibare brandstoffen
007 molenaar	029 handelaar in tweedehandse autovoertuigen
008 aannemer van schilderwerken	030 sanitair installateur-loodgieter
009 handelaar in inlandse granen	031 installateur van verwarming met gas met individuele toestellen
010 slager-groothandelaar	032 aannemer van zinkwerken en van metalen dakbedekkingen van gebouwen
011 opticien	033 aannemer van niet-metalen dakbedekkingen van gebouwen
012 fietsmecaniciën	034 installateur-frigorist
013 bromfietsmecaniciën	035 droogkuiser-verver
014 motorfietsmecaniciën	036 wasser
015 aannemer van metsel- en betonwerken	037 carrossier-hersteller
016 aannemer-steenhouwer	038 begrafenisondernemer
017 fotograaf	039 fabrikant-installateur van lichtreclames
018 kleinhandelaar in vaste brandstoffen	040 restaurateur of traiteur-banketaannemer
019 aannemer-marmerbewerker	041 aannemer voor het waterdichtmaken van bouwwerken
020 handelaar in fourage en stro	042 aannemer van sloopwerken
021 aannemer-tegelzetter	043 brood- en banketbakker
022 elektrotechnisch installateur	044 schoonheidsspecialist(e)
023 behanger-plaatser van wand- en vloerbekledingen	
024 horlogemaker-hersteller	

Bijlage 2: Lijst van de economisch of handelsgeoriënteerde studierichtingen van het voltijds secundair onderwijs waarbinnen de leerinhouden bedrijfsbeheer quasi per definitie geïntegreerd worden aangeboden.

* Het getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer wordt uitgereikt op het einde van het tweede leerjaar van de derde graad in de volgende studierichtingen:

Economie-moderne talen A.S.O.
Economie-wiskunde A.S.O.
Boekhouden-informatica T.S.O.
Handel T.S.O.
Kantoor B.S.O.

* Het getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer wordt uitgereikt op het einde van het derde leerjaar van de derde graad (specialisatiejaar) in de volgende studierichtingen:

Administratie vrije beroepen T.S.O.
Immobilienbeheer T.S.O.
Internationaal transport en goederenverzending T.S.O.
KMO-administratie T.S.O.
Medico-sociale administratie T.S.O.
Verkoop en distributie T.S.O.
Verkoop en vertegenwoordiging B.S.O.
Winkelbeheer en etalage B.S.O.

Noten

1. SO 68 De leerplicht. (01-03-2000).
2. 29 juni 1983 - Wet betreffende de leerplicht. (B.S. 06/07/1983; err. (B.S. 2-4-1985).
3. SO 66 *Organisatie van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (D.B.S.O.)*. (30-06-1999)
4. SO 44 Leerstof bedrijfsbeheer in het secundair onderwijs. (08/05/1996)



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Symposium: De diagnostiek gediagnosticeerd

Het Vlaams Forum voor Diagnostiek in de psychologische en pedagogische begeleiding en hulpverlening (VFD vzw) organiseert op maandag **14 oktober 2002** een symposium met als titel 'De diagnostiek gediagnosticeerd'. Het symposium wil een lans breken voor het goed gebruik van diagnostische middelen in het werkveld van de psychologische en pedagogische begeleiding en hulpverlening. Diagnostiek moet weer op de agenda van onderzoekers, overheid en gebruikers, niet in het minst in het belang van de vierde partner, de cliënten.

Het symposium gaat door in het Auditorium De Schelde - Provinciehuis Oost-Vlaanderen (Gent). Het programma vindt u binnenkort op de website van het VFD: <http://users.belgacom.net/vfd>.
Congresbureau: SIG vzw, Kerkham 1 bus 2, 9070 Destelbergen - tel.: 09/238 31 25 - fax: 09/238 31 40.

Studiedag: Welzijnspreventie in het onderwijs

Voor de uitbouw van hun preventieve taak kunnen scholen beroep doen op een waaier van welzijnsorganisaties en preventieve projecten. Keuzes hierin maken is niet altijd makkelijk. Daarom worden leerkrachten uit het lager- en secundair onderwijs, schooldirecties, medewerk(st)ers van CLB's en pedagogische begeleidingsdiensten en allen die een zorgfunctie opnemen in het onderwijs, uitgenodigd op een studiedag waarop vanuit welzijn een methodiek gepresenteerd wordt, die scholen toelaat om te kiezen tussen diverse preventieve programma's en producten.

Het programma wordt gepresenteerd op woensdag **16 oktober 2002** in Gent in het Provinciaal administratief centrum en op woensdag **23 oktober 2002** in Brugge in het congrescentrum Oud Sint Jan. In de voormiddag wordt een uiteenzetting gegeven over 'de methodiek preventieve projectwerking' als middel om preventieve keuzes te maken. In de namiddag worden er drie workshops georganiseerd, waarbij leerkrachten kunnen kennis maken met uitgewerkte preventieve projecten op de volgende terreinen: pesten en verbondenheid, kansarmoede in het lager onderwijs en leerlingenparticipatie. Gelijktijdig loopt er ook een preventiebeurs, waarin welzijnsorganisaties hun preventieve producten voorstellen. Deelname aan de studiedag is gratis.

Voor meer informatie: Myny Frank, tel.: 050/45 41 06 (West - Vlaanderen) of Hilde Heyvaert tel.: 052 / 25 07 60 (Oost-Vlaanderen).

Congres Sociale Economie

Ter gelegenheid van haar 10-jarig bestaan organiseert WEB (Werkervaringsbedrijven, een Turnhouts sociale economie initiatief, dat zich inzet voor de bevordering van de tewerkstelling in de Kempen) in samenwerking met de onderzoeksgroep OASes (UFSIA) een Europees congres op **17 en 18 oktober 2002** in de Priorij Corsendonk (Turnhout) en wordt er een publicatie voorbereid.

WEB heeft de voorbije tien jaar heel wat evoluties gekend, die typerend zijn voor de sociale economie in zijn geheel. Er werden interviews afgenomen van de verantwoordelijken van 12 verschillende sociale economie initiatieven. Men identificeerde zes spanningsvelden die de rode draad vormen doorheen het congres en de daarbij horende publicatie.

Het Congres begint donderdag **17 oktober** om 9.00 u. en eindigt vrijdag **18 oktober** om 16.30 u. Deelname kost, inclusief maaltijden en boek maar zonder overnachting 50 euro, inclusief maaltijd en boek en met 1 overnachting 121 euro. Meer informatie/vragen via een mail naar web2002@websweb.be of op de website <http://www.websweb.be/web2002.htm>.

'Inclusieve kinderopvang: een haalbare kaart?'

Kinderopvang speelt een cruciale rol in het onderkennen en signaleren van een 'haperende' ontwikkeling. Uit een project in twintig Brusselse kinderdagverblijven is gebleken dat de opvang van kinderen met een ontwikkelingsprobleem in de gewone kinderdagverblijven een haalbare kaart is op voorwaarde dat er begeleiding en coaching is voorzien.

Vormingsdienst SIG wil de opgedane ervaring in de Brusselse regio graag ter beschikking stellen van alle kinderopvanginitiatieven in Vlaanderen. In de brochure 'Inclusieve kinderopvang: een haalbare kaart?' wordt het vormingsprogramma voorgesteld. Dit aanbod richt zich tot al wie professioneel bezig is met voorschoolse kinderopvang: personeel van kinderdagverblijven en diensten opvanggezinnen, onthaalmoeders, verpleegkundigen van Kind en Gezin,.... Het vormingsaanbod bestaat uit een basissessie en 5 modules. De begeleiding van de vorming is in handen van Mie Cocquyt en een team van freelance medewerkers. Meer info op www.sig-net.be. De brochure is gratis verkrijgbaar bij: Vormingsdienst SIG vzw, Kerkham 1, bus 2, 9070 Destelbergen. Tel.: 09/238 31 25, fax: 09/238 31 40 of e-mail: vormingsdienst.sig@skynet.be

Zomerworkshops Faculteit voor Mens en Samenleving

- **Met de blik op mijn landschap.** Een kennismaking met focussen, een manier om in ons lichaam contact te maken met onze diepere gevoelens, een soort lijfelijk ervaren van wat ons bezighoudt, zodat we meer zicht krijgen op onze eigen gevoelswereld. Data: **22 juli** (10 u.) tot **26 juli** (16 u.) 2002 te Bouwel - Begeleiding: Claude Missiaen.

- **Dromen als wegwijzer.** In deze cursus gaan we op zoek naar de unieke betekenis van elke droom. Dromen zijn als brieven die je aan jezelf schrijft. Ze vragen om gelezen te worden door jouw eigen bril. In dialoog met jezelf en met anderen, door de droom voor zich te laten spreken, kunnen sleutels gevonden worden voor nieuwe inzichten en creatieve alternatieven.

Data: 26,27,28 augustus te Turnhout. Begeleiding: Christine Leys. Uitgebreide folder op aanvraag te bekomen: Faculteit voor mens en samenleving, Stationsstraat 82, 2300 Turnhout.

Tel.: 014/41 53 98, fax: 014/41 84 48 en e-mail: fms@aula.com of via www.aula.com/fms/.

Navorming Lokaal Cliëntoverleg

Het lokaal cliëntoverleg is een middel om de hulpverlening meer te steunen op maat van de cliënt. Het lokaal cliëntoverleg wint kracht indien steeds meer hulpverleners uit alle disciplines getraind zijn in een open communicatie met de cliënt en met elkaar. Deze navorming kwam tot stand op initiatief van de provincie Limburg naar aanleiding van de welzijnsconferentie m.b.t. multiprobleemgezinnen.

nen. Ze is bedoeld voor hulpverleners in alle sectoren die reeds enkele jaren ervaring hebben met kansarme cliënten. De navorming is gepland op 14 en 24 oktober, 14 en 21 november en 5 en 19 december en kost 372 euro. De navorming gaat door in de lokalen van de Hogeschool Limburg, Vildersstraat 5, 3500 Hasselt. Meer info via een e-mail naar evi.thys@hogelimb.be of via tel.: 011/85 95 71 of fax: 011/85 95 86. Kandidaten die antwoorden voor 11 juni krijgen voorrang.

Werken rond kinderrechten met allochtone kinderen

'Rol je recht, werken rond kinderrechten' is een handleiding voor begeleiders die willen werken rond kinderrechten met allochtone kinderen van 10 tot 12 jaar. Via deze handleiding reiken de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg van Brugge en Roeselare en de Kinderrechtswinkels een concreet hanteerbaar middel om de draagkracht van allochtone kinderen te verhogen. Naast een theoretische toelichting over het Kinderrechtenverdrag, het begrip 'participatie', de methodiek van het rollenspel en de toepassing op multiculturele groepen, biedt deze publicatie ook een praktische handleiding voor deze methodiek.

De handleiding kost 15 euro en kan je bestellen bij Kinderrechtswinkels op tel.: 09/233 11 16 of via een e-mail naar: KRW.Koepel@kinderrechtswinkel.be.

Onderzoeksrapport: Jeugd(-werk) en maatschappelijke participatie.

Een jaar lang onderzocht Jep (jeugd en participatie) jeugdorganisaties die participatie als één van hun doelstellingen hebben.

De resultaten van het onderzoek zijn samengebracht in het rapport 'Jeugd(-werk) en maatschappelijke participatie. Elementen voor een praktijktheorie.' Het rapport telt 32 pagina's.

Je kan het bestellen bij de Vlaamse Jeugdraad, Arendberg 1D, 1000 Brussel. 02/551 13 80. Kostprijs is 5 euro, alles inbegrepen. Je kan het ook gratis downloaden van internet via www.jep.be. Mailen kan ook naar info@vlaamsejeugdraad.be.

Voortgezette opleiding 'orthopedagogisch werker'

In oktober 2002 start het departement SAW (basisopleiding grauaat orthopedagogie) van de Katholieke Hogeschool Limburg voor de derde maal met een voortgezette opleiding 'orthopedagogisch werker'. Deze opleiding betreft een deeltijdse opleiding die gespreid over 3 academiejaren wordt aangeboden (2 basisjaren en 1 intervisiejaar). De opleiding beoogt een verbredende en verdiepende vorming en wil een meerwaarde bieden aan hulpverleners en (toekomstige) leidinggevendenden in het ortho(ped)agogisch werkveld. Een integratie van opgedane kennis, inzichten en vaardigheden én een toepassing hiervan op de werkvloer staan voorop. Voor meer info zie www.khlim.be/saw/ of bij Liesbeth Lenie op tel.nr.: 011/28 82 70.

Sensoa.be serveert safe surfen

Het Aidsteam, de Aidstelefoon (StAG), Het Buddysysteem (The Foundation), HIV-Vereniging Vlaanderen en IPAC soa & aids-vzw werken sinds 1 januari 2001 samen als Sensoa. Een voorloper van die integratie was het soa & aids-net. Dat was een verzamelpunt op het net van waaruit de surfer kon doorklikken naar de websites van elk van de afzonderlijke organisaties. Nu is er de nieuwe sensoa-site die de verouderde websites niet alleen vervangt, maar ook volgens een nieuw concept is opgebouwd. Ben je op zoek naar info over soa, aids, veilig vrijen of sensoa zelf? Dan kan je vanaf nu terecht op www.sensoa.be. Ook de antwoorden op de vaak gestelde vragen, vind je daar terug.

Toch liever een luisterend oor? Bij de aids en soatelefoon op 078 15 15 15 kan je terecht met al je vragen over soa, aids en veilig vrijen, elke werkdag van 14u tot 20u, maandag en donderdag tot 22u en zaterdag van 14u tot 17u.

'De juridische positie van de minderjarige in de praktijk'

'De juridische positie van de minderjarige in de praktijk' is een publicatie onder de eindredactie van Kinderrechtswinkels. De kinderrechtswinkels willen langs deze weg een ruim publiek informeren over de concrete toepassing van de rechtsregels m.b.t. minderjarigen. Deze praktische gids komt tegemoet aan een nood aan correcte informatie over de regelgeving en de correcte toepassing ervan in de leefsituatie van de minderjarige. Je kan het boek voor 52 euro (plus portkosten) bestellen bij uitgeverij UGA, Stijn Streuvels-

laan 73, 8501 Kortrijk-Heule. Meer info.: tel. 09 233 11 16 of KRW.Koepel@kinderrechtswinkel.be. Of je kan bestellen bij de Kinderrechtswinkels zelf aan 45 euro.

Meer info: tel. 09 233 11 16 of KRW.Koepel@kinderrechtswinkel.be.

Brochure 'op eigen benen'

Met deze brochure wil In Petto jongeren die zelfstandig willen wonen, informeren over alles wat komt kijken bij deze grote stap. Jongeren vinden informatie over geldkwesties, paperassen, gezond eten, bankzaken,... In een extra katern worden de meest gestelde vragen over 'huren' uit de doeken gedaan. Geïnteresseerden vinden adressen van nuttige voorzieningen en diensten. Naast de informatie is er plaats voor ervaringen en verhalen van anderen en voor massa's tips, door jongeren getest en goed bevonden. Bovendien wordt er handig doorverwezen naar andere interessante literatuur, brochures en websites.

De brochure is te verkrijgen bij JAC's, JIP's, Huurdersbonden en In Petto. Een exemplaar kost 2,5 euro (vanaf 15 exemplaren 2 euro).

Folder 'Als ouders uit elkaar gaan'

'Als ouders uit elkaar gaan', is een nieuwe folder van de kinderrechtswinkels met daarin alles wat kinderen moeten weten over echtscheiding en aanverwanten. Moeilijke concepten als 'omgangsrecht', 'ouderlijk gezag', 'hoorrecht' e.d. worden verduidelijkt op maat van de jonge lezers die steeds meer (direct of indirect) te maken krijgen met de echtscheidingsproblematiek. De folder kost 0.25 euro en kan je bestellen bij kinderrechtswinkels op tel.: 09/233 11 16 of via een e-mail naar: KRW.Koepel@kinderrechtswinkel.be

www.kinderrechteneducatie.be

De nieuwe site www.kinderrechteneducatie.be is een initiatief van de kinderrechtswinkels en de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg van Aalst, Dendermonde, Mechelen, Sint-Niklaas en Oudenaarde. Centraal staat een zeer uitgebreide overzicht van educatief materiaal m.b.t. kinderrechten waarin je zowel thematisch en per medium als per leeftijdscategorie kan zoeken. Maar op deze site kan je ook terecht voor algemene info over kinderrechten, voor een handleboel interessante links en voor een forum.

www.schoolzonderracisme.be

Op de nieuwe website van de Scholen Zonder Racisme vind je informatie over activiteiten, het vormingsaanbod, publicaties en het wel en wee van de Scholen Zonder Racisme. Helemaal nieuw is het discussieforum en vooral de pagina 'Interculturele lessen' een pagina die speciaal voorbehouden is voor realisaties van leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten en leerlingen worden opgeroepen om bijdragen (een tekst of een les) over racisme, voorstellen, andere culturen en migratie, op te sturen en op die manier misschien andere leerkrachten op weg te helpen.

www.jongereninformatie.be

In Petto, jeugddienst voor informatie en preventie, presenteert de nieuwe informatiesite www.jongereninformatie.be, volledig op maat van jongeren gemaakt en kaderend binnen een ruimere visie op

participatie van jongeren aan de samenleving. De site richt zich naar jongeren vanaf 15 jaar. Daarnaast is de website een praktisch instrument voor diensten en verenigingen die regelmatig geconfronteerd worden met vragen van jongeren, of die jongerenthema's op een af andere manier bespelen in hun activiteiten. In negen hoofdstukken worden thema's behandeld als naar school, seks, naar het buitenland, werk, centen, gezondheid, recht en wetten, vrije tijd en problemen en oplossingen. Naast informatie vinden bezoekers er telkens nuttige adressen en websites, is er een forum, en worden dossiers aangeboden die dieper ingaan op een onderwerp.

Projectoproep: Taalunie-Onderwijsprijs 2002

Scholen voor het basisonderwijs in Nederland en Vlaanderen kunnen zich inschrijven voor de Taalunie-Onderwijsprijs 2002. Deze prijs wordt jaarlijks toegekend aan één van de genomineerde projecten of scholen die zich op innovatieve en doeltreffende wijze onderscheiden op het gebied van het onderwijs in en van de Nederlandse taal. De prijs wordt wisselend uitgereikt aan een project of school in het basisonderwijs en het voortgezet/secundair onderwijs. Dit jaar is het basisonderwijs weer aan de beurt. De genomineerde scholen of projecten kunnen rekenen op positieve media-aandacht. Ze worden beschreven in een aparte pagina op de website van de Taalunie en vastgelegd op een video die gratis beschikbaar is voor belangstellenden. De winnaar van de Onderwijsprijs wordt beloond met een geldprijs van 8.000 Euro.

Scholen kunnen tot en met maandag **30 september 2002** een project opgeven of zich kandidaat stellen met een inschrijfformulier. Het formulier kan worden aangevraagd bij de Nederlandse Taalunie, Postbus 10959, 2501 HN Den Haag, Nederland. Telefoon: +31 (0)70 346 95 48. Fax: +31(0)70 365 98 18. E-mail: secr@ntu.nl. Het kan ook worden opgehaald van de website www.taalunie.org/_/actueel. Het inzendadres is: Nederlandse Taalunie, Postbus 10595, 2501 HN Den Haag, Nederland.

TerZake Cahier Maart 2002

Het TerZake Cahier van maart 2002 wil het maatschappelijk debat inzake onderwijs mee helpen voeren en reikt in een 70-tal pagina's zowel kritische achtergrondinformatie aan als creatieve praktijkvoorbeelden over interculturaliteit en armoedebestrijding in het onderwijs. Naast informatie over het ontwerpdecreet gelijke kansen in het onderwijs en over de toekomst van het schoolopbouwwerk, wordt aandacht besteed aan de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en wordt vanuit diverse invalshoeken belicht hoe scholen kunnen omgaan met interculturaliteit en kansarmoede. Tenslotte komen goede lokale praktijkvoorbeelden aan het woord die elk op hun manier de sociale achterstelling en de interculturalisering in het onderwijs willen aanpakken.

Het themanummer kost 10 euro (8,68 euro vanaf 5 ex.) en is te bestellen via VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201 05 65, fax: 02/201 05 14 of via een e-mail naar info@viboso.be.

BOEKEN

Van alles wat meenemen - Opvoedingsstijlen in multicultureel Nederland

VAN KEULEN, A. en VAN BEURDEN, A.
Coutinho, Bussum, 2002, 200 p.

Dit boek maakt de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar de opvoeding in autochtonen en allochtone gezinnen toegankelijk voor (toekomstige) beroepskrachten, in onderwijs, (jeugd)zorg, welzijn en kinderopvang. Gegevens over opvoeden en wat ouders daarmee willen bereiken, worden geplaatst in het kader van de multiculturele samenleving, zodat de lezer inzicht krijgt in diverse volksgroepen en in de verschillen binnen deze groepen.

De basis voor dit boek vormt het wetenschappelijk onderzoek naar de opvoeding in autochtone Nederlandse gezinnen, in Turkse, Marokkaanse, Surinaams-Creoolse, Chinese en Somalische gezinnen en een vergelijkende studie van genoemde groeperingen. Deze onderzoeken zijn in opdracht van de Stichting Jeugdinformatie Nederland uitgevoerd.

Het boek kost 19,40 euro.

Onderwijs aan begaafde leerlingen in het VO Compacten & Verrijken. Een methode om systematisch rekening te houden met begaafde leerlingen

PLUYMAKERS, M. en SPAN, P.
Kluwer, Alphen aan den Rijn, 2001, 151 p. + cd-rom

De methode 'compacten en verrijken' is gebaseerd op tien jaar ontwikkelingsonderzoek en onderscheidt zich van anderen onderwijsmaatregelen voor begaafde kinderen door de mogelijkheid van systematische en flexibele inpassing in de Nederlandse onderwijsstructuur. Uitgangspunt is steeds een combinatie van compacten (een vorm van versnellen) en verrijken, die aangepast kan worden aan de wisselende (onderwijs)omstandigheden. In dit boek ligt het accent op het ontwerpen van verrijkingstaken en op het vormgeven van het bijbehorende onderwijsleerproces. Verder wordt uitgebreid aandacht besteed aan de voorwaarden waaraan een school moet voldoen om met succes het C&V-programma te implementeren. Dit boek is in de eerste plaats bedoeld voor directies en docenten, maar bevat ook relevante informatie voor school- en leerlingbegeleiders, onderwijspsychologen en (ortho)pedagogen. Een CD-rom is bijgevoegd waarop de instrumenten voor invoering van de C&V-methode in de school, literatuur en verdere informatie te vinden zijn. De verkoopprijs bedraagt 46,98 euro

Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie

GORIS, P. en WALGRAVE, L.
Garant, Leuven-Apeldoorn, 2002, 232 p.

Dit boek minimaliseert de jeugdcriminaliteit – die almaar zou toenemen en ernstiger worden – niet, maar het biedt – op basis van recente gegevens en nieuw onderzoek – een meer genuanceerde kijk en het heeft tegelijk oog voor de beperkingen en gebreken van onze maatschappelijke instellingen.

De rode draad is dat jongeren voor problemen zorgen omdat ze ook problemen hebben. Wanneer jongeren op grond van hun ervaringen tot de overtuiging komen dat voor hen in de maatschappij weinig positieve mogelijkheden zijn weggelegd, wordt het risico groter dat zij op een andere, soms delinquente wijze aan hun trekken proberen te komen. Vooral in stedelijke omgevingen blijkt dat het geval te zijn.

De vraag is welke preventie daar tegenover kan worden geplaatst. De conclusie is dat elke preventiestrategie moet vertrekken van een benadering die vooral de positieve mogelijkheden voor de jongeren wil vergroten.

Zo moet een jeugdsanctierecht georganiseerd worden vanuit de principes van herstelrecht. Dat sluit een heropvoedingsgerichte aanpak niet uit, onder meer omdat de herstelgerichte inspanning op zich een zeer intense pedagogische kracht heeft. Opsluiting van jongeren lijkt verantwoord te kunnen zijn, maar enkel en alleen onder nauwgezet bepaalde, beperkende voorwaarden.

Dit boek neemt weloverwogen, onderbouwde standpunten in over zeer actuele thema's, gebaseerd op een grondig onderzoek.

Leren in een informatiewereld

PILOT, A. en PUPER, H. (red.)
Kluwer, Alphen aan den Rijn, 2001, 124 p.

Dit boek gaat over leren en onderwijzen en de plaats van informatie- en communicatietechnologie (ICT) daarin. Jongeren zijn vertrouwd met de centrale rol die ICT inmiddels speelt in ons dagelijks leven. Het onderwijs zal daardoor veranderen: dat gaat immers over het aanleren van vaardigheden in het verwerven en bewerken van informatie. Naast algemene artikels over de nieuwe visie op leren en de sterke en zwakke punten van ICT, en de consequenties voor onderwijs op dit vlak, bevat de bundel ook concrete voorbeelden van het gebruik van ICT in de moderne vreemde talen, bij schrijfvaardigheid, in de sociale vakken en bij culturele en kunstzinnige vorming. Dit boek is daarom niet alleen nuttig voor beleidsmakers en directies, maar ook voor ouders die op de hoogte willen blijven van belangrijke ontwikkelingen in het onderwijs. Het boek kost 22,01 euro.

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 leerlingsituaties (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

Pret is een woordje van plezier <i>L. Cattrijse en T. Behaeghe</i>	p. 3
Integrale jeugdhulp en het spanningsveld tussen individueel en structuurgericht werken in CLB <i>H. Van de Veire</i>	p. 6
Kinderen op het speelplein <i>M. Jans</i>	p. 9
Modulair (beroeps)onderwijs. Stap na stap bouwen aan jezelf en je toekomst <i>E. Verstraete en H. Vanderheyden</i>	p. 14
Katern Omgaan met verschillen in de lagere school: een evaluatie van 10 jaar onderwijsbeleid naar allochtonen <i>K. Hillewaere</i>	p. 20
Jeugdsport als vrije tijd: ook een kwestie van participatie <i>D. Verdonck</i>	p. 25
Herstel als reactie? Herstelgerichte afhandeling t.a.v. minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd. <i>F. Spiesschaert, S. Van Grunderbeeck, C. Van Dijk, A. Nuytiens en T. Vanthuyne</i>	p. 29
Wetwijs - Het beëindigen van de leerplicht en het onthaaljaar in de leerplichtregeling - De versoepeling van de toelatingsvoorwaarden tot en van de uiterste inschrijvingsdatum voor het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs - Bedrijfsbeheer of de garanties om vroeg of laat je eigen zaak te kunnen runnen <i>J. Tallon</i>	p. 38
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 40