

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,  
jaargang 13, nummer 4, december 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 - Peter Verluyten -  
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:**

€ 22 voor organisaties en instellingen; € 17 voor particulieren;

€ 14 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

€ 27 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.

***Bericht aan de abonnees***

*Na 6 jaar ziet de redactie Welwijs zich verplicht een lichte prijsverhoging door te voeren.*

*Vanaf 2003 kost een abonnement op Welwijs:*

*22 Euro voor organisaties en instellingen*

*17 Euro voor particulieren*

*14 Euro voor groepsabonnementen (vanaf 5 abonnementen) en*

*27 Euro voor buitenlandse abonnementen*

*Het bedrag is over te schrijven op rekeningnummer 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,  
Hooverplein, 10 te 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".*

# DE LEIDRAAD

## Methodiekontwikkeling in leerlingbegeleiding

### De Leidraad: netoverstijgend CLB-project

In het CLB-decreet wordt in artikel 88 voorzien dat de Vlaamse Regering elk jaar ongeveer 500.000 euro ter beschikking stelt aan de centra voor netoverstijgende initiatieven. Via een strikte procedure kan men hiervoor kandideren.

In september 2001 hebben de 3 Gentse CLB's - het Vrij CLB regio Gent, het Interstedelijk CLB en het CLB voor het Gemeenschapsonderwijs - elkaar gevonden rond een specifiek project. De eerste ideeën ontstonden vanuit het samenwerkingsverband in De Groepstrein<sup>1</sup>. De Groepstrein neemt initiatieven rond groepsbegeleidingen van kinderen en jongeren in de regio Gent. De begeleidingen richten zich op thema's waarmee ook CLB-medewerkers in hun begeleidingswerk te maken hebben: sociale vaardigheden, faalangst, ADHD, opvoedingsproblematieken, obesitas, drugpreventie, echtscheidingsverwerking e.d. Een belangrijk aandachtspunt voor De Groepstrein is de bewaking van de kwaliteit van het aanbod. Wanneer organisaties of zelfstandigen een aanbod wensen in te brengen in De Groepstrein, dient een voldoende kwalitatieve manier van werken gewaarborgd te worden. Hiervoor is reeds jaren een samenwerking gegroeid met het Centrum Kind en Adolescent van de Universiteit Gent. Dit Centrum biedt zelf een aantal groepsbegeleidingen aan en kan model staan voor een deskundige, wetenschappelijk verantwoorde aanpak. Rond een aantal thema's werden protocollen uitgewerkt die op een systematische en effectieve manier de behandeling sturen. Een voorbeeld hiervan is "Pak Aan", een protocollaire behandeling voor kinderen met depressieve klachten (Braet e.a., 1997). Op het Congres Kinder- en Jeugdpsychiatrie en psychotherapie in Gent (2001) gaf professor Caroline Braet een verhelderende lezing over behandelprotocollen.

De vraag ontstond binnen de Gentse CLB's of een dergelijke manier van werken kan inspireren voor onze begeleidingspraktijk in een schoolcontext. Professor Braet suggereerde dat het werken met beslismomen voor leerlingbegeleiders een zinvol spoor was. Vooral het inbouwen van meer systematiek en het effectgericht werken is voor onze sector belangwekkend. Een dergelijke manier van werken biedt ook de kans in te spelen op de evoluties in de integrale jeugdhulp (Gent is pilootregio) en het zoeken naar een positionering van het CLB, zowel binnen het zorgbeleid van de school, als tegenover de organisaties uit andere sectoren. Het netoverstijgend karakter biedt ook de gelegenheid om het CLB-aanbod binnen de regio in kaart te brengen en de samenwerking te stimuleren.

Om het project vorm te geven werd een formele samenwerking bereikt met de Vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de UG, waar het Centrum Kind en Adolescent onder ressorteert en met het Steunpunt en Trainingscentrum Opvoeding (STOP), waar voor-

al de multimodale aanpak van gedragsproblemen zoals ontwikkeld door het team van Wim De Mey ons interesseerde, en met de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent.

Het ingediende project werd aanvaard en op 1 februari kon een multidisciplinair team aan de slag. Aan de samenstelling van dit team werd veel aandacht besteed. Er werd gekozen voor 1 voltijdse en 3 deeltijdse psychologen die in hun opleiding vertrouwd waren met het werken met protocollen en die vooral tot taak kregen de beslismomen rond 4 thema's uit te werken (ADHD, faalangst, depressie en druggebruik), een schoolarts die het thema obesitas kon uitwerken, een maatschappelijk werkster en een relatieconsulent die vooral de inbedding van het project in de schoolcontext, de kansenbevordering en de samenwerking met ouders tot hun taak kregen. In de loop van het project werd nog een vijfde deeltijdse psychologe aan het team toegevoegd, vooral in functie van het thema drugs. De projectverantwoordelijke kreeg als taak het geheel te sturen en het team te coachen.

De projectmedewerkers werden verspreid over 3 vestigingen - één van elk net.

### De opstartfase

Twee maanden werden besteed aan het inwerken van het team en de verfijning van de opdracht.

Dit betekende veel gesprekken voeren met de collega's, mee instappen in de teams, enkele situaties opvolgen e.d. Er werd vooral gezocht naar de "good practices" en naar steun bij CLB-medewerkers die betreffende één van de thema's ervaren waren.

Het bestaande materiaal van de centra werd geïnventariseerd en het aanbod van de vormingscentra en nascholing van de 3 netten werd in kaart gebracht. Tevens werd de relevante recente literatuur over de 5 thema's samengebracht en geordend.

Veel aandacht werd besteed aan de communicatie. Het team werd voorgesteld op interne overlegvergaderingen, maandelijks werd naar alle medewerkers een "Nieuwsflash" verstuurd en deze Nieuwsflash en andere producten werden opgenomen in de website van integrale jeugdhulp Gent.

Er werd een stuurgroep gevormd. Hier werd bewust voor een brede invulling gekozen: naast verantwoordelijken van de 3 centra en de ondersteunende instellingen werden vertegenwoordigers gevraagd van het project integrale jeugdhulp, het departement Onderwijs, de vormingsdiensten, de revalidatiesector, de geestelijke gezondheidszorg, de sociale hogeschool, de lerarenopleiding.. Deze stuurgroep kon mee het proces sturen en bewaken, linken leggen met andere initiatieven, een theoretische inbreng doen en kritische vragen stellen. Geleidelijk werd toegewerkt naar een duidelijker visie en positionering van het project. Een belangrijke input hiertoe werd gegeven toen een

deel van het team deelnam aan het Congres Remediaal Handelen op 25 maart in Amsterdam. Dit Congres werd georganiseerd door het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg van de Fontys Hogeschool in samenwerking met de Vrije Universiteit Amsterdam. Vooral een lezing van Ria Kleijnen over integrale leerlingenzorg was bijzonder inspirerend om het project te kaderen. In de marge van het congres hadden we de gelegenheid Noëlle Pameijer te ontmoeten, die medegrondlegger is van de handelingsgerichte diagnostiek, vooral toegepast op het onderwijsveld. Tijdens dit gesprek werd ons duidelijk dat het protocolair werken in de onderwijscontext hier te vinden was en een bijzonder boeiend pad vrijmaakte voor de leerlingbegeleider.

## De krachtlijnen van De Leidraad

Tijdens de tweede fase van het project werd vooral aan reflectie gedaan. Bedoeling was de visie te verduidelijken en een vorm te vinden waarin dit gedachtegoed met de collega's kon gedeeld worden. De ontwikkelde visie kunnen we in 4 krachtlijnen samenvatten.

### De keuze voor handelingsgerichte diagnostiek (HGD)

Het CLB wordt met problematieken geconfronteerd binnen een schoolse context. Dit is ons werkterrein, onze biotoop waarin we een maatschappelijke bijdrage leveren. Leerlingen, ouders en leerkrachten verwachten van ons ondersteuning bij het omgaan met allerlei belemmeringen en bij de uitbouw van een zorgsysteem dat oog heeft zowel voor preventie als behandeling, binnen en buiten de school.

De overtuiging dat handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering, 1997) een belangrijke bijdrage kan leveren tot het professionaliseren van onze opdracht is op volgende argumenten gebaseerd.

Er wordt gewerkt volgens *systematische procedures via fasen met een stap voor stap werkwijze*. De diagnostische empirische cyclus van De Bruyn biedt hiervoor de wetenschappelijke achtergrond. In de handelingsgerichte diagnostiek start men bij de *intakefase*, waarin het probleem geëxploreerd wordt. In de tweede fase -de *strategiefase*- is het belangrijk om hypothesen te formuleren: "welke factoren van kind, ouders, gezin en leeromgeving kunnen de problemen veroorzaken en/of instandhouden?". Deze hypothesen hebben dus steeds betrekking op kenmerken van het gezin, de ouders, het kind en de onderwijsleeromgeving. Er wordt niet alleen gezocht naar mogelijke verklaringen (oorzaken), maar ook naar mogelijke instandhoudende factoren. De meest relevante hypothesen worden in de *onderzoeksfase* getoetst via bijvoorbeeld een vragenlijst, een observatie, etc. Het eigenlijke onderzoek is dus steeds afhankelijk van de cliënt en van de geformuleerde hypothesen; dit in tegenstelling tot het bredebandonderzoek waar iedereen dezelfde testbatterij 'ondergaat'. In de beslisbomen (zie b) wordt deze hypothesetoetsende fase sterk uitgewerkt. In de vierde fase -de *integratie- en indicatiestellingsfase*- moet de volgende vraag kunnen beantwoord worden: "wat is er aan de hand bij dit kind, uit dit gezin, bij deze

leraar, in deze groep, van deze school?" Met andere woorden: dit is verklarende diagnostiek. Weten wat er aan de hand is en wat er moet veranderd worden, impliceert nog niet dat we weten hoe dat moet gebeuren. Daarvoor is een indicatiestelling nodig: wat willen we bereiken, op welke termijn, hoe kunnen we dat bereiken, etc. Dit resulteert in een lijst van aanbevelingen die dan in de *adviesfase* wordt besproken met alle betrokken partijen, teneinde een keuze te maken waar iedereen zich wil voor engageren.

Het proces is voortdurend *gericht op advisering en verandering*. Vanaf het eerste contact is men gericht op handelen. Diagnostiek is geen doel op zich, maar een middel om te komen tot handelen.

Het *inhoudelijk referentiekader is transactioneel*: het gaat om de interacties tussen leerkracht, kind en ouders. Er wordt niet gefocust op "het kind met problemen, maar de vraag wordt steeds opnieuw geformuleerd als "waarom heeft dit kind, met deze ouders, met deze leerkracht, in deze school, uit die omgeving een probleem?". Er wordt steeds op zoek gegaan naar een afstemming van de omgeving op het kind (tegenover het idee dat het kind zich moet aanpassen aan de omgeving).

*Samenwerken met de school, ouders en leerling is cruciaal*. Daarom is er veel overleg met hen. Het overleg met alle betrokken partijen is zeer belangrijk. Elk beschikt over waardevolle informatie en is dus "ervaringsdeskundige". Iedereen moet op de hoogte zijn van het onderzoeksopzet, de onderzoeksvragen, er moet samen naar een advies gestreefd worden dat iedereen wil uitvoeren.

Er is bijzondere *aandacht voor positieve, protectieve factoren* bij de leerling, de ouders en de leerkrachten: waar loopt het goed, welke vaardigheden hebben zij wel, waar voelen ze zich goed bij.<sup>2</sup>

### Het uitwerken van beslisbomen als vorm van protocolair werken

Protocolen vinden we vooral terug bij de behandeling van medische problematieken en recent bij therapeutische tussenkomsten in de geestelijke gezondheidszorg. De meeste behandelprotocollen zijn als een soort draaiboek: ze beschrijven op een gestructureerde wijze hoe een bepaalde problematiek moet worden aangepakt en wat er stapsgewijs moet gebeuren. Er bestaan momenteel een reeks protocollen in de behandeling van kinderen en adolescenten. Zo zijn er protocollen voor enuresis, obesitas, angstklachten, depressie, enz.

Protocolen zijn gebaseerd op een theoretisch model waarin de antecedenten en consequenten van een probleem in kaart zijn gebracht, vaak ondersteund door onderzoeksgegevens. Ze worden verschillende keren voorgelegd aan een forum van deskundigen. Daarom biedt zo'n protocol een schat aan informatie en is het interessant voor iedereen die in de praktijk staat en ook, misschien zelfs in het bijzonder voor zij die pas in de praktijk staan. Het is ook heel bruikbaar voor diegenen die met heel veel problematieken te maken hebben en niet in alles evenveel expertise hebben. Het is een soort "leidraad" waarmee je therapeuten op

een bepaald niveau van technische en klinische bekwaamheid kan brengen.

Deze protocollen vertalen naar een leidraad op het vlak van leerlingbegeleiding is de uitdaging waarvoor de projectmedewerkers zich gesteld hebben. Als vorm werd gekozen voor een beslisboom. Beslisbomen sturen de leerlingbegeleider bij het proces van aanmelding tot en met het handelen. Het is een explicitering en een transparant maken van een bepaalde werkwijze: er worden richtlijnen geformuleerd die een hulp kunnen zijn bij het nemen van beslissingen in een bepaald denk- en handelingsproces. De beslisbomen bevatten algemene procedurele richtlijnen voor diagnostiek en indicatiestelling, met als doel tot advisering en/of handelen te komen.

De Leidraad heeft voor 5 problematieken een beslisboom met bijhorende tekst uitgewerkt namelijk ADHD, depressie, faalangst, druggebruik en obesitas. De fasering en inhoud van de beslisboom worden steeds uitgebreid uitgelegd in de tekst. Een deel van de beslisboom ziet u in onderstaande figuur.

Zoals u ziet zijn de beslisbomen gebaseerd op de fasering van de HGD (zie hoger). De onderzoeksfase komt in de beslisboom uitgebreid aan bod. Er worden mogelijke hypothesen geformuleerd die relevant zijn voor een bepaalde problematiek. In de eigenlijke beslisboom staan er veel meer hypothesen vermeld, dit is slechts een deel van de beslisboom. Per hypothese wordt er aangegeven hoe die kan getoetst worden en welke onderzoeksmiddelen daarvoor nodig/wenselijk zijn. Als de hypothese bevestigend wordt beantwoord, dan ziet u rechts een mogelijke actie staan. Let wel: er wordt niet direct overgegaan tot actie, de mogelijke acties worden geïnventariseerd en besproken in de integratie- en indicatiestellingsfase. Als de hypothese wordt ontkend (pijl naar beneden), dan wordt er overgegaan naar een andere hypothese. Ook als er een hypothese wordt bevestigd, dan nog worden er ook andere hypothesen onderzocht en dit met het oog op co-morbiditeit (het samen aanwezig zijn van problemen). De eerste fasen van de 5 beslisbomen zijn vrij gelijklopend. Wat vooral verschilt is de inhoudelijke uitwerking van de toetsing en advisering van een bepaalde hypothese.

De beslisboom zoals u die ziet in fig.1 begint bij de signalen van aandachtsproblemen, hyperactief gedrag, impulsiviteit en gedragsproblemen. Wanneer men met één van deze signalen geconfronteerd wordt, dan kan deze beslisboom gehanteerd worden. Bij de tekst rond ADHD bijvoorbeeld hoort een beslisboom die start bij aanmeldingsproblemen van hyperactiviteit, aandachtsproblemen en gedragsproblemen. Eén van de mogelijke verklaringen (hypothesen) voor deze problemen is ADHD. Bij deze beslisboom (en bijhorende tekst) wordt de toetsing van die hypothese en de mogelijke aanpak gedetailleerd uitgewerkt.

### **Het contextueel werken als verrijking van het begeleidingswerk**

Handelingsgericht werken en werken met beslisbomen plaatst problematieken in een context. Deze context dient grondig bevraagd en betrokken te worden om tot verandering, tot handelen te kunnen komen. Handelen kan gebeuren zowel ten aanzien van de leer-

ling, als ten aanzien van de ouders, de leerkrachten, het schoolteam of de schoolorganisatie.

Deze visie is eveneens aanwezig in de contextuele leerlingbegeleiding, zij benoemen het als feiten, psychische gesteldheid en interacties. Maar er wordt nog een vierde dimensie aan toegevoegd, wat zij noemen de relationeel-ethische dimensie. Hier speelt de rechtvaardigheid of billijkheid in relaties, het zoeken en instandhouden van het evenwicht tussen geven en nemen. Om in situaties tussen te komen of hulp te verlenen, zoals in CLB-werk, geldt het principe dat rekening gehouden wordt met de belangen van alle betrokkenen. Dit wordt meerzijdige partijdigheid genoemd. Op de vierde dimensie betekent dit dat gewerkt wordt met de dynamische driehoek kind-ouders-school, met loyaliteit - naast de zorg van de ouders voor hun kind ook de zorg van het kind voor de ouders zien, met aanspraak op erkenning en met intergenerationele thema's. Eén belangrijke strategie is het zoeken naar hulpbronnen, die de balans in beweging kunnen brengen. Hiermee leren werken vraagt een grondige introductie in het contextuele gedachtegoed, maar maakt de hulpverlening in een schoolse context duidelijk rijker. De contextuele benaderingswijze wordt ook als meerwaarde ervaren bij het werken met kansarmen en allochtonen.

### **De zorg voor leerlingen op school stimuleren via integrale leerlingenzorg**

Om planmatig en interactionistisch te kunnen werken in de schoolcontext dient de school hiertoe de mogelijkheden te bieden. Binnen het project werd gezocht naar wat deze manier van werken zou faciliteren binnen de school. Het beste antwoord dat we hierop gevonden hebben is het model van integrale leerlingenzorg, zoals uitgewerkt door Ria Kleijnen (Kleijnen, 2001). Zij gaat uit van een continuüm van zorg, waarbinnen vijf zorgniveaus onderscheiden worden. Zorg voor leerlingen is een "gezamenlijke taakstelling", die begint bij de klasleerkracht, maar ondersteuning voorziet vanuit een overkoepeld zorgteam met taakleerkracht, zorgverbreeders, leerlingbegeleiders, interne begeleiders en zorgcoördinatoren, vertrouwenspersonen en externe specialisten (CLB en anderen), die complementair werken en er dienen voor te zorgen dat het effect van samenwerking groter is dan de som van de effecten die elk apart zou kunnen bereiken. Om deze samenwerking te onderbouwen onderscheidt Ria Kleijnen 5 niveaus van zorg. Niveau 1 bepaalt de zorg op klasniveau. Wat heeft de klasleerkracht te bieden om de diversiteit aan leerlingen en problematieken aan te kunnen. Ze pleit hier voor adaptief onderwijs. Bij suggesties voor handelen mag dit niveau niet vergeten worden, integendeel. Op klasniveau zijn juist observeren, opvolgen (bv via volgsystemen) en signaleren van groot belang om kinderen tijdig te helpen en de klaspraktijk te verbeteren.

Op niveau 2 wordt gewerkt met extra zorg op klasniveau. Deze preventieve zorg houdt in dat er gewerkt wordt met groepshandelingsplannen op basis van de gehanteerde lesmethodes. Kinderen die specialistisch behandeld worden brengen toch vele uren in de klas door. De interne begeleider of zorgcoördinator on-

dersteunt de klasleerkracht bij deze extra hulp. Ook in de beslisbomen worden suggesties voorzien voor leerkrachten, die ze in de klas kunnen toepassen.

Niveau 3 staat voor zorg op schoolniveau door interne deskundigen. Ria Kleijnen stelt dat elke school dient te streven naar een samenhangende zorgstructuur op individueel, klas- en schoolniveau. Er dient afstemming te zijn tussen klasleerkrachten en andere begeleiders die vooral curatief werken. Dit kan via zorgteams of de cel leerlingbegeleiding. Ook de ouders worden op dit niveau sterk betrokken. Het CLB kan ondersteunend werken met een schoolinterne handelingsplanning, die in interactie tot stand is gekomen en met afspraken met de ouders.

Op niveau 4 wordt intensieve begeleiding aangeboden, met inschakeling van externe deskundigen. Hier kan de beslisboom verduidelijkend zijn: welke stappen werden reeds gezet op school, wat werkt of werkt niet, waar liggen de grenzen aan zorg vanuit de school en waar dienen specialisten ingeschakeld voor verdere diagnose of behandeling, hoe en wanneer worden de tussenkomsten geëvalueerd, e.d. Op dit niveau wordt ook afstemming met integrale jeugdhulp verwacht.

Niveau 5 betekent de verwijzing naar buitengewoon onderwijs, indien de leerling een zorgprogramma nodig heeft dat niet op een gewone school kan geboden worden. Hier wordt gepleit voor een samenwerkingsverband tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en een uitwisseling van specialistische kennis en vaardigheden. Samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg is op dit niveau noodzakelijk voor het welslagen van de interventies.

Wij menen dat indien een school een duidelijke zorgstructuur ontwikkelt en een continuüm van zorg uittekent, met een verdeling van taken tussen de verschillende actoren binnen de school, planmatig handelen mogelijk wordt. Bepaalde stappen in de beslisboom kunnen bvb. door de klasleraar of de interne zorgcoördinator opgenomen worden. Een grondige intake en de diagnostiek lijken tot de deskundigheid van de CLB-medewerker te behoren; wel wordt steeds gewerkt in nauwe samenspraak met de leerkrachten en de ouders. Het uitvoeren van behandelingen kan dan weer in de klas (mits ondersteuning), in de taakklas, als zorgverbredende activiteit, door een logopedist of door een revalidatieteam, door een dienst voor geestelijke gezondheidszorg e.d.

## De uitwisseling van het gedachtegoed

De toepassing van de krachtlijnen uit "de Leidraad" vraagt niet alleen enthousiaste projectmedewerkers, spontane uitwisseling en discussie over de inhoud, het overwinnen van allerlei weerstanden en tegenkantingen, maar ook het systematisch overbrengen van kennis, het oefenen van vaardigheden en het overtuigen van de attitude van handelingsgericht en resultaatgericht werken. Dit is onmogelijk te realiseren in enkele maanden tijd. Toch werden alle middelen ingezet om een maximale input te geven.

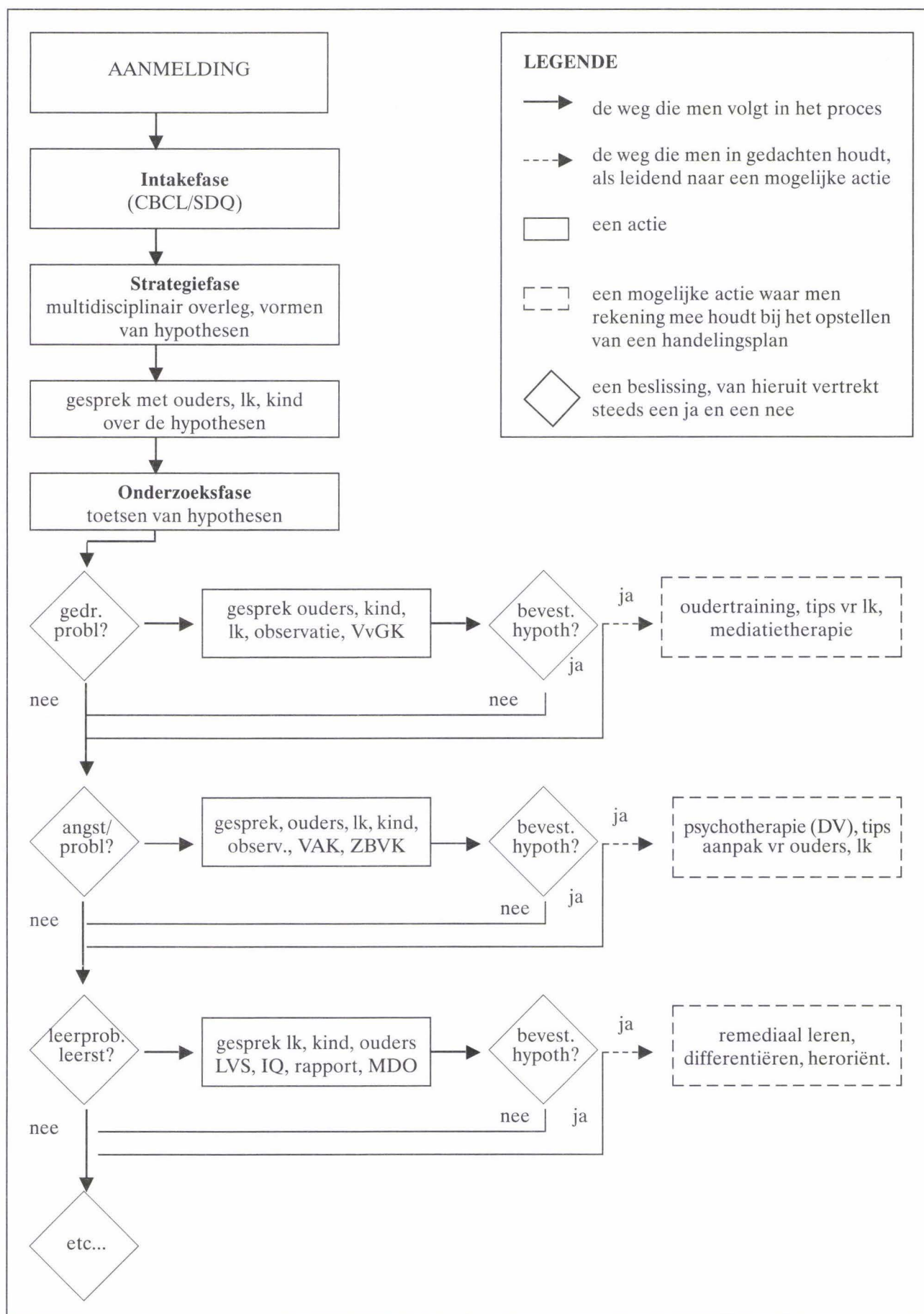
Het projectteam koos voor de formule van een projectweek (14- 18 oktober), waarin allerlei workshops gegeven werden aan de Gentse CLB-medewerkers. In totaal werden 14 workshops gehouden rond de thema's en basisideeën van de Leidraad. Elke workshop werd netoverstijgend samengesteld en op de diverse CLB-locaties in Gent georganiseerd, wat als meerwaarde gaf dat de medewerkers elkaar en hun respectieve werksetting leerden kennen. In totaal namen een 300-tal CLB-medewerkers hieraan deel. De evaluatie was verbijsterend positief. Zowel de inhoud, de organisatie als het netoverstijgend karakter werd gunstig tot zeer gunstig onthaald. De vraag naar méér klonk zeer regelmatig.

Tijdens deze week werd tevens een congresdag georganiseerd. Het Congres voor Leerling en Begeleiding vond op 17 oktober plaats in het Provinciaal Administratief Centrum en kende ruim 220 belangstellenden. De belangrijkste krachtlijnen uit het project werden er verwoord door Caroline Braet, Lut Celie, May Michiels en Ria Kleijnen. Caroline Braet is professor in de ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Gent en verantwoordelijk voor het "Centrum Kind en Adolescent". Lut Celie is psychotherapeute en rouwconsulente. Zij begeleidt kinderen, jongeren en volwassenen, maar geeft ook opleiding en vorming rond omgaan met emoties, opvoeding, weerbaarheid en zelfzorg. May Michiels is klinisch psychologe en coördinator van "Leren over Leven. Leerschool voor contextuele hulpverlening." Ria Kleijnen werkte een aantal jaren in het basisonderwijs en nadien ruim 15 jaar in het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Samen met Arjan Krijgsman ontwikkelde ze de opleiding tot Remediaal Specialist (zorgverbreder), binnen een samenwerkingsverband van de Fontys Hogeschool en de Vrije Universiteit Amsterdam.

De teksten van de workshops en het congres werden gebundeld en zijn verkrijgbaar via De Leidraad. De beslisbomen die werden uitgewerkt zijn - gezien de korte looptijd van het project - het resultaat van een zestal maanden werk. Dit betekent dat er nog weinig ervaring mee opgedaan werd. Toch wordt dit werkstuk gebundeld in een map vooral met de bedoeling om de ervaringen breder te kunnen delen. Er zal uitdrukkelijk gevraagd worden dat wie een beslisboom gebruikt bedenkingen en suggesties meedeelt, zodat het werk verder kan aangevuld worden. Vanuit het project worden workshops voorzien, waarin het werken met beslisbomen wordt geïntroduceerd.

Tijdens het projectverloop werden heel wat ideeën uitgewisseld met de medewerkers van het pilootproject Integrale Jeugdhulp in Gent. In functie van de Toegangspoort bleek het handelingsgericht werken en het gebruik van beslisbomen relevant. Het planmatige sluit mooi aan bij de kwaliteitsverwachtingen omtrent de aangeleverde diagnostiek.

Ook voor het proces van modulering kunnen we inspiratie vinden: de beslisbomen maken een mooie ordening in een hulpverleningstraject, waarbij het best mogelijk is afspraken te maken over welke organisatie welke stappen of modules op zich neemt. De aanbevelingen uit de adviesfase van de beslisboom dienen concreet in de regio ingevuld. Wie doet mediatietherapie, waar kan je psychotherapie volgen, wie staat in voor de oudertraining, zal de school instaan



voor remediaal leren of zijn hiervoor andere partners? Indien dit binnen een regio transparant gemaakt wordt, zal iedereen hierbij gebaat zijn.

## Ontwikkelingsonderzoek

In het onderwijs van vandaag staat het "werken met verschillen" centraal. Dit geldt in het bijzonder voor wie zorgverbredend en begeleidend met leerlingen wil werken. Standaardantwoorden zijn weinig effectief, en we weten bijna nooit op voorhand welke begeleiding werkelijk effectief is. Steeds is de leerling in kwestie en de leeromgeving (waarbinnen leraren een cruciale rol spelen) zeer verschillend. Meestal kampen we met "vage" vragen en multi-interpretabele antwoorden.

Met De Leidraad hebben we getracht hier enige ordening in te brengen: handelingsgericht werken, het gebruik van beslisbomen, contextueel handelen en integrale leerlingenzorg lijken ons zinvol. De bruikbaarheid hiervan, binnen de onderwijscontext, voor de concrete CLB-medewerker, voor de leerkracht, voor de ouders werd gedurende korte tijd getoetst, maar dient nog diepgaander te worden nagezien.

Om deze toetsing te doen, vinden wij ontwikkelingsonderzoek of action research bijzonder relevant.

In haar boek "Remediaal Handelen" houdt Ria Kleijnen hiervoor een pleidooi. Ontwikkelingsonderzoek is een vorm van praktijkonderzoek of "een systematische methode om groepen mensen direct betrokken te doen raken bij sociale veranderingen. Deze methode is erop gericht mensen zelf verantwoordelijkheid te laten nemen voor de planning van de veranderingen en het systematisch evalueren van de effecten. Nog veel te vaak worden veranderingen van bovenaf opgelegd, terwijl de mensen in het veld de verantwoordelijkheid dragen om deze veranderingen te implementeren." (Kleijnen, p. 15)

Een ontwikkelings- en contextgerichte benadering zal helpen de kloof tussen 'theorie' en 'praktijk' te overbruggen en maakt de vertaalslag mogelijk die met betrekking tot leerlingbegeleiding moet gemaakt worden. "Ontwikkelingsonderzoek onderscheidt zich van meer traditioneel onderzoek door de nadruk op het handelen zelf. Het richt zich op de specifieke omstandigheden van een individuele leraar of klas en richt zich op reële onderwijskwesties." (Kleijnen, p. 18)

"Action research karakteriseert zich als het uitvoeren van een zich herhalende cyclus binnen een voor de onderwijspraktijk 'natuurlijk' tijdspad (bijvoorbeeld een schooljaar). Watt beschrijft deze cyclus als volgt:

- identificeren van het probleemgebied
- verzamelen van data
- reflecteren op data
- nemen van beslissingen op basis van 'evidentie' (daadwerkelijk, zichtbare praktijksituaties) in plaats van ideeën of vooronderstellingen
- beoordeling van de resultaten en bijstellen van de onderzoeksvraag"

Probleemgebieden waar we vanuit De Leidraad voor staan zijn bijv. "Kan een beslisboom het handelen van dit schoolteam samen met de CLB-medewerker beter doen verlopen?" "Zal integrale leerlingenzorg op deze school de samenwerking verbeteren?" " Biedt

handelingsgerichte diagnostiek een leidraad voor deze CLB-medewerker van deze school om gedrags- en emotionele problemen bij kinderen in kaart te brengen en een degelijk hulpaanbod te formuleren?" e.d.

Zo komen we dicht bij het citaat van M.L. Watt "Ontwikkelingsonderzoek is altijd een gemeenschappelijke onderneming van zelfkritische praktijkmensen, die onderwijzen en leren beter willen leren begrijpen en mogelijk veranderen." ( Kleijnen p.18) Zou dit geen prachtige invulling kunnen zijn voor CLB-werk? De CLB-medewerker is dichtbij de schoolpraktijk betrokken, kan samen met leerkrachten een onderzoeksopzet opstarten en kan toch de nodige afstand en objectiviteit behouden. Onze biotoop wordt erkend en onze krachten kunnen tot hun recht komen. Als CLB-medewerker gaan we samen met leraren op zoek naar hoe we de leerling in zijn context kunnen begrijpen en hoe we belemmeringen<sup>3</sup> die de leerling ondervindt omwille van leer-, gedrags-, keuze- of gezondheidsproblemen kunnen verminderen of acceptabel maken. We kunnen dit doen voor de individuele leerling, of voor de klasgroep of preventief voor de ganse leerlingpopulatie 'to create a better education for children in today's complex world' (M.L. Watt).

**Hugo VAN DE VEIRE en Kathy BEUSELINCK**

De Leidraad  
Halvemaanstraat 96  
9040 Sint-Amandsberg

*De Leidraad geeft een eigen map uit, waarin de 5 beslisbomen zijn uitgewerkt: "Methodiek in Leerlingenbegeleiding" (2002). Deze map is te bestellen bij De Leidraad, Halvemaanstraat 96, 9040 Sint-Amandsberg. (tel. 09 2189810, e-mail: deleidraad@hotmail.com).*

### Noten

<sup>1</sup> Zie artikel in Welwijs, jaargang 12, nummer 3, september 2001 "De Groepstrein. Groepsmatig werken met kinderen, jongeren en ouders"

<sup>2</sup> Voor een bredere inleiding in de handelingsgerichte diagnostiek: zie Prins en Pameijer (2000), Protocollen in de Jeugdzorg, Hoofdstuk 1.

<sup>3</sup> Deze belemmeringen kunnen ook te vinden zijn in de didactiek, het schoolklimaat, de communicatie,...

### Referenties

- BRAET, C., DE CUYPER, S., DE BACKER, V., *Pak Aan. Een cognitief gedragstherapeutisch programma voor de behandeling van kinderen met depressie.* Verkrijgbaar via workshops. Universiteit Gent, vakgroep ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie, 1997
- DE BRUYN, E.E.J., PAMEIJER, N.K., RUIJSSENAARS, A.J.M., VAN AARLE, E.J.M., *Diagnostische besluitvorming: handleiding bij het doorlopen van de diagnostische cyclus.* Leuven/Amersfoort, Acco, 1995.
- KLEIJNEN, R., (ed.), *Remediaal handelen. Een specialisme tussen wetenschap en praktijk.* Lisse, Swets & Zeitlinger, 2001.
- PAMEIJER, N., VAN BEUKERING, T., *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijs- en opvoedingsproblemen.* Leuven/Amersfoort, Acco, 1997.
- PAMEIJER, N., *Handelingsgerichte diagnostiek bij kinderen: de rol van beschermende factoren.* *Psychopraxis*, 2002, jaargang 4, nummer 1.
- PRINS, P., PAMEIJER, N., *Protocollen in de Jeugdzorg.* Lisse, Swets & Zeitlinger, 2000.
- VAN DE VEIRE, H., *De Groepstrein. Groepsmatig werken met kinderen, jongeren en ouders.* *Welwijs*, 2001, jaargang 12, nr. 3.
- VAN MULLIGEN, W., GIELES, P., NIEUWENBROEK, A., *Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingenbegeleiding.* Leuven/Amersfoort, Acco, 2001.



# GEDRAGSPROBLEMEN

## Toetssteen voor CLB-profiel?

In het voorjaar van 2001 nam de redactie Welwijs het initiatief om op regelmatige tijdstippen een rondetafel te organiseren met een vaste groep CLB-medewerkers en leden van de redactie (zie Welwijs, juni 2001). De leden van deze groep zijn: Georges Baeten, Benjamine Hofman, Inge Huybregts, Jan Tallon, Laurent Thys, Benny Van der Linden, Hugo Van de Veire, Bea Vandewiele, Lieve Van Dormael, Griet Verschelden, Nicole Vettenburg, Martine Vranken. Deze groep reflecteert, zonder reeds duidelijke standpunten te willen naar voor brengen, op een aantal in ontwikkeling zijnde thema's en ideeën en wil op deze wijze het denkproces binnen de sector verder stimuleren.

Op 21 oktober ging de gedachtewisseling over 'gedragsproblemen'. Hugo Van de Veire leidde het gesprek in, Georges Baeten zat de vergadering voor en Laurent Thys maakte volgend verslag.

Gedragsproblemen zijn een 'hot' item in de onderwijswereld. Zoveel is zeker.

Enerzijds is er de klacht van veel leerkrachten dat het vandaag de dag vaak echt moeilijk is om nog gewoon les te geven aan steeds rumoeriger klassen. Anderzijds zijn er de lange wachtlijsten in de voorzieningen die hulpverlening bieden aan moeilijke jongeren. Dikwijls wordt daarbij meteen gesteld dat niet alleen het aantal kinderen en jongeren met gedragsproblemen stijgt maar dat ook de complexiteit van deze problemen toeneemt. Hulpverleners staan vaak voor onontwarbare knopen waarin vroegkinderlijke trauma's, problematische opvoedingssituaties, ontwikkelingsstoornissen, inadequate aanpak, ongunstige maatschappelijke ontwikkelingen... in min of meerdere mate een rol spelen.

Het minste wat we kunnen zeggen is dat de positiebepaling van het CLB in deze 'storm van onrust' geen eenvoudige zaak is. Tal van vragen dringen zich op. Wat is er heden ten dage aan de hand? Wanneer spreken we eigenlijk van een gedragsprobleem? Is er meteen een verschil te maken met een gedragsstoornis? Is een 'klacht' van een opvoeder voldoende om het zware woord "gedragsprobleem" in de mond te nemen? Wanneer, hoe en door wie wordt de 'diagnose' gesteld? Hoe ver kan je gaan in het in kaart brengen van de situationele factoren die een rol spelen in het ontstaan en bestendigen van de problemen? Hoe pakken we dit aan? Wat is effectief omgaan met gedragsproblemen? Wie moet daar allemaal bij betrokken worden? Is bij de aanpak enkel de jongere of het kind in het geding of moet ook de omgeving - zowel de dichte als de verre omgeving - in het plaatje worden opgenomen?

En, waar staan wij CLB'ers op dit veld waarop zich zoveel actoren bewegen: leerkrachten, ouders, interne begeleiders, (straks ook zorgcoördinatoren), kinderpsychiaters, type 3-scholen, opvoedingsondersteuners, behandelingscentra, jeugdrechters....? Heeft het CLB nog een bijdrage te leveren? Welke is de meerwaarde van de CLB-medewerker? Waar staat die op het 'continuüm van zorg'?

Allemaal vragen die als uitgangspunt voor de gedachtewisseling werden naar voor gebracht.



## Gedragsproblemen moeten steeds interactioneel geduid worden.

Als we spreken over gedragsproblemen denken we bijna automatisch aan problemen bij kinderen en jongeren. Dit is al direct een verkeerde reflex. Het is nooit zo dat alleen het kind of de jongere de probleemdager is... Het probleem stelt zich steeds in relatie tot een bepaalde opvoeder (leerkracht, ouder...) en is steeds tot op zekere hoogte medebepaald door de situatie. Sommigen stellen voor om de term 'gedragsproblemen' gewoon te schrappen en te vervangen door een term die beter het relationeel karakter aanduidt, nl. 'opvoedingsproblemen'.

Zelfs bij kinderen die op grond van neurologische factoren, bijvoorbeeld, zeer moeilijk te hanteren gedrag stellen moet bij het definiëren van dit gedrag als probleem de relatie centraal staan. Het is een probleem omdat men er geen raad mee weet; omdat de opvoedingsrelatie te zeer op de proef gesteld wordt; omdat er sprake is van handelingsverlegenheid bij de opvoeder.

## De 'interculturele' dimensie mag niet buiten het perspectief gehouden worden

De interactionele benadering kan ook vanuit een ruimere context begrepen worden.

Als we het hebben over een gedragsprobleem op school dan gaat het er vaak om dat een leerling niet voldoet aan de verwachtingen die de school heeft. Er is een kloof tussen waar leerlingen voor staan en waar de school voor staat en dit uit zich soms in boycot, verzet, opstandigheid van de kant van de leerlingen en irritatie, onderdrukking, verwerping en uitsluiting van de kant van de school. Men trekt dan soms de conclusie dat de jongere op de(z) school niet thuishoort (welke dan wél?), met een afwijzing (uitwijzing) als gevolg. Het kind / de jongere wordt als een probleem gezien of bekeken omdat het niet past in de dominante cultuur van de school. Er gaapt een kloof van onbegrip tussen de jongerencultuur en de schoolcultuur.

*Voorbeeld. Jongeren in de zwakkere klassen van ASO, TSO, BSO krijgen soms van leerkrachten die ook in de sterkere klassen lesgeven impliciet (soms zelfs expliciet) de boodschap dat ze niet goed genoeg zijn? Dat ze het niet waard zijn. Ze beantwoorden niet aan de normen en de verwachtingen en gedragen zich niet zoals het hoort. Is het dan te verwonderen dat reacties in de vorm van moeilijk gedrag in deze klassen niet achterwege blijven.*

Leren omgaan met cultuurverschillen of het realiseren van een multiculturele school is in dit opzicht een element van antwoord op de vraag hoe met gedragsproblemen om te gaan.

## Opvoedingsonzekerheid als bron van moeilijk gedrag

In de voorgaande discussie wordt er impliciet van uitgegaan dat de school de vertegenwoordiger is van een

dominante cultuur die kinderen en jongeren moeten aannemen willen ze er een voorbeeldige schoolperiode doormaken. Wanneer de jongere zich de schoolcultuur niet kan eigen maken of dit maar half lukt dan stellen zich 'gedragsproblemen'.

Maar kunnen de zaken wel zo eenvoudig voorgesteld worden? Wat we immers vaststellen is dat de leerkracht-opvoeder zeer onzeker is over wat wel of niet aanvaardbaar gedrag is. Men heeft alleszins als groep leerkrachten geen uniform en duidelijk referentiekader meer om dit uit te maken.

*Bijvoorbeeld blijkt uit onderzoek dat eenzelfde gedrag door de ene leerkracht gezien wordt als verbale agressie die je kordaat moet corrigeren terwijl het bij een andere leerkracht van dezelfde school gezien wordt als een vorm van assertief gedrag, horend bij de leeftijd.*

*In de school zelf krijgt de leerkracht weinig richtingaanwijzers maar ook van buitenaf - meer bepaald vanuit de oudergroep - wordt hij of zij niet eenduidig benaderd. De ene ouder verwacht dit, de andere het tegenovergestelde en beiden vinden ze dat ze het recht hebben om van de school te verwachten volgens hun normen te handelen. Soms is de situatie nog erger: de ouders weten het zelf ook allemaal niet meer en schuiven bij wijze van spreken de opvoedingstaak naar de school door.*

## Normen stellen en afspraken maken

Over het algemeen is onduidelijkheid en diversiteit inzake normstelling troef.

Duidelijkheid scheppen is echter niet evident. Men kan als school niet meer eenzijdig stellen: "Voilà, dit zijn onze afspraken en jullie hebben zich daaraan te houden." Deze opstelling wordt niet meer aanvaard. Ouders en leerlingen moeten de regels en de afspraken redelijk vinden, anders werkt het niet.

Over elementaire afspraken waarbij iedereen zich tot op zekere hoogte 'gelukkig' voelt moet dus onderhandeld worden en tevens dient daarover zowel naar binnen als naar buiten toe duidelijk gecommuniceerd te worden.

Vooraleer de discussie aan te gaan over wat 'effectief omgaan met gedragsproblemen' precies is, moet men dus drie dingen uitklaren, namelijk:

- welk visie heeft de school in verband met gedragsproblemen? Is men er zich van bewust dat moeilijk gedrag een interactioneel en intercultureel gegeven is,
- hoe komt men tot elementaire afspraken, hoe en met wie wordt daarover onderhandeld,
- op welke wijze en met wie wordt daarover gecommuniceerd?

## Kan het CLB hier een inbreng doen?

De vraag die bij dit alles op komt is wat het CLB daarmee te maken heeft? Komt het CLB pas te voorschijn wanneer de omgang met het gedragsprobleem thuis of op school niet meer als effectief ervaren wordt of kan het CLB ook in de vroegere stappen - een visie ontwikkelen, elementaire afspraken maken, goede communicatie voeren - een rol spelen.



De realiteit is dat dit 'vroeger ingrijpen' bij veel CLB's niet gebeurt. CLB's hebben op de meeste plaatsen gekozen voor een werkmodel waarbij één medewerker in een school komt als contactpersoon, en - al dan niet van kortbij- door een multidisciplinair team ondersteund wordt. Deze CLB-medewerker wordt omwille van de vele vragen bijna volledig ingezet voor de hulpverlening en voor tussenkomsten in probleemsituaties of moeilijkheden in verband met de schoolloopbaan. In dit werkmodel rekent men een schoolbetrokken werking niet automatisch én expliciet tot de kernopdracht van de CLB-medewerker. Naar aanleiding van het decreet CLB groeit er stilaan een nieuwe visie maar die is nog lang niet verworven.

Het samen met de school opstarten van een reflectie over haar waarden en normen, over een goede communicatie wat betreft afspraken en regels of over het verband tussen het probleemgedrag van leerlingen en het optreden van leerkrachten..., zal voor de doorsnee CLB-medewerker geen gemakkelijke opgave zijn. Het vraagt een duidelijke positie (erkenning van de opdracht en van de deskundigheid) binnen de school én het vraagt vaardigheden die niet bij elke contactpersoon aanwezig zijn. Hier moet het CLB als organisatie intern bekijken wie het best geplaatst is om dergelijke gesprekken aan te gaan. Het vraagt echter van elke CLB-medewerker de attitude niet eenzijdig naar kindkenmerken te kijken maar ook naar de interactionele, interculturele en situationele aspecten. De vraag is of het mogelijk is om, als individuele CLB-medewerker beide paden - individuele hulpverlening en systeembegeleiding op een even deskundige en legitieme wijze te bewandelen? Het aanvoelen is dat dit niet kan. Met de school als systeem werken is een

nieuwe deskundigheid die op CLB-niveau als aparte functie moet ontwikkeld worden. Samen met de CLB-medewerker van de school kan deze dan het schoolbeleid ondersteunen bij o.a. het maken van een schoolbetrokken zelfanalyse rond begeleidingsdomeinen, het bespreekbaar stellen van de aan het licht gekomen knelpunten, het opstarten van verbeterprojecten, het uitstippelen van een handelingsplan enz...

Op dit ogenblik zijn nog maar weinig CLB's toe aan een systematische ontwikkeling van deze functie en aan deskundigheidsopbouw op dit terrein. Heel wat CLB-medewerkers vragen zich af hoe hun eigen taak zich verhoudt tot de opdrachten van de interne zorgcoördinatoren/leerlingbegeleiders en van de pedagogische begeleiding. Er is geen duidelijke taakafbakening en men weet niet zo goed wat men in dit verband minimaal van elke school en van de pedagogisch begeleiding mag verwachten om er de eigen werking op af te stemmen en verder op uit te bouwen.

### Ernstige gedragsproblemen en CLB, hoe zit dat?

Tot nu toe werd vooral gesproken over die gedragsproblemen die hun oorsprong vinden in het feit dat er weinig of geen afstemming is tussen de verwachtingen van de school en van de jongere(n). Dit is maar één benadering. Ernstige gedragsproblemen zullen zich ook voordoen in de best 'afgestemde' scholen. Hoe ga je daarmee om?

Meestal ligt een complex van factoren aan de grondslag van het probleem. Vooraleer iets te ondernemen moet men proberen te achterhalen wat nu precies het probleem is, welke de bepalende factoren zijn en welke kunnen beïnvloed worden. Een goede vraagverheldering en een grondige diagnose zijn de spil of de hefboom voor een goede behandeling.

Dit is een taak van het CLB. Indien het CLB al of niet in overleg en samenwerking met andere welzijnsdiensten op dit vlak tekortschiet, dan zet ze haar bestaansreden ter discussie. Er moet derhalve dringend verder werk gemaakt worden van het verhogen van de deskundigheid op dit vlak. Nu wordt er bij een aanmelding van een gedragsprobleem bij het CLB nog teveel met de natte vinger gewerkt. Men spreekt eens met de leerkracht, contacteert de ouders en voert gesprekken met de leerling. Een uitvoerige handelingsgerichte en multidisciplinaire diagnose wordt vaak overgeslagen. De begeleiding zal effectiever zijn naarmate de CLB's op dat vlak in alle teams een grote deskundigheid garanderen.

### Effectiviteit in het omgaan met gedragsproblemen

Enige huiver is bij het gebruik van het woord effectiviteit in een context van begeleiding moeilijk te onderdrukken. Men denkt aan resultaatgerichtheid en resultaatmeting, aan mensen - meestal ambtenaren - die stellen dat binnen een bepaalde tijd het percen-

tage van die of die voorvallen met zoveel percent moet verminderd worden. De welzijnssector wordt met die meetdwang kapotgemaakt. De resultaatsfixatie werkt contraproductief omdat de procesgerichtheid uit het zicht verdwijnt.

Dat wil niet zeggen dat men als begeleider niet moet weten wat men aan het doen is en waar men naar toe gaat, dat er geen doelgerichtheid in het werk moet steken. Effectief werken meet men niet aan het aantal keren dat men een leerling 'gezien' heeft. Goede intenties, een groot hart, empathie... allemaal nodig maar niet voldoende (love is not enough); hard zijn best doen en er voor gaan... noodzakelijk doch ontoereikend; alleen en zonder overleg of intervisie aan de slag gaan... goed maar niet goed genoeg.

Om effectiviteit, in de zin van vooruitgang in de begeleiding, te realiseren zijn twee dingen nodig, namelijk:

- (a) een organisatie en cultuur van overleg (als organisatie die de eigen werking evalueert en verbetert en m.b.t. de cliënt wanneer multidisciplinair overleg nodig is)
- (b) "expertsystemen" die een 'onderbouwde' systematiek aanreiken voor analyse en handelen toegespitst op een welbepaalde problematiek.

Het denken en handelen rond 'begeleiding' is aan zelf-evaluatie en verbetering toe; het decreet CLB stimuleert om daarbij niet altijd vanuit een probleem te vertrekken maar ook oog te hebben voor noden en mogelijkheden waarop moet ingegrepen worden opdat de kwaliteit van het onderwijs- en opvoedingssysteem (de zorg voor leerlingen) door toedoen van het CLB verhoogt.

## Opvoedingsondersteuning

Heel vaak komen de gebrekkige ouderlijke vaardigheden als medebepalend voor gedragsproblemen naar voren en is opvoedingsondersteuning een adequaat antwoord. Heeft het CLB hierin een belangrijke opdracht te vervullen? Zit ouderbegeleiding of gezinsondersteuning in het takenpakket van de CLB-medewerkers? Het antwoord op deze vraag is niet zo duidelijk. Opvoedings- of gezinsondersteuning in de zin van het echt werken met de ouders of het gezin lijkt geen kernopdracht te zijn voor het CLB. Het CLB is wel betrokken partij en zal waar nodig de communicatie tussen ouders en school tot stand helpen brengen en die helpen onderhouden. Het moet waar nodig werken aan het versterken van het netwerk rond het gezin door contacten te leggen met andere hulpverleners voor wie dit wél een kernopdracht is.

## De professionalisering van het CLB

De verwachtingen naar het CLB toe komen over het algemeen duidelijk hoger te liggen. Het CLB staat onder druk en wordt uitgedaagd om de eigen professionaliteit op het vlak van de leerlingbegeleiding op een hoger plan te brengen. Men kan evenwel niet zeggen

dat de sector zich daar niet van bewust is en dat er te velde niets gebeurt op dit vlak. Overall, in alle centra is men koortsachtig aan het zoeken naar profielverduidelijking en kwaliteitsverhoging. Het is een enorm proces en een zware inspanning die niet altijd tot een bevredigend resultaat leidt omdat zoveel tegelijk moet aangepakt worden. Tussen het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie (wat tijd vraagt) en de toepassing ervan binnen de hele organisatie, ligt een lange weg. De nieuwe regelgeving, de nieuwe accenten en de duidelijk geformuleerde werkingsprincipes, hebben de voorbije twee jaar op dat vlak heel wat energie van de CLB's gevraagd. Het reflecteren op de werking (toepassing van visies en standpunten, bereikte resultaten,...) moet nog goed en wel op gang komen.

Men moet daarnaast ook de eigen begeleidingspraktijk in vraag durven stellen. Men moet hetgeen men de facto doet, bij een aanmelding bijvoorbeeld, kunnen en durven zichtbaar en bespreekbaar maken. Concrete gebeurtenissen, situaties, voorvallen, tussenkomsten, materialen moeten getoetst kunnen worden aan verwachtingen en visies via bijvoorbeeld casusbesprekingen, rollenspel, gezamenlijke dossieranalyse, gezamenlijke handelingsplanning, onderlinge observatie en feedback, confrontatie met opinies van experts....

## Ademruimte voor het CLB gevraagd

De vraag is of dit proces van profilering dat nu in de CLB's aan de gang is, overall, voldoende ruimte krijgt. We zitten nog met de dringende vraag van de school om zoveel als mogelijk op het terrein zelf aanwezig te zijn om te helpen bij de eerste opvang van zeer diverse vragen en problemen. Deze situatie samen met het feit dat sommigen zich daarin 'graag' vastzetten - omdat het veilig is (we worden niet echt bevroegd of we het goed doen, als we het maar doen.. die moeilijke leerlingen voor ons rekening nemen) en omdat men er zijn weg in gevonden heeft- remt de noodzakelijke beweging naar verdergaande professionalisering. Het wordt tijd om de knop om te draaien en om duidelijke keuzes te maken.. Het is aan ons om voor het zeer rijk geschakeerd palet van begeleidingsactiviteiten die het CLB verricht ook een duidelijke en gedifferentieerde taal te vinden en om daarmee over ons werk met onze 'omgeving' te communiceren.

Externe evoluties zullen ons daartoe dwingen. In de school wordt een nieuwe functie, de zorgcoördinator, geïntroduceerd.. Vanuit de integrale jeugdhulpverlening wordt aangedrongen op het verduidelijken van de plaats die het CLB kan innemen in het 'hulpverleningstraject' van jongeren. Er worden informatiecentra opgericht. Er is een decreet over inclusie op komst waarin het Buitengewoon Onderwijs voorgesteld wordt als een expertisecentrum ter ondersteuning van het gewoon onderwijs. Al deze evoluties dwingen het CLB tot een positiebepaling. De sector staat hier voor één van de meest cruciale momenten in haar geschiedenis....

## Afbakenen

De CLB's moeten de tijd en de ruimte krijgen om te bepalen waar en in welke zin ze zich ertoe engageren om bovenop alle nieuwe (en bestaande) initiatieven een meerwaarde te garanderen. Daar moet de professionalisering in eerste instantie op afgestemd worden. Desnoods minder op zeer vele domeinen actief zijn maar beter op de terreinen waarvoor men zich engageert.

Blijkbaar zal een grondige, multidisciplinaire en handelingsgerichte, vraagverduidelijking in functie van een effectieve begeleiding, verdere diagnose en/of doorverwijzing een centrale positie op het CLB-terrein gaan bekleden, naast schoolondersteunende activiteiten. Kennelijk zal het draaien om het verhogen van de doelgerichtheid van de CLB-interventies met aandacht voor het voorkomen van het 'oeverloos' begeleiden (begeleiding zonder duidelijk vooruitzicht van resultaat op langere termijn). Een positionering zal ook moeten gebeuren ten aanzien van de zwaarte van de problematieken die het CLB opneemt. Aan de ene kant wordt het CLB ondergesneeuwd door de veelheid van eenvoudige opvoedingsvragen bij ouders en leerkrachten voortkomend uit opvoedersonzekerheid of -angsten of door vragen die in verband staan met het functioneren binnen een schoolcontext. Deze vragen moeten op een ander dan het CLB-niveau kunnen opgevangen worden.

Aan de andere kant wordt heel dikwijls te lang en teveel geïnvesteerd in de zeer moeilijke en hardnekkige problemen... zeg maar in de hopeloze gevallen... Dit moet men als CLB-medewerker vlugger kunnen loslaten...

## Tussen hamer en aambeeld

Er zijn in de loop van de discussie heel wat zeer kritische bedenkingen geformuleerd ten aanzien van het CLB-werk. We weten ook dat de 'overheid' af en toe eens irritant reageert op de CLB's: "toon ons wat jullie doen" of "bewijs jullie bestaansreden".

We moeten daarbij wel beseffen dat alle CLB-medewerkers voortdurend en direct door iedereen - ouders, leerlingen, leerkrachten, interne begeleiders...- over alles en nog wat kunnen aangesproken worden als het misloopt met een leerling. In tegenstelling tot andere sectoren zit de CLB-medewerker niet in een

afgeschermd setting die de instroom van de hulpvragen kan beheersen ("sorry, er is een wachtlijst") en die gemakkelijk kan afgrenzen tot waar de hulpverlening gaat.

Alle onvolkomenheden van de andere 'hulpverleningsdiensten' komen ook bij het CLB terecht. Vindt men geen antwoord in de tweede lijn dan blijft het CLB ermee zitten...ouders, leerlingen komen terug naar het CLB en dat voelt zich moreel verplicht om verder ondersteuning te bieden...om het even hoe.

Ook de onvolkomenheden van de eerstelijnszorg op school vertalen zich in vragen naar begeleiding door het CLB. Scholen of leerkrachten 'verwijzen' gemakkelijk naar het CLB als oplossing voor een probleem ("het CLB is ermee bezig"). Dikwijls schuilt daarachter dan de idee dat men er dan zelf niets meer hoeft aan te doen.

Het is echt niet verwonderlijk dat een aantal (tal van?) CLB-medewerkers vaak blijft steken in het van hier naar daar hollen met als gevolg het frustrerende gevoel al bij al toch maar half werk te kunnen leveren.

## Besluit

Het thema 'gedragsproblemen' leidde tot een kritische bevraging van de CLB-positie in het landschap van de hulpverlening. Eén van de conclusies is dat we er zeer moeilijk toe komen om ons profiel, te velde, scherper te krijgen en om onze positie af te grenzen en te bepalen ten opzichte van onze partners.

We zitten blijkbaar in een vicieuze cirkel. Doordat we geen tijd maken om samen ons werkterrein af te bakenen en om daarbinnen onze professionaliteit te verhogen blijven we ons openstellen voor alle vragen die actueel op ons afkomen waardoor we geen tijd kunnen maken of krijgen om ons werkterrein af te bakenen, waardoor...

Deze cirkel doorbreken blijkt een kernopdracht te zijn voor de komende twee à drie jaar...de openingen dienen zich aan...zorgcoördinatoren, Integrale Jeugdhulpverlening. We moeten de kans krijgen en nemen om die openingen te benutten.

**Laurent THYS**  
Verslaggever  
CLB-rondetafel Welwijs

# AFWEZIGHEDEN IN HET BASISONDERWIJS, NAAR EEN NIEUWE REGELGEVING

## Historiek

Op 1 september 1999 werd een nieuwe regelgeving van kracht rond afwezigheden in het secundair onderwijs. Op 1 september van het huidige schooljaar gebeurde dit ook voor het basisonderwijs. Vanwaar deze beslissing?

Reeds tijdens de experimentele fase van drie jaar die vooraf ging aan de nieuwe regelgeving voor het secundair onderwijs kwamen er vanuit verschillende hoeken signalen en opmerkingen die allemaal dezelfde conclusie aanbrachten: indien men echt preventief zou werken rond schoolverzuim en niet-gekwalificeerde uitstroom van jongeren, zou men eigenlijk best vroeger starten met inspanningen daaromtrent, met name in het basisonderwijs.

Eenzijds kwamen er dergelijke signalen van scholen secundair onderwijs: CLB-medewerkers wezen op het feit dat zij bij een begeleiding omtrent leerplichtproblemen in het secundair onderwijs geconfronteerd werden met gezinnen waar ook de jongere kinderen veelvuldig afwezig bleven op school. Er werd ook geconstateerd in de dossiers problematische afwezigheden in het secundair onderwijs dat sommige jongeren reeds in het basisonderwijs een ernstig afwezigheidsprobleem hadden. Bovendien werd geconstateerd dat er een opmerkelijk verschil was tussen de afwezigheden in respectievelijk de A-stroom en de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs.

In de B-stroom bedroeg de gemiddelde afwezigheid van een leerling 12 halve dagen, waar dat in de A-stroom slechts de helft was. Nochtans komen al deze leerlingen uit het basisonderwijs en kunnen we vermoeden dat er al een ongelijke start gemaakt wordt op vlak van afwezigheden. Een ongelijke start die wellicht zijn oorzaak vroeger vindt. De omvang en de aard van afwezigheidsproblemen in het basisonderwijs was tot dan echter niet in kaart gebracht.

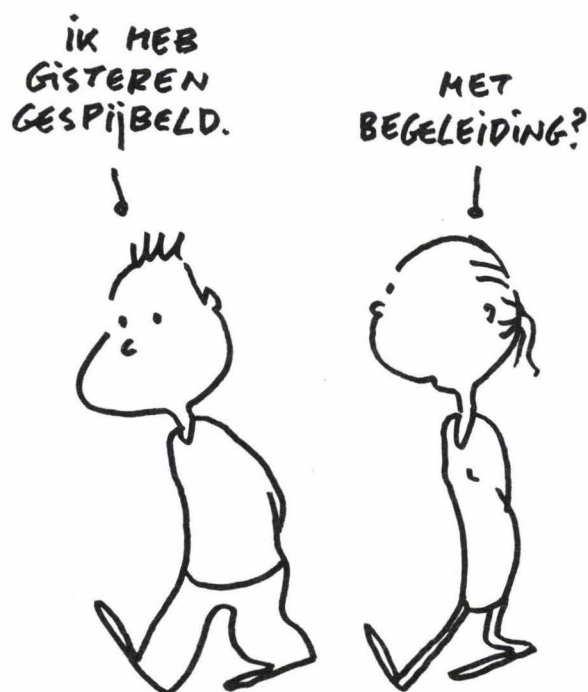
Ook de basisscholen zelf wezen op de afwezigheidsproblematiek. Daarnaast gaf ook de verificatie aan dat er reeds afwezigheidsproblemen waren in het basisonderwijs.

De huisartsen tenslotte vroegen om net als in het secundair onderwijs ook aan de regelgeving in het basisonderwijs iets te gaan doen, aangezien ook daar 'regulariseringsattesten' werden gevraagd door ouders en scholen, in gevallen waar het kind eigenlijk niet ziek was.

Een tweede reden om te komen tot een nieuwe regelgeving voor de afwezigheden in het basisonderwijs was, dat de vroegere regelgeving rond afwezigheden in het basisonderwijs tegelijk streng en soepel was.

Soepel, aangezien ze de mogelijkheid aan ouders bood om onbepaald wettigheden te schrijven voor afwezigheden van minder dan vijf dagen. Streng, aangezien een afwezigheid van meer dan 5 dagen enkel kon gewettigd worden met een doktersattest. Wanneer er geen medisch attest was werd de leerling geschrapt als regelmatige leerling, wat een invloed had op de subsidiëring naar de school toe voor het volgende schooljaar. Tegelijk werd echter geconstateerd dat scholen en CLB vaak net véél inspanningen leverden voor deze kinderen en hun afwezigheden. De schrapping als regelmatige leerling werd dan ook vaak als onrechtvaardig ervaren, ook al was ze volgens de regelgeving correct. De scholen werden immers gestraft. Om een dergelijke schrapping te vermijden vroegen scholen daarom vaak dergelijke 'regulariseringsattesten' aan huisartsen.

De vroegere regelgeving was een administratieve regelgeving die voorbijging aan het feit dat afwezigheidsproblemen ook een inhoudelijke aanpak nodig hebben. Het regulariseren van de afwezigheden was voor veel scholen een prioriteit, en slechts in mindere mate de vaak zeer complexe situaties waarvan de afwezigheden een signaal waren en zijn.



Tot slot schiep de vroegere regelgeving ook geen kader waarbinnen het CLB zijn decretale opdracht inzake leerplichtbegeleiding kon vervullen. Leerplichtbegeleiding valt onder het verplichte aanbod, waar scholen, ouders en leerlingen moeten op ingaan, maar in de praktijk was hiervoor niks geregeld.

Op basis van deze vaststellingen besliste de minister twee jaar geleden om een beleidsvoorbereidend spijbelproject te starten met twee belangrijke doelstellingen: (1) het blootleggen van de achterliggende oorzaken van afwezigheden in het basisonderwijs en (2) het uitproberen en voorbereiden van een nieuwe regelgeving voor de afwezigheden in het basisonderwijs. Een nieuwe regelgeving die enerzijds moest aansluiten op die van het secundair onderwijs, maar anderzijds ook zou rekening moeten houden met de eigenheid van het basisonderwijs.

Uitgangspunt was dat de regelgeving mee zou ontwikkeld worden door scholen en CLB's op het terrein. In totaal werkten 58 scholen en hun CLB-medewerkers mee in de experimentele fase en dit in Antwerpen, Gent, Mechelen, Genk, Hasselt en Maasmechelen.

## Oorzaken van afwezigheden

Op basis van de gesprekken in de scholen met CLB en directies en medewerkers is vastgesteld dat de oorzaken van afwezigheden onder te verdelen zijn in 4 subgroepen. De totale afwezigheidsproblematiek is echter vaak een signaal van complexe situaties waarin verscheidene oorzaken tegelijkertijd meespelen. De opsomming van mogelijke oorzaken per subgroep is bovendien niet limitatief.

### – De oudergebonden oorzaken

#### • *Opvoedingsarmoede van ouders m.b.t. de opvoedingsituatie*

- Kinderen worden thuisgehouden of komen veel te laat op school aan bv. na echtelijke ruzies, spanningen binnen nieuw samengestelde gezinnen of laat cafébezoek.
- Bij ernstige persoonlijke problemen van de ouders (bv. verslavingsproblematiek, depressie) worden kinderen thuisgehouden, als steun of om contacten met de school en verdere moeilijkheden te vermijden. Een andere constatering in dit verband is dat sommige ouders juist omwille van hun persoonlijke problemen niet voldoende in staat waren om voor de kinderen te zorgen.
- Bij crisissituaties, bijvoorbeeld brand in de woning of ernstige gezondheidsproblemen bij één van de gezinsleden, worden kinderen over de familie verspreid en zijn ze langere tijd afwezig op school.

#### • *Kansarmoede*

is duidelijk de grootste risicofactor en is prominent aanwezig bij kinderen die veel en problematisch afwezig zijn in de basisschool. Volgende oorzaken zijn belangrijk:

- ouders hadden zelf negatieve schoolervaringen
- multi-problem situaties, waardoor de aanwezigheid op school geen prioriteit is
- geen mogelijkheid om huiswerk te maken, geen leerstimulansen
- schoolrekeningen die niet kunnen betaald worden

#### • *Gebrek aan respect voor de regels op school*

- Heel wat scholen worden geconfronteerd met het fenomeen van de "verlengde vakanties": de gezinnen vertrekken vroeger met vakantie of komen later terug.
- Vaak komen kinderen zonder enige reden geregeld te laat.
- Ouders wettigen ongeoorloofde afwezigheden met een briefje "familiale omstandigheden" en dekken op die manier soms ernstige achterliggende problemen toe. In sommige gevallen zijn de kinderen op die manier zeer vaak afwezig en leidt dit tot ernstige leerachterstand.
- Soms is er sprake van een systematiek in de afwezigheden.
- Sommige kinderen uit gescheiden gezinnen of bij co-ouderschap zijn telkens afwezig op maandag of vrijdag.
- Vooral bij allochtonen wordt een hogere graad van afwezigheid vastgesteld bij de turn- en zwemlessen
- op woensdag (maar een halve dag) zijn meer kinderen afwezig

#### • *De cultuur in bepaalde migrantengezinnen*

- Allochtone meisjes worden vaak voor lange periodes thuisgehouden om mee te werken in het gezin (geboorte van baby, moeder ziek...)
- Allochtone jongens verwerven soms op vrij jonge leeftijd een hoge mate van zelfstandigheid: er is een verminderde graad van controle en toezicht door het gezin en ze vertoeven vaak op straat in het gezelschap van oudere vrienden.
- Kinderen worden vaak ingeschakeld om ouders bij te staan als tolk, zelfs wanneer er tolken door bepaalde diensten worden voorzien.
- Bij anderstalige nieuwkomers is bij sommige ouders geconstateerd dat er weinig belang gehecht wordt aan de schoolse cultuur, vaak ook omwille van het niet gekend zijn van die cultuur. Vaak zijn deze ouders ook moeilijk bereikbaar.
- Omwille van feestdagen eigen aan de verschillende culturen (bijv. offerfeest, suikerfeest) zijn een deel van de leerlingen op deze dagen niet op school.

#### • *Onvoldoende contact en samenwerking tussen ouders en school*

- Bij bepaalde ouders is er een hoge drempelvrees, wat leidt tot het moeilijk kunnen leggen van contact.
- Soms zijn er ernstige conflicten met een leerkracht of met de directie, die escaleren.
- Ouders gebruiken schoolveranderingen als gemakkelijke oplossing om problemen te ontvluchten of te vermijden.

– *De schoolgebonden oorzaken*

• *Onvoldoende leerlingbegeleiding en ondersteuning*

- Het ontbreken van een goed inschrijvingsgesprek, eventueel gekaderd binnen een leerlingvolgsysteem, leidt er soms toe dat kostbare tijd verloren gaat bij de begeleiding en opvolging van leerlingen met problemen. Soms is het inschrijvingsmoment een puur administratieve procedure. Er is vaak ook slechts een administratieve communicatie tussen de inschrijvende en de uitschrijvende school. In het buitengewoon onderwijs is er vaak, juist omwille van de specificiteit van het kind, wel meer aandacht voor de inschrijving.
- Een goede structurele samenwerking tussen de school en het CLB is een voorwaarde om te komen tot een efficiënte leerlingbegeleiding. We stellen vast dat de aanwezigheidsfrequentie van de CLB-medewerker sterk varieert van school tot school, maar zeer dikwijls vinden de scholen dat de CLB-medewerker vaker zou moeten aanwezig zijn. Het gaat meestal om een halve dag per week. Uiteraard heeft de aanwezigheidsgraad te maken met de taakbelasting van de CLB-medewerkers en het aantal scholen die ze begeleiden. Dit leidt ertoe dat heel wat opvang- en begeleidingswerk bij de directeur en de leerkrachten terecht komt. Scholen die een ruimere omkadering hebben (bijvoorbeeld scholen in het buitengewoon onderwijs of scholen die met SIF-middelen een beroep kunnen doen op aanvullende brugfiguren) hebben vaak een meer gestructureerde leerlingbegeleiding. In die gevallen worden ook veel duidelijker afspraken met het CLB gemaakt.

• *Verstoorde relatie leerkracht-leerling-ouders*

- Een verkeerde reactie van leerkrachten op probleemgedrag (bv. pesten) binnen de klas en de school kan een belangrijke risicofactor zijn voor een verstoorde relatie leerling-leerkracht-ouders.
- Onduidelijke informatie en verwachtingen naar ouders toe versterken vaak de communicatiekloof.
- Ouders voelen zich vaak in hun multi-probleem situatie of in hun kansarmoede niet begrepen door de school of de leerkracht. Scholen zijn ook nog te weinig gevoelig voor signalen die kinderen en ouders met problemen vaak geven.

• *Inefficiënte registratie en aanpak*

- Er is geen eenvormig systeem van registreren, opvolgen en aanpakken van afwezigheden, wat leidt tot verschillende interpretaties door leerkrachten
- Er wordt veel meer aandacht besteed aan de wetgeving van de afwezigheid dan aan de aanpak ervan. Hoofdzakelijk omdat in de vroegere regelgeving een ongewettigde afwezigheid de subsidiëring van de leerling in het gedrang kon brengen. Dit resulteerde in een administratieve aanpak zonder visie op de inhoudelijke aspecten.
- De aanpak is schoolgebonden en heeft vaak te maken met de omkadering die de school heeft, maar ook met de signaalgevoeligheid van de leer-

krachten en het belang dat ze zelf hechten aan afwezigheden en de correcte registratie ervan.

• *Gebrek aan signaalgevoeligheid*

- Afwezigheden worden nog zeer weinig gezien als een signaal.

• *Schoolloopbaanproblemen*

- Schoolloopbaanproblemen worden vaak te geïsoleerd bekeken en worden niet als een signaal gezien.
- Sommige kinderen met een leerachterstand worden niet snel genoeg op een adequate manier opgevolgd en ondersteund, omwille van een grote druk vanuit het te verwerken leerprogramma, gericht op de ganse klasgroep.





- Te grote klassen ontnemen sommige zwakkere leerlingen elke kans op ontplooiing met school-moeheid als gevolg.
- **Schoolveranderingen**
  - Sommige scholen melden de schoolverandering niet waardoor de andere school het kind niet kan uitschrijven (vooral na 1 februari).
- **De leerlinggebonden oorzaken**
- **Grote kloof tussen de leefwereld van het kind en zijn gezin en de school**
  - In het basisonderwijs zijn het meestal de ouders die beslissen of de kinderen naar school gaan of niet. Onbegrip, slechte communicatie of een verstoorte relatie met de leerkracht kunnen er wel toe leiden dat een kind zelf beslist om te spijbelen. Dit gebeurt echter zeer uitzonderlijk.
  - De verwachtingen van de school worden door de ouders en de leerlingen vaak verkeerd begrepen omdat ze niet tegemoetkomen aan de verwachtingen die het gezin vanuit zijn eigen problematiek heeft.
- **De beleidsgebonden oorzaken**
- **Vorming van leerkrachten**
  - Het is voor leerkrachten vaak een hele opdracht om professioneel te kunnen omgaan met de verschillende maatschappelijke problemen die zich in de klas manifesteren. Er is vaak weinig tijd en ruimte om zich af te vragen in welke omstandigheden sommige kinderen huiswerk moeten maken, in welke situatie anderstalige nieuwkomers leven, hoe je het best omgaat met vijf of meer verschillende culturen in de klas.
  - Leerkrachten die voor de eerste werkervaringen terechtkomen in onderwijsvormen zoals type 3 in het buitengewoon onderwijs, kennen vaak de pedagogische en didactische methoden die hier gehanteerd worden nog niet. In een aantal gevallen verlaten ze de school zeer vlug. Voor de kinderen is er geen continuïteit in het leerproces, zij kunnen geen band krijgen met de school of de leerkracht. Vooral bij deze kinderen is dit nochtans onontbeerlijk.
- **Schoolveranderingen**
  - Verschillende directies en CLB-medewerkers betreuren dat schoolwissels zonder formaliteiten mogelijk zijn en vinden het een negatief signaal naar het kind en de ouders toe: weglopen lost immers geen problemen op.
- **Onduidelijke controle en gebrek aan sanctionering**
  - Veelvuldige onwettige afwezigheden waarbij een gebrek aan medewerking vanwege de ouders ervaren wordt, geven aanleiding tot frustraties bij school en CLB. Dit heeft ook te maken met het ontbreken van sanctionerende of dwingende maatregelen vanuit justitie.
  - Scholen en CLB's kunnen de achterliggende problemen van problematische afwezigheden in bepaalde situaties niet oplossen. Daarvoor is meer

nodig, onder andere samenwerking met andere instanties die de gezinnen kennen. Anderzijds is het zo dat de school een belangrijke partner is in het bieden en garanderen van meer kansen, en een aanwezigheid op school is daar cruciaal in. Het goed opvolgen van afwezigheden en de daaraan gekoppelde begeleiding is dan ook een noodzakelijke voorwaarde.

## Enkele sprekende cijfers

### - Afwezigheden in de lagere school

Gedurende het ganse schooljaar 2000-2001 werden in 58 Vlaamse scholen de afwezighedsregisters gehercodeerd, opgehaald en geanalyseerd. De afwezighedsgegevens werden omgezet naar een bestand dat per leerling en per maand de som weergeeft van de afwezigheden per afwezighedscode. In het onderzoek werden de gegevens beperkt tot resultaten op schoolniveau. Gegevens over kenmerken op het niveau van de individuele leerling zijn niet beschikbaar.

De gemiddelde afwezighedsduur in het basisonderwijs bedraagt in de experimentscholen **11 halve dagen per schooljaar**. Dit is minder dan was bekomen na het experiment in het secundair onderwijs (daar was de gemiddelde afwezighedsduur 13 halve dagen). Bij een vergelijking van beide cijfers, moet echter rekening worden gehouden met een aantal belangrijke verschillen: in het secundair onderwijs beslissen leerlingen vaak zelf dat ze niet naar school willen. Vaak zijn de ouders niet op de hoogte van de afwezigheid. Ook zien we in het secundair onderwijs dat jongeren vaak 'experimenteren' met spijbelen, bijvoorbeeld wanneer ze geen zin hebben in Lichamelijke Opvoeding tijdens een laatste lesuur (het gaat in deze laatste gevallen zelden om problematisch spijbelen). In het basisonderwijs kan men er echter van uitgaan dat het steeds de ouders zijn die beslissen hun kinderen thuis te houden. Uitgaande van deze vaststelling kan men niet stellen dat de 11 halve dagen afwezigheid minder problematisch is dan in het secundair onderwijs. Daarnaast kan men ervan uitgaan dat kinderen in het basisonderwijs misschien nog meer vatbaar zijn voor (kinder)ziekten, hetgeen eveneens een vergelijking bemoeilijkt.

Een overzicht van het aandeel van de verschillende codes op het totaal van de afwezigheden, levert interessante bijkomende informatie op.

Aandeel van codes op het totaal van de afwezigheden	
Code b	27% van totaal
Code d	25% van totaal
Code p	5% van totaal
Code r	13% van totaal
Code v	4% van totaal
Code z	24% van totaal

- Wanneer de **code z** (voor ziekte, gewettigd met een briefje van de ouders) en de **code d** (voor ziekte gewettigd met een doktersattest) worden opgeteld, blijkt dat bijna de helft van de afwezigheden in het basisonderwijs inderdaad te wijten is aan ziekte van de leerling. Een vierde van de afwezigheden wordt gewettigd met een doktersattest.
- Dertien procent van de afwezigheden vallen onder de **code r** (voor overmacht, staking, wettelijke redenen zoals sterfgevallen, rechtbankverschijningen, enz.) Dit vrij hoog percentage is vooral te verklaren door de stakingsdagen in het basisonderwijs en de verkeersblokkades tijdens het schooljaar 2000-2001, waardoor een groot aantal leerlingen niet aanwezig kon zijn op school.
- De **code p** (afwezigheid om persoonlijke reden met toestemming van de directeur) heeft een veel kleiner aandeel: 5% van het totaal. Dit is echter een minder bekende code: directeurs weten niet goed voor welke redenen zij afwezigheden kunnen toestaan en doen dit daarom zelden. (In de nieuwe regelgeving werden hiervoor duidelijke afspraken vastgelegd.)
- De **code v** (verlenging van vakantie, vervroegd op verlof vertrekken) zorgt voor 4% van de totale afwezigheidsduur. Belangrijk hierbij is dat dit een fenomeen is dat in sommige scholen veel voorkomt en in andere scholen zelden of nooit. Het gaat zowel om allochtone kinderen die veel later terugkeren uit het thuisland, als om zogenaamd luxeverzuim: kinderen die met hun ouders vroeger op verlof vertrekken of later terugkomen. Een vakantie boeken buiten het seizoen kan de prijs immers ernstig drukken.
- Blijft 27% van de afwezigheden waarvoor geen geldige reden is. Deze afwezigheden vallen onder de **code b**. Het gaat hierbij om de afwezigheden die 'toegedekt worden' met een doktersattest of met een briefje 'wegens familiale omstandigheden' van de ouders, om dokterattesten die veel te laat zijn uitgeschreven, om kinderen die herhaaldelijk afwezig zijn 'omdat de bus niet kwam opdagen', enz. In deze groep zitten ook alle afwezigheden waarvoor helemaal geen wettiging gekomen is. Wanneer de code b en de code v worden opgeteld, blijkt dat 31% van de afwezigheden in het basisonderwijs niet gewettigd worden, ongeldig gewettigd worden of om een ongeldige reden zijn. Dit is bijna 1/3 van de afwezigheden.

Deze ongewettigde afwezigheden zijn ruim onder te verdelen in twee groepen.

- Onwettige afwezigheden zonder achterliggende problemen: bv. ouders die een weekend naar Disneyland gaan, die enkele dagen vroeger op skivakantie gaan, die uit nonchalance een doktersbriefje vergeten,...
- Onwettige afwezigheden als signaal van achterliggende problemen: bv. ouders die geen dokter kunnen betalen, kinderen die thuisgehouden worden om in het huishouden te helpen,...

Hoewel het gemiddelde van alle scholen samen 11 halve dagen afwezigheid per schooljaar bedraagt, zijn er grote verschillen tussen de scholen. Aan beide kan-

ten zijn duidelijke uitschieters waar te nemen. De gemiddelde afwezigheidsduur in scholen voor buitengewoon onderwijs is bovendien gemiddeld drie volle dagen hoger. De gemiddelde afwezigheidsduur in het gewoon lager onderwijs bedraagt 11 halve dagen, de gemiddelde afwezigheidsduur in het buitengewoon lager onderwijs bedraagt 17 halve dagen.

De scholen met erg weinig afwezigheden, hebben een selectief leerlingenpubliek, met voornamelijk ouders uit de hogere klasse en met weinig allochtone leerlingen. De directies in deze scholen volgen de afwezigheden ook erg strikt op, informeren ouders duidelijk en spelen kort op de bal bij afwezigheidsproblemen.

#### – Afwezigheden bij kleuters

Uit het experiment bleek dat een aantal kinderen in het eerste en tweede leerjaar van het basisonderwijs reeds veelvuldig afwezig zijn. Bovendien geven directies aan dat ook in het kleuteronderwijs kinderen vaak worden thuisgehouden. Nochtans gaat men ervan uit dat regelmatige aanwezigheid in het kleuteronderwijs een stevige basis biedt voor een goed voorbereide instap in het basisonderwijs. Directies geven aan dat afwezigheden in de derde kleuterklas soms zelfs leiden tot een verlate instap. Toch worden veelvuldige afwezigheden in het kleuteronderwijs vaak niet als alarmerend gezien, aangezien de leerplicht voor deze kinderen niet geldt.

Op basis van deze vaststellingen leek het zinvol om een beperkte gegevensbewerking te maken op de afwezigheden in de derde kleuterklas in de experiment-scholen. In totaal werden de afwezigheden van 33 experiment-scholen in kaart gebracht: de afwezigheidsduur van 1208 leerlingen uit 56 klassen van de laatste kleuterklas. Hieruit blijkt dat de gemiddelde afwezigheidsduur van de kleuters 31 halve dagen per schooljaar bedraagt (anders gezegd: gemiddeld 1 op 12 schooldagen).

Hoewel er weinig of geen verschil is tussen de provincies, zijn er wel grote verschillen te zien tussen scholen onderling. In de top drie van scholen met de zwaarste problemen rond afwezigheden zien we volgende gemiddelden van 43 halve dagen per schooljaar, 69 halve dagen per schooljaar en zelfs 91 halve dagen per schooljaar.

Het gaat telkens om scholen met een groot aantal allochtone leerlingen, anderstalige nieuwkomers en een kansarm schoolpubliek.

Ook bij scholen met gemiddeld erg weinig afwezigheden, ligt een belangrijke verklaring in het schoolpubliek. Het gaat telkens om scholen met een eerder 'select' publiek, die de afwezigheden zeer nauw opvolgen. De school met gemiddeld de minste afwezigheden organiseert bovendien in het begin van het schooljaar een infodag voor de ouders van de kleuters, waarop duidelijk het belang van regelmatig schoolbezoek in de derde kleuterklas wordt uiteengezet en waarop het schoolbeleid met betrekking tot afwezigheden wordt toegelicht.

Het is moeilijk uit te maken of het gemiddelde van 31 dagen per schooljaar hoog dan wel laag is. Enerzijds bestaat er geen leerplicht in het kleuteronderwijs en zullen ouders hun kinderen dus veel gemakkelijker thuis houden. Bovendien zijn kleuters nog vatbaarder voor allerlei kinderziekten. Toch is het regelmatig schoolbezoek in de laatste kleuterklas erg belangrijk en zijn ouders en scholen zich hiervan misschien te weinig bewust. In alle kleuterklassen wordt de basis gelegd voor de verdere schoolloopbaan. Hier worden immers vaardigheden aangeleerd die noodzakelijk zijn in de lagere school, zoals sociale vaardigheden, taalvaardigheden, schoolrijpheid. De cijfers wijzen op een nood aan preventieve acties die vooral kansarme en allochtone ouders bewustmaken van het belang van regelmatig schoolbezoek in de kleuterschool. Deze acties moeten ervoor zorgen dat de culturele afstand tussen de school en deze gezinnen kleiner wordt. Dit moet een gezamenlijke inspanning zijn van school en CLB, school en overheid. Hier is ook een belangrijke rol weggelegd voor het schoolopbouwwerk.

#### – Conclusies

- De gemiddelde afwezigheidsgraad in het basisonderwijs is lager dan die van het secundair onderwijs. De vergelijking van deze cijfers vraagt echter nuancering. In het basisonderwijs zijn het immers steeds de ouders die de beslissing nemen, in het secundair beslissen jongeren ook zelf om niet naar school te gaan.

Toch kunnen we ook bij een vergelijking van de afwezigheden in de eerste graad van het secundair onderwijs, waar het ook nog vaak de ouders zijn die over de afwezigheden beslissen, stellen dat de achtergrond van de leerling een erg belangrijke verklarende factor is voor spijbelproblemen. Kansarme en allochtone kinderen komen immers vaker in de B-stroom terecht, hetgeen duidelijk een hogere afwezigheid tot gevolg heeft, net zoals in lagere scholen met een kansarm en allochtoon publiek. De grote verschillen die werden gevonden tussen de verschillende experimentenscholen zijn dan ook, net als bij de afwezigheden in de derde kleuterklas, hoofdzakelijk te verklaren door de achtergrond van de leerlingen die er schoollopen.

- Bij de b-codes moeten we een onderscheid maken tussen twee belangrijke groepen: deze afwezigheden die onwettig zijn, maar geen signaal zijn van andere achterliggende problemen (luxeverzuim, nonchalance) en de afwezigheden die wél een signaal zijn voor achterliggende problemen (kansarmoede, gebrek aan schoolcultuur,...). De nieuwe regelgeving geeft scholen daarom de mogelijkheid om afwezigheden te zien als een mogelijk signaal voor achterliggende problemen en niet als iets dat zo snel mogelijk 'administratief moet in orde gebracht worden'.
- Het aandeel van afwezigheden wegens ziekte is erg groot - de helft - in het totaal van de afwezigheden in het basisonderwijs. Dit kan verklaard worden door het feit dat jonge kinderen vatbaarder zijn voor allerlei kinderziekten.

- Het probleem van verlenging en vervroeging van vakanties lijkt op het eerste zicht erg schoolgebonden. Op sommige scholen is dit een groot probleem, op andere scholen minder. Bovendien verschilt de inschatting van de ernst van het probleem van school tot school: sommige scholen zetten allerlei acties op als er twee leerlingen vroeger vertrekken, andere scholen met een veel groter probleem roeien met de riemen die ze hebben of berusten in het feit dat hun school 'leegloopt' vanaf half juni. ("We kunnen ze toch niet tegenhouden...").

### De nieuwe regelgeving

De nieuwe regels zijn van toepassing op alle leerplichtige leerlingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs, dus ook op kinderen die, wegens verlengd kleuterschoolbezoek, op zesjarige leeftijd nog in het kleuteronderwijs zitten. Anderzijds is de regelgeving ook van toepassing op leerlingen die reeds op vijfjarige leeftijd zijn overgestapt naar het lager onderwijs.

Volgende afwezigheden worden voortaan als gewettigde afwezigheden beschouwd:

#### 1. Afwezigheden omwille van ziekte:

- niet meer dan 3 opeenvolgende schooldagen: briefje van de ouders, maximum vier keer per schooljaar, nadien is een medisch attest vereist
- bij meer dan 3 opeenvolgende schooldagen is een medisch attest vereist

#### 2. Van rechtswege gewettigde afwezigheden:

Mits de voorlegging van - naargelang het geval - een verklaring van de ouders of een document met officieel karakter. Voor deze afwezigheden is geen akkoord van de directie nodig:

- bijwonen van een familieraad
- bijwonen van begrafenis- of huwelijksplechtigheid van een persoon die onder hetzelfde dak woont als de leerling of van een bloed- of aanverwant van de leerling
- oproeping of dagvaarding voor de rechtbank
- onderworpen worden aan maatregelen in het kader van de bijzondere jeugdzorg en de jeugdbescherming
- onbereikbaarheid of ontoegankelijkheid van de school door overmacht (bijv. staking openbaar vervoer, overstroming,...)
- het beleven van feestdagen inherent aan de door de grondwet erkende levensbeschouwelijke overtuiging van de leerling.

#### 3. Afwezigheden mits akkoord van de directeur

*Indien de directeur akkoord is en mits voorlegging van, naargelang het geval, een officieel document of een verklaring van de ouders, kan de leerling gewettigd afwezig zijn om één van volgende redenen:*

- het overlijden van een persoon die onder hetzelfde dak woont of van een bloed- of aanverwant tot en met de tweede graad. Een periode kan bijvoorbeeld nodig zijn om het kind toe te laten een emotioneel evenwicht terug te vinden.

- Het actief deelnemen in het kader van een individuele selectie of lidmaatschap van een vereniging aan culturele en/of sportieve manifestaties voor maximaal 10 al dan niet gespreide halve schooldagen per schooljaar. Het betreft niet het bijwonen van trainingen, wel bijvoorbeeld deelname aan een kampioenschap.
- **In zeer uitzonderlijke omstandigheden** afwezigheden voor persoonlijke redenen voor maximaal 4 al dan niet gespreide halve lesdagen per schooljaar. De directeur dient hiervoor *vooraf* zijn akkoord verleend te hebben.

4. *In uitzonderlijke situaties de afwezigheid van kinderen van binnenschippers, kermis- en circusexploitanten en - artiesten en woonwagenbewoners om de ouders te vergezellen tijdens hun verplaatsingen.*

De school dient voor een vorm van onderwijs op afstand te zorgen en ouders dienen bereid te zijn regelmatig contact te hebben met de school over het leren van hun kind. Afspraken daaromtrent dienen vastgelegd te worden in een overeenkomst tussen directie en ouders.

Alle andere afwezigheden, die hierboven niet zijn opgesomd en dus niet kunnen gewettigd worden, zijn problematische afwezigheden. Dit zal een signaal zijn voor school en CLB om een daadwerkelijke leerplichtbegeleiding op te zetten in het belang van het kind en zijn kansen en recht op onderwijs. De problematische afwezigheden betekenen geenszins dat de leerling als regelmatige leerling zou geschrapt worden. De begeleiding van die afwezigheidsproblemen door school en CLB zal daarentegen juist de basis vormen om te kunnen oordelen over de regelmatigheid van de leerling.

## Tips en aanbevelingen

Vanuit bovenstaande vaststellingen kunnen we besluiten dat afwezigheden een sterke signaalfunctie hebben als het gaat over het gebrek aan welbevinden van kinderen en jongeren.

Dit besef betekent echter niet automatisch dat er ook daadwerkelijk efficiënte signaaldetectie is. De geschetste nieuwe regelgeving kan in die zin dan ook een waardevol instrument zijn om op een zorgzame en kwaliteitsvolle manier om te gaan met de signalen die afwezigheden kunnen zijn.

Dit vraagt om een andere aanpak dan voorheen.

Het uitgangspunt dient nog meer het belang van de leerling te zijn. Dit betekent dat de regelgeving i.v.m. afwezigheden een stimulans en een instrument moet kunnen zijn in het optimaliseren van de leerlingbegeleiding. De nieuwe regelgeving laat daarom toe af te stappen van een louter administratief opvolgen van afwezigheden en zet scholen aan om afwezigheden ook inhoudelijk op te volgen en leerlingen te begeleiden.

Bovendien is communicatie met en tussen alle betrokkenen een belangrijke voorwaarde om op een constructieve manier te werken rond afwezigheden.

De communicatie met ouders staat voorop. Ouders dienen bijgevolg van het begin af aan goed geïnformeerd te worden en moeten op hun verantwoordelijkheden gewezen worden. Dit kan via een duidelijk schoolreglement, maar ook via een gerichte communicatie omtrent de regelgeving afwezigheden bij het begin van het schooljaar of bij het vaststellen van problematische afwezigheden.



Het is ook duidelijk dat een goede leerplichtopvolging en -begeleiding een goede samenwerking vereisen tussen school en CLB. Zij hebben immers een gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheid als het gaat over leerplichtbegeleiding.

Hierbij zijn een aantal aandachtspunten belangrijk.

- Uiteraard blijft de correcte registratie van afwezigheden in de school het beginpunt. De correcte registratie kan de school in samenwerking met het CLB in staat stellen een zicht te krijgen op individuele afwezigheidsproblemen maar ook op eventuele schoolgebonden oorzaken van afwezigheden. Een geïnformateerde verwerking van de afwezigheden kan hiervoor een efficiënt en tijdbesparend hulpmiddel zijn. Daarnaast is het uiteraard ook een conditio sine qua non dat de school zelf moet bereid zijn om open te communiceren met het CLB over de problematische afwezigheden.
- Scholen en CLB's dienen overtuigd te zijn van de achterliggende visie van de nieuwe regelgeving. Wanneer er een gezamenlijk gedragen visie is kan die ook resulteren in een beleidsmatige aanpak van de leerlingbegeleiding. Een concretisering daarvan kan bijvoorbeeld een stappenplan zijn voor de aanpak van problematische afwezigheden, waarin er sprake is van een gezamenlijke verantwoordelijkheid maar met duidelijke taakverdelingen. De rol van de directie is hier van doorslaggevend belang.
- Werken rond afwezigheden kan een vertrekpunt of stimulans zijn voor een gestructureerd en systematisch overleg tussen school en CLB in het kader van de leerlingbegeleiding. Om tot een dergelijk gestructureerd samenwerkingsverband te komen zijn duidelijke afspraken nodig. Afspraken over bijvoorbeeld de vergaderkalender, de wijze waarop het CLB zal worden ingelicht en betrokken bij concrete dossiers, afspraken m.b.t. de communicatie bij schoolwissels.... De afspraken omtrent de organisatie van de leerlingbegeleiding kunnen het best ook onderwerp zijn van de afsprakennota of het beleidscontract dat het CLB samen met de school opmaakt.

- De nieuwe visie op het omgaan met afwezigheden zou de indruk kunnen wekken dat scholen en leerkrachten hulpverleners zouden zijn of moeten worden. Dit kan niet de bedoeling zijn. Anderzijds worden zij wel dagelijks geconfronteerd met signalen en vragen van kinderen en ouders. De uitdaging ligt er wellicht in gepast om te gaan met die signalen zonder daarom altijd kant-en-klare antwoorden te hebben. Het betekent immers ontegensprekelijk een grote meerwaarde voor kinderen als scholen en leerkrachten naast het bieden van kwaliteitsvol onderwijs ook die zorg voor kinderen meenemen in hun dagdagelijkse praktijk. Het CLB is een natuurlijke partner die de school kan ondersteunen in dit omgaan met signalen en in de zorg voor leerlingen. Het CLB kan immers vanuit de aanwezige deskundigheid en professionaliteit dieper ingaan op complexere zorgvragen. Bovendien kunnen zij vanuit hun unieke positie als draaischijf tussen scholen en welzijns- en gezondheidsvoorzieningen een toeleiding organiseren naar meer gespecialiseerde hulp. Ze zijn het best geplaatst om ook tijdens het proces van hulpverlening de school verder te ondersteunen in de aanpak van kinderen en jongeren.

Het aanreiken van dit nieuwe instrument om als schoolteam te kunnen werken naar een bredere zorg voor elk kind, mag zijn doel niet missen. Kinderen hebben immers dikwijls naast de school geen andere toegangspoort om hun probleem kenbaar te maken.

Deze problematiek deskundig aanpakken betekent stapsgewijs en in overleg te werk gaan, in samenspraak met alle betrokkenen, vanuit een gezamenlijke bezorgdheid voor het belang van het kind.

**André VERDEGEM**  
**Katty HOUSSIAU**  
**Evi VERDUYCKT**

*Contactadres:*

*André Verdegem, Lamoraal Van Egmontstraat 21,  
9000 Gent, tel.: 0477/44 29 35.*



# MANNEN IN DE KINDEROPVANG

## De gedroomde rolmodellen voor jonge vaders

### Rolmodellen en zorgcultuur

Vader zijn anno 2002 is geen gemakkelijke opdracht. Tot midden de jaren zeventig van de vorige eeuw werd er van de vader van jonge kinderen zo goed als niets verwacht. We hoeven er maar de eerste editie op na te lezen van 'Baby- en kindverzorging en opvoeding' (1948) van Dr. Spock. Zijn lijvig handboek werd volledig op het lijf van de moeders geschreven. De enige noemenswaardige rol die Spock in die tijd aan de vader gaf was jonge kleuters te leren fietsen. Sommige auteurs van populaire boeken over opvoeding gingen zelfs nog verder. Een halve eeuw later is de verwachting van de samenleving naar de jonge vader helemaal omgeslagen. Van de nieuwe vader wordt verwacht dat hij dezelfde verantwoordelijkheid opneemt t.a.v. zijn jonge baby als de moeder. Maar om die moeilijke taak nu op een eigen 'mannelijke' manier in te vullen heeft hij ook mannelijke rolmodellen nodig. Dat is een probleem, want voor de meeste jonge vaders is hun eigen vader natuurlijk geen ideaal rolmodel, omdat hij een product was van de tijd waarin weinig van vaders werd gevraagd (Philip Ariès: 'Comme père nous sommes le fils de personne'). In de wereld van wetenschappers is er consensus over het feit dat mannen werkzaam in kindercentra die belangrijke rol zouden kunnen spelen als rolmodellen voor de jonge vaders.

Al in 1993 nodigde het Netwerk Kinderopvang van de Europese Commissie experts uit de hele westerse wereld uit om in Ravenna samen na te denken over het thema 'Mannen als verzorgers' (Netwerk Kinderopvang 1993). Zij waren het erover eens dat maatregelen om vaders meer te betrekken bij de verzorging van de kinderen weinig effect zouden ressembleren, als er ook in de voorzieningen voor kinderen geen mannelijke opvoeders aan het werk waren. Mannen kunnen als professionele verzorgers dienst doen als rolmodellen voor jonge vaders en kinderdagverblijven kunnen meteen ook een belangrijke rol spelen als plaatsen waar een nieuwe cultuur van kinderopvang kan opgebouwd worden. Een cultuur waarin ook plaats is voor mannen. Nog een ander belangrijk argument voor mannen in de kinderopvang is het feit dat jonge kinderen zo geconfronteerd worden met mannen die voor hen zorgen. Vele deskundigen gaan ervan uit dat de toekomstige generaties op die manier vlugger en meer evenredig de huishoudelijke en zorgtaken voor

kinderen zouden gaan verdelen. Dat zou bijdragen tot de gelijke kansen van mannen en vrouwen in de hele samenleving. Maar de aanwezige experts moesten ook toegeven dat er in heel Europa slechts een paar centra zijn waar mannen al een significant deel van het personeelsbestand uitmaken. Het komt er dus op aan om het aantal mannen in de kinderopvang drastisch op te drijven. Laten we daarom eerst eens nagaan hoe groot de 'gender-segregatie' in onze voorzieningen voor kinderen wel is.

### Weinig mannen gebezigd

Bij het aanvaarden van het bijzonder ambt van hoogleraar Kinderopvang werd prof. Louis Tavecchio onlangs geïnterviewd door het pedagogisch tijdschrift voor kinderopvang 'KIDDO' (2002 nr 6). Tavecchio zegt daarin: "Het heeft me altijd verbaasd dat er zo weinig mannen werken in de kinderopvang." Dezelfde verbazing maakte zich van mij meester nadat ik in 1979 als jonge psycholoog van de Universiteit Gent een job kreeg aangeboden in een actieonderzoek in de kinderopvang. In al de kinderdagverblijven die ik toen in dat kader bezocht was er geen enkele man te bespeuren. Enige tijd later bestudeerde ik de wetteksten en meteen werd me duidelijk waarom dat zo was. Artikel 34 van het reglement van het Nationaal Werk voor Kinderwelzijn (de voorganger van Kind en Gezin) was in 1979 bijzonder duidelijk: "Het personeel gebezigd in de kribbes is uitsluitend vrouwelijk." Het NWK was toen een bastion van conservatisme en hield zich in die tijd ver weg van maatschappelijke discussies over emancipatie. Door de tweede feministische golf werd nochtans een grotere rol voor de man opgeëist in de opvoeding van jonge kinderen. En deze progressieve denkbeelden hadden op mij als jonge pedagoog en als jonge vader een niet geringe invloed. Meteen denk je dat de hele wereld zo denkt en doet en ik was er dus van overtuigd dat deze archaïsche reglementering geen lang leven meer beschoren was. De tijd was meer dan rijp om ook jonge mannen voor een job in de kinderopvang te motiveren.

Deze overtuiging werd nog versterkt door wat er in de wetenschappelijke wereld opgang maakte. De ontwikkelingspsychologie ontdekte in die jaren door de studies van Lamb (1975) eindelijk 'de vader'. Lamb vroeg als eerste aandacht voor wat hij noemde 'de ver-

geten bijdrage van de vader aan de ontwikkeling van het kind.' Logische conclusie: als vaders belangrijk zijn voor de opvoeding van jonge kinderen, dan zijn er ook in de professionele zorg voor kinderen mannelijke opvoeders nodig. Velen waren er met mij van overtuigd dat er andere tijden kwamen en dat die evolutie zich spontaan zou doorzetten. Het is even anders verlopen. De wettelijke bepaling die mannen uitsloot van een job in de kinderopvang zou nog in voege blijven tot in 1983! In het kader van de federalisering van het vroegere NWK werd pas toen een besluit van de 'Vlaamse Executieve' (nu gewoon de Vlaamse Regering genoemd) goedgekeurd, dat ook mannen eindelijk 'toeliet' tot een beroep in de kinderopvang. In 1986 (Peeters, 1993) moesten wij wel constateren dat het effect van deze nieuwe regelgeving zeer gering was. Het aantal mannelijke medewerkers bleef verwaarloosbaar klein. Fred Deven, medewerker van het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudies, deed in 1995 in opdracht van het Netwerk Kinderopvang van de Europese Commissie een onderzoek naar het aantal mannen dat toen in Vlaanderen werkzaam was. Opnieuw bleek dat er geen positieve evolutie te bespeuren was. Van de 14.560 mensen die toen werkten in de Vlaamse kinderopvang (0 tot 3 jaar) waren er welgeteld 81 mannen, dit is 0.55 % of één man op 200 vrouwen. Hij maakte nog een onderscheid tussen de opvang in instellingsverband (kinderdagverblijven) waar 1.5% mannen werkten en de sector van de opvanggezinnen, die blijkbaar een bijna exclusief vrouwelijke aangelegenheid is en blijft (0.1%).

### Een handvol mannelijk management

Kind en Gezin (Pauwels, 2002) liet dit onderzoek onlangs nog eens zorgvuldig overdoen en opnieuw werd bevestigd dat de kinderopvang een onmiskenbaar vrouwelijke job is (1.16% van de werknemers zijn nu mannen). Nog steeds kunnen we het aantal 'onthaalvaders' letterlijk op één hand tellen: vijf (5) op een totaal van 7409 opvanggezinnen (0.07%). Opnieuw scoren de kinderdagverblijven iets beter: er zijn op 5052 personeelsleden 83 mannen (1.64%). Maar het aantal mannen dat met de kinderen werkt is nog lager: op 3417 medewerkers zijn er slechts 12 begeleiders (0.35%). Veel mannen die in kinderdagverblijven werken hebben namelijk logistieke taken gekregen als klusjesman enzo, of ze hebben een staffunctie. Ook merkwaardig is dat de particuliere sector wat beter scoort, maar dan omwille van de vertegenwoordiging van mannen in staffuncties. In de minicrèches (8 tot 22 plaatsen) zijn er 33 mannelijke verantwoordelijken op 710 (4.65%). De zelfstandige kinderdagverblijven (vanaf 23 plaatsen) halen de beste score: 18 mannen op 122 verantwoordelijken (14.75%). Particuliere onthaalvaders zijn echter minder vertegenwoordigd: 4 op 1724 (0.23%). Dan is er nog de buitenschoolse opvang: op 189 verantwoordelijken zijn er 18 mannen (9.52%) en van de begeleiders is 2.68% een man.

Ook uit de studie van Cameron, Moss and Owen blijkt dat de zeldzame mannen merkkelijk sneller doorstromen naar leidinggevende functies. In de interviews

drukken verschillende vrouwelijke medewerkers daarover hun bezorgdheid uit. Aan de andere kant is en blijft het even frappant dat een relatief nieuwe sector als de 'Initiatieven voor Buitenschoolse Opvang' slecht scoort wat betreft het aantal mannelijke kinderbegeleiders. De inbreng van mannen in het jeugdwerk en in de lagere school wordt nochtans maatschappelijk hoger gewaardeerd dan bij jonge kinderen. Hoe komt het dan dat er toch zo weinig mannen in de buitenschoolse opvang werken? Een verklarende factor kan zijn dat de IBO's in het begin van de jaren negentig ontstaan zijn als een tewerkstellingsproject voor langdurig werkloze vrouwen. Pas de laatste jaren stelt men deze jobs ook open voor dito mannen, maar ondertussen is er in deze centra al een zwaar overwicht van vrouwen. Daarenboven gaat het meestal over deeltijdse jobs en die zijn niet aantrekkelijk voor mannen. We moeten dus ook in de sector van een vrouwelijke cultuur gewagen.

### Gender zorgt voor verklaring

De vroegere voorzitter van het Netwerk Kinderopvang van de Europese Commissie, Prof. Peter Moss, werd ook door dit sociologisch fenomeen geprikkeld. Samen met Charlie Owen en Claire Cameron - ook verbonden aan het Thomas Coran Institute in Londen - deed hij een poging tot verklaring. Zij maken gebruik van het concept 'gender': daaronder vat men de verschillende eigenschappen en vaardigheden die door een cultuur toegekend worden aan mannen of vrouwen. Gender onderscheidt zich van geslacht of sekse, want dat staat enkel voor biologische verschillen tussen mannen en vrouwen. Volgens Dejonckheere en Demuynck (2001, p. 7) 'zijn gender en geslacht of sekse sterk aan mekaar gelinkt door het feit dat de biologisch gedetermineerde sekse zal bepalen welke genderrol (de mannelijke of de vrouwelijke) de samenleving zal verwachten dat je speelt. Aangezien het om een sociale constructie gaat is gender sterk onderhevig aan verandering: de verschillen tussen mannen en vrouwen zullen variëren naargelang plaats, cultuur, etniciteit en klasse.' Welnu, gender zou volgens Cameron, Moss en Owen (1999) onbewust ook ingebed zijn in de voorzieningen voor jonge kinderen. Zorgen voor kinderen - betaald of onbetaald - wordt ervaren als vrouwenwerk, iets dat vrouwen van nature uit (beter) doen.

Dit gendermechanisme opereert op twee niveaus. Op het individuele niveau brengen de medewerkers kinderopvang via hun eigen genderidentiteit specifieke meningen mee over de rol, taken en manieren van zijn van mannen en vrouwen in de specifieke context van het werk in de kinderopvang. Maar ook op het institutionele vlak speelt de gendercomponent mee: het heeft zijn impact op de ontstaansgeschiedenis van de kinderopvang, op de wijze waarop de kinderopvang is georganiseerd. Het heeft daardoor ook het beleid van de overheid en de pedagogische praktijk van de georganiseerde kinderopvang mee bepaald. Kinderopvang heeft zich namelijk geïnspireerd op een welbepaald soort kinderopvang, namelijk op de moederzorg. Dit is volgens deze auteurs de voornaamste oorzaak van het zeer beperkt aantal mannen in de kin-

deropvang en waarschijnlijk ook van de geringe betrokkenheid van vaders in de kinderopvang (Peeters, 2001). Volgens de onderzoekers zou dit terugvallen op de moederrol in de kinderopvang de mannen voor een dilemma plaatsen. Mannen hebben geen zin om zich te gaan meten met de vrouw-moederversie van de zorg in de kinderopvang. Het is voor hen geen aanvaardbare inspiratiebron. Maar er is ook geen vadermodel als voorbeeld omdat dit maatschappelijk als niet volwaardig wordt beschouwd. Veel van de onderzoeken of initiatieven naar vaders vertrekken vanuit het (voorspelbare) disfunctioneren van de vader. Zo worden er in de Angelsaksische wereld vadergroepen (Dads and Ladsgroepen) samengeroepen om vaders die geen contact met hun kinderen hebben meer te betrekken of om misbruik te voorkomen. De vaderrol is dus tot nader order geen positief inspirerend voorbeeld voor mannelijke medewerkers in de kinderopvang en ook het moedermodel is voor mannen niet bruikbaar omdat het niet verenigbaar is met hun mannelijke identiteit.

### Uitgesloten mannen!?

De klassieke genderidentiteiten worden geconstrueerd op basis van verschillen. Zij gaan uit van het bestempelen van de ander als verschillend en hanteren daarom de uitsluiting 'een man is anders dan een vrouw'. Dit gevoel van uitgesloten te zijn heb ik ook ervaren bij mannelijke medewerkers tijdens een reeks workshops die ik in 1999 gaf in Nederland en Ierland rond het thema mannen in de kinderopvang. Wat me opviel was de grote motivatie van deze mannen voor hun job, maar anderzijds voelden zij zich door ouders en collega's weinig - of beter gezegd verkeerd - begrepen. Zij beklagden zich erover dat hun vrouwelijke collega's hen in zeer stereotype mannenrollen duwden (bv. voetballen met de kleine jongens, klusjes opknappen). De mannen in de workshop bevestigden het dat ze door de ouders en de collega's niet als evenwaardig aan hun vrouwelijke collega's werden beschouwd. Kortom, in feite worden de mannen door hun vrouwelijke collega's wel geapprecieerd, maar dan omwille van heel specifieke vaardigheden, die niet essentieel zijn voor het beroep van opvoeder. Zij beschouwen hen volgens Cameron, Moss and Owen (1999 p. 9) als een soort vrijwillige bezoekers, medewerkers waaraan ze weinig verantwoordelijkheden kunnen toekennen. Ook in enkele nog niet gepubliceerde interviews, die Veerle Vervaeke in het kader van het project 'Mannen in de kinderopvang' bij mannelijke medewerkers heeft afgenomen, komt dit gevoel van uitsluiting naar voor. Mannelijke opvoeders met jaren dienst vertellen dat ze zich door de vrouwen niet als een volwaardige kinderbegeleider erkend voelen en sommige ondervraagden zeggen zich hierdoor gekwetst te voelen.

### Een verscheidenheid van identiteiten

Om deze uitsluiting te vermijden zouden kinderopvanginstellingen resoluut moeten streven naar 'multipliciteit of gendered identities' (Cameron, Moss and

Owen, 1999, p20). Vandenbroeck (1999 p.35) vertaalt het als een 'meervoudige identiteit': we moeten af van kinderopvanginstellingen die op één identiteit (zij het gender, cultuur of etniciteit) gebaseerd zijn. Er zijn verschillende visies, verschillende manieren van werken, die door verschillende mensen worden gehanteerd en die alle waardegeleden zijn en dus ook kunnen gecontesteerd worden. Elke identiteit moet voortdurend in vraag gesteld worden en zichtbaar gemaakt door dialoog en debat. Deze filosofie vindt men terug in de Reggio Emilia benadering, maar ook in het Sheffield Children Centre (Meleady and Broadhead, 2002). In het voorjaar van 2002 brachten we met het project 'Mannen in de kinderopvang' een bezoek aan dit centrum waar 25 mannen werken op 58 personeelsleden. Diversiteit in gender, cultuur, etniciteit en seksuele geaardheid wordt er voortdurend zichtbaar gemaakt en bespreekbaar gesteld. Voor het Sheffield Children Centre is diversiteit de norm in hun voorziening; niet de uitzondering.

Een voorbeeld van dit zichtbaar maken van de genderverschillen kreeg ik van een mannelijke deelnemer aan een workshop over mannen in de kinderopvang. Hij observeerde zijn vrouwelijke collega's en constateerde dat zij aan vaders nooit vroegen hoe de nacht van de baby geweest was, terwijl ze dit bij moeders systematisch deden. Mededelingen over iets wat het kind had meegemaakt werden mondeling doorgegeven aan de moeders die hun kinderen kwamen halen. Kwam de vader het kind afhalen, dan kreeg hij een briefje voor de moeder. De mannelijke opvoeder informeerde vaders en moeders wél op dezelfde manier. Ook Ghedini (Netwerk Kinderopvang, 1993) beschrijft hoe in het Pen Green Centre, waar evenveel mannen als vrouwen werken, een genderneutraal beleid werd uitgewerkt. Afbeeldingen worden gescreend op hun manvriendelijkheid, de oudercontacten werden gefilmd en er werd nagegaan of de begeleiders even lang met de vaders als met de moeders contact hadden. Want mannelijke medewerkers zijn niet alleen een rolmodel voor de vaders die hun kinderen in de instelling brengen, zij kunnen ook de instelling zelf vaderfreundelijker maken.

### 'Mannen voor de Kinderopvang'

De tijd is rijp om een project op te starten rond 'mannen voor de kinderopvang'. De Vlaamse Overheid keurde begin 2002 de nieuwe regelgeving inzake kwaliteit goed en daarin is het artikel 12 van belang: 'Er worden actieve pogingen ondernomen om zowel mannelijke als vrouwelijke en zowel allochtone als autochtone begeleiders en leidinggevenden aan te trekken.' Kind en Gezin wijzigde intussen in 2001 al de naam van het beroep van 'kinderverzorg(st)er' in 'begeleid(st)er kinderopvang'. Die wijziging werd door de SERV bevestigd. Op die manier wordt het perspectief genderneutraal verbreed naar het pedagogische aspect van de job. Minister Vogels ondertekende bovendien het Vlaams Intersectoraal Akkoord voor de Social Profit 2000-2005, waardoor de lonen in de kinderdagverblijven gevoelig zullen stijgen (ongeveer 30%). Als het effect daarvan over enkele jaren maximaal wordt, zal de verloning in de kinderopvang op een vergelijkbaar



niveau staan met andere sectoren. Op de arbeidsmarkt is er voor het ogenblik al een tekort aan begeleid(st)ers kinderopvang, waardoor koepelorganisaties en de VDAB gemakkelijker te overhalen zijn om mee te werken aan campagnes om meer mannen aan te trekken voor dit beroep. In september 2001 werd daarom in het kader van zwaartepunt 5 (maatregel 2) van het Europees Sociaal Fonds (doelstelling 3) een project 'Mannen in de Kinderopvang' ingediend door een consortium van organisaties. Promotoren zijn het Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind (verbonden aan de vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek UG) en de Emancipatieambtenaar van de Stad Gent. Belangrijke partners uit de sector van de kinderopvang zijn: Kind en Gezin, de koepels van de kinderdagverblijven (Vlaams Welzijnsverbond, het Pluralistisch Platform Jeugdwerk en de Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten) en de vormingsorganisatie die marktleider is in de opleidingen en bijscholingen voor de kinderopvang (Vormingscentrum voor Opvoeding en Kinderopvang). Twee organisaties die beschikken over expertise inzake gender werden er ook bij betrokken: Flora en de Nederlandstalige Vrouwenraad. De deskundigheid van Fred Deven (CBGS) werd ook ingeschakeld.

De eerste doelstelling van het project is een campagne op te zetten rond 'Mannen en Kinderopvang', geïnspireerd door gelijkaardige acties in Denemarken. Door een intensieve campagne heeft men daar het aantal mannen in de kinderopvang kunnen vermeerderen tot 25% in de buitenschoolse opvang en 5% in de voorzieningen voor jonge kinderen (Jensen, 1998). Belangrijk blijkt om een beeld te schetsen van de mannelijke begeleider kinderopvang dat zich onderscheidt van het typisch vrouwelijke beeld dat met kinderopvang geassocieerd wordt. Daarom hebben we verwezen naar 'mannelijke' beroepen: manager, boekhouder, werfleider en schatbewaarder. Op de foto's en in de tekst wordt zo verwezen naar een aspect van het beroep kinderbegeleider dat voor mannen aantrekkelijk is. De affiches en folders zullen door de VDAB op ruime schaal verspreid worden onder werkzoekenden. Bij de werving van cursisten voor de opleiding 'Medewerker Buitenschoolse Kinderopvang' zullen ze over het hele Vlaamse Gewest gebruikt worden. De campagne zal ook pogen om aan de vraagzijde de ouders te sensibiliseren voor het belang van mannelijke opvoeders. We weten immers dat sommige moeders, maar ook vaders, moeite hebben met het aanvaarden van een man als verzorger van hun jonge kind. Voor dit aspect van het project heeft Kind en Gezin zijn medewerking toegezegd. De posters zullen naar alle voorzieningen worden opgestuurd en via de website kan informatie opgevraagd worden over de mogelijkheden van een job binnen de kinderopvang. De campagne start begin 2003 en zal in november 2003 afgesloten worden met een open conferentie. We maken ons geen illusie dat de kinderopvang in Vlaanderen tegen die tijd gendergemixt zal zijn. Het zal vooral in Vlaanderen tijd vragen om een kentering te weeg te brengen in het meest seksegebonden beroep ter wereld. De bedoeling is in die zin bescheiden: het thema mannen en kinderopvang op de agenda zetten en beleidsmakers, ouders en medewerkers kinderop-

vang sensibiliseren. We hebben nog een lange weg te gaan om mannelijke opvoeders een evenwaardige rol in de opvoeding van jonge kinderen te laten spelen, maar de campagne is alvast een eerste stap.

**Jan PEETERS**

Coördinator van het Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind, Onderzoeksgroep binnen de Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek, Universiteit Gent  
jan.peeters@rug.ac.be

#### Bibliografie

- AERO L., *Training and recruiting Men to work in service for Young Children*. In: Owen C., Cameron C. & Moss P. (1998); *Men as workers in Service for Young Children*, Issues of Gender Workforce. London, Institute of Education.
- ARIES P., (1960) *Centuries of childhood.*, New York, Vintage Books.
- CACACE, M., LUCIANI d'A., (1996) *Fathers in services for young Children.*, Rome, Centre di Cooperazione Familiare.
- CAMERON, C., MOSS, P., OWEN, Ch., (1999) *Men in the Nursery*, London: Paul Chapman Ltd.
- DEVEN F., (1994) *Mannen, media & kinderopvang. De berichtgeving over 'mannen en zorgtaken' in dagbladen van zeven lidstaten van de Europese Unie*. Brussel, Poplar, Netwerk voor de Europese Commissie inzake kinderopvang.
- FLISSING B., *Is it possible to get more men to work in Services for Young Children an how might this be achieved?* In: Owen C., Cameron C. & Moss P. (1998); *Men as workers in Service for Young Children*, Issues of Gender Workforce. London, Institute of Education.
- JENSENS J., 'Men as worker in Childcare Services'. In Owen C., Cameron C., Moss P.; *Men as workers in Services for Young Children* (1998) Issues of Gender Workforce', London, Institute of Education.
- KIND EN GEZIN, *Jaarboek 2001*.
- MELEADY C., BROADHEAD P., (2002) *Diversiteit als norm, niet als uitzondering*. In: *Kinderen in Europa - Kiddo*, Pedagogisch Tijdschrift voor de kinderopvang, SWP Amsterdam, 2002 nr.2, maart 2002.
- NETWERK KINDEROPVANG VAN DE EUROPESE COMMISSIE, (1993) *Mannen als verzorgers. Verslag van een internationaal seminar, Ravenna, Italië, 21-22 mei 1993*.
- NETWERK KINDEROPVANG VAN DE EUROPESE COMMISSIE, (1996) *Doelstellingen voor kwaliteit in voorzieningen voor jonge kinderen. Voorstellen voor een tienjarenplan*. Brussel.
- PEETERS, J., (1998) *Het intercultureel maken van de werking van de kinderdagverblijven*. In: Somers A., Peeters J. (red.), (1998) *Respect voor diversiteit in de kinderopvang*. Gent, VBJK.
- PEETERS, J., (1999) *Valorisatie van de opleidingen kinderopvang, een hefboom voor een gelijke kansenbeleid*. In *Vrouwenraad, tijdschrift van de Nederlandstalige Vrouwenraad* nr. 3 (pg. 30 - 40).
- PEETERS J., (2001) *Gebruikers met een zwakke stem: vaders en kinderen*. In: *Gezinsbeleid in Vlaanderen, tijdschrift BGJG*, jaargang 30, nr.2, juni-juli-augustus 2001.
- PEETERS J., VANDENBROECK M. (1993), *Werken aan een betere kinderopvang. Rapport over dertien jaar onderzoek en vorming*. Gent, Universiteit Gent, VBJK.
- PEETERS, J., VANDENBROECK, M., (1998) *Vaderen of de teloorgang van de autoriteit in CGSO, jaarboek 99* (pg. 38-48) Gent, CGSO.
- TAVECCHIO L, (2002) *Van opvang naar opvoeding*. Amsterdam, Vossiuspers UvA.
- VANDENBROECK, M., (1999) *De Blik Van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Amsterdam, SWP.
- VANDENBROECK M., (2001) *Van cliënten tot democratische burgers*. In: *Gezinsbeleid in Vlaanderen, tijdschrift BGJG*, jaargang 30, nr.2, juni-juli-augustus 2001.
- VANPÉE K., SANNEN L., HEDEBOUW G., (2000) *Kinderopvang in Vlaanderen. Gebruik van de opvangvorm en evaluatie door de ouders*. Leuven, Hoger instituut voor de arbeid.
- VENTIMIGLIA C., (1994) *Cher papa... apprenons à nous raconter*. In: Vandenbroeck M. (ed), *Empowering the parents*. ENSAC 5th international congres. Gent: VBJK-Kind en Gezin.

# ZEVENHONDERD GRAM BRUIKBARE WIJSHEID

Een recensie over "Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding'. Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid" van dr. Griet Verschelden, Academia Press 2002

## Vooraf: over de trotse stam der Academiërs

Alvorens volwaardig stamlid te worden bij de Noord-Amerikaanse indianen, moet de *aankomeling* in kwestie een lange tocht ondernemen. Alleen, zonder wapens of rantsoenen trekt hij de wereld in, op zoek naar de heilige klei voor zijn vredespijp. Het jongmens draagt een aparte status, wordt weliswaar bewonderd maar (nog) niet ernstig genomen. Want er moet onderweg een heldendaad verricht worden, een absolute voorwaarde om volwaardig een "totem" te mogen dragen. Bij de stam der Academiërs\*, ruim verspreid in diaspora over de ganse aardkloot, bestaat een soortgelijk ritueel. Je wordt maar tot de stamoudsten toegelaten na jarenlange contemplatie, onthechting en ontkenning van de meeste vleeselijke lusten. Gedurende die tijd blijft aandacht ontlelijk gefocust op een indrukwekkend klinkend, maar meestal niet zomaar te begrijpen onderwerp. Omringd door een tucht- en boetemeester (*promotor voor de insiders*), een schare snel vervreemdende collegae en schaars overgebleven vrienden groeit - als het ware een meestal goedaardig gezwel - het eindproduct: een doctoraat. Hierin getuigt de postulant van achtereenvolgens (1) wetenschappelijke orthodoxie, (2) intelligentie, (3) oorspronkelijkheid en (4) vooral volharding en miskenning van het oppervlakkige genot. Griet Verschelden heeft haar totem behaald, met vlag en wimpel: de "dra" is "dr" geworden. Ik hoop dat zij momenteel geniet van de plotse leegte, die zich - alvorens het hoofdkussen van de duivel te worden - snel vult met vragen om aan Jan en klein Pierke uit te leggen wat er nu eigenlijk in dat proefschrift staat.

Het werkstuk van Griet reisde ruim twee weken mee in mijn boekentas. Het weegt exact 700 gr. en het verdient een uiterst gunstige aanbeveling. In dit artikel geef ik kort een aantal reflecties, zonder pretentie om deze publicatie uitputtend te behandelen, maar eerder als aanbevolen teaser voor een geïnteresseerde vakcollega.

De allerlaatste zin van dit proefschrift luidt 'Wij hopen met deze studie een aanzet te bieden voor verder denken onderzoekswerk inzake leerlingbegeleiding, jeugdbeleid en sociaal-(ped)agogisch (jeugd)-onderzoek'. Daarop mag Griet Verschelden positief worden afgerekend. Het boek is een bijzonder degelijke verkenning van deze drie elementen, zij het niet allemaal in dezelfde verhouding.

## Joepie... jeugdbeleid

In een algemene reactie wil ik toejuichen dat dit proefschrift zich weliswaar sterk toespitst op een erg concreet onderwerp (*leerlingbegeleiding*), maar toch durft om dit in een heel ruim kader, nl. het 'jeugdbeleid' te

plaatsen. Te vaak worden erg belangrijke aspecten m.b.t kinderen en jongeren in een vacuüm behandeld. Zeker psychologen en pedagogen, toch bij uitstek geschikt voor het jeugdonderzoek, blijken onmachtig om hun onderzoek ruim maatschappelijk en zelfs politiek te kaderen. Ze gedragen zich meestal *naar binnen gericht* en ontkennen, wellicht onbewust, de sterke interdependentie die hun onderwerp heeft met vele andere aspecten van het jeugdbeleid. Wellicht heeft dit ook te maken met de zwakte en het ongrijpbare van het *jeugdbeleid*, in de hoofden van de meeste wetenschappers onbekend. Griet Verschelden positioneert haar onderzoek, gelukkig zonder schroom en terughoudendheid, in een ruim jeugdbeleidskader. Dit heeft enkele positieve gevolgen. Zo krijgt ook een ruimere kring van geïnteresseerden toegang tot interessant materiaal, maar meteen wordt het referentiekader 'jeugdbeleid' verrijkt met krachtig basismateriaal. En, als vanzelfsprekend, wordt het *onderwijs* als een wezenlijk onderdeel van jeugdbeleid gesitueerd... en dat klinkt mij als mooie muziek in de oren. De lezer mag zich in deze *vanzelfsprekendheid* niet vergissen, want voor de grote meerderheid van onderzoekers en beleidsmensen klinkt deze link verrassend en vernieuwend.

## Prima pedagogiek

Deze openheid en brede oriëntatie vind ik ook in de weergave van haar onderzoek, in de hoofdstukken 4 (*onderzoek naar behoeften aan zorg*) en 5 (*jongeren over 'welzijn' en 'begeleiding'*). Beide delen zijn sterk aanbevolen voor mensen die in de praktijk met leerlingbegeleiding bezig zijn. Het is niet verwonderlijk dat een discipel van prof. Maria De Bie haar materiaal oogst in de onmiddellijke nabijheid van de leerlingen zelf. Dit gebeurde via leefwereld- en belevingsonderzoek. De rapportage klinkt dan ook erg doorleefd, het zijn immers de jongeren zelf die - door de onderzoekster - spreken over contacten met leeftijdsgenoten, hun perceptie van de school als verplichte omgeving, hun gevoel van onmacht en miskenning. Maar ook over huiswerk, pesten, de 'goede' leerkracht, het CLB... kortom het werd een erg interessante verkenning met een ruime actieradius. Het hoofdstuk 5 is de verwerking van diepte-interviews van 15-jarigen. Hierin gaat het onderzoek verder dan een beschrijving. De geïnterviewden werden meegenomen op een verkenningstocht. Ze gaven toe aan de verleiding om te graven naar hun eigen mening, om wat latent of onuitgesproken blijft in woorden om te zetten. Wat willen ze veranderen, verbeteren? Wat vinden ze 'goed' aan begeleiding? Welke rol spelen de actoren uit hun onmiddellijke omgeving: ouders, broers/zussen, grootouders, huisdieren, vrienden en lieven, leerkrachten en iets verder weg consultants en jeugdrechter? Dit hoofdstuk betekent zeker vanuit een puur pedagogisch oogpunt het (warme) hart van de publicatie.

## Een krachtig pleidooi voor "goed" onderzoek

Zo'n proefschrift wordt streng getoetst op de academische ernst. Hierbij staat de *methodologie* centraal: heeft de promovenda de wetenschappelijke regels gerespecteerd? Hoofdstuk 3 zoomt daar uitgebreid op in. Misschien lijkt dit onderdeel voor niet-wetenschappers minder interessant, want het is noodgedwongen jargonisch en daardoor minder toegankelijk. Toch vraag ik ook voor dit deel een bijzondere aandacht. Griet Verschelden koos voor de methode van het *interpretatief en participatief* onderzoek. Ook dit klinkt heel vanzelfsprekend, want hoe kan je de sociale werkelijkheid anders onderzoeken dan via interpretatie en participatie van de onderzoeksgroep. Toch blijkt de 'stam der Academiërs' hiervan niet zo doordrongen. Wetenschap blijkt in de hoofden van velen nog steeds verbonden aan de klasieke, waarde vrije empirie. Dit soort onderzoek streeft naar een labo-omgeving, want daar vermijdt de onderzoeker om bijv. zelf het onderzoek te beïnvloeden, zo kan het onderzoek ook 'herhaald' worden en nog een hele batterij andere kwaliteitseisen. Het resultaat van zo'n onderzoek is immers 'voorspelbaarheid', want de onderzoeker heeft dan bewezen dat de combinatie van x-aantal elementen in een specifieke omgeving automatisch leidt naar het effect y. Deze regels van onderzoekswelvoegelijkheid zijn zeker lovenswaardig in de scheikunde of fysica... maar voor de menswetenschappen stellen zich bijzondere problemen. Hoe kunnen we met mensen een labo fabriceren? Hoe kunnen we ooit een onderzoek met kinderen exact 'herhalen'. Kortom, zeker het (ped)agogisch onderzoek heeft nood aan een *andere* maar daarom niet minder wetenschappelijke empirie. Het boek van Griet Verschelden gaat deze methodologische uitdaging niet uit de weg. Integendeel, ze maakt van dit vraagstuk een kernpunt en ontwikkelt een omstandig en goed onderbouwd pleidooi voor een *interpretatieve en participatieve* benadering. Ze houdt daarbij ook rekening met de grenzen van deze aanpak, maar besluit toch krachtig met een keuze voor (p.157) "... jongeren een stem te geven en vertrekken - in onderzoek en bij het opzetten van begeleidingsinterventies - vanuit het perspectief en de zienswijze van jongeren." Uit mijn eigen ervaringen wil ik onderschrijven hoe belangrijk het is en blijft om kwalitatief onderzoek te blijven promoten, om in de menselijke en sociale realiteit het vaak pseudo-wetenschappelijk goochelen met cijfers, correlaties enz. te counteren met een gedegen, gedragen interpretatieve en participatieve aanpak. Griet Verschelden draagt hiertoe zeker bij.

## Spijt om te weinig jeugdbeleid

In een bovenstaande reactie verwees ik naar de kracht en het belang om dit onderzoek naar *leerlingbegeleiding* te kaderen in een ruimere context, nl. het jeugdbeleid. Toch wil ik juist hier een wat kritische noot blazen. Griet Verschelden maakt een degelijke literatuurverkenning, maar m.i te beperkt. Zij besluit (p.41) met enkele belangrijke opmerkingen, vooral over de nood aan intersectorale samenwerking (o.a. welzijnswerk en onderwijs), ze linkt leerlingenbegeleiding aan o.a. de kloof tussen hoog- en laaggeschoolden en het belang van de leefwereld. Allemaal bijzonder lovenswaardig, maar zeker niet nieuw of verrassend. En de essentie van overheidsbeleid, nl. de organisatie van macht met gevolgen voor

bestuurlijke systemen, ontbreekt volledig. Het lijkt of "jeugdbeleid" hier beperkt wordt tot het breder situeren, maar dat lijkt me onvoldoende om de honger die de titel verwekt, te stillen. En vermits ik bij uitstek op dit aspect gericht ben, blijf ik grotendeels verweesd achter. Het kan ook moeilijk anders, want dit proefschrift is - met heel veel verdiensten - vooral een verkenning van de relatie tussen leerlingen en voorzieningen. In deze is zeker *sociaal-(ped)agogisch*, maar het *politiserende* (en in mijn ogen de *dimensie overheidsbeleid*) ontbreekt. Het is dus zeker een *exemplarisch thema* maar niet ten volle in het jeugdbeleid. Zo zocht ik naar antwoorden op o.a. de volgende vragen: wie staat in voor de regelgeving i.f.v. leerlingbegeleiding en hoe wordt daar over een ruimere situering in het jeugdbeleid gedacht? Hoe wordt leerlingbegeleiding geplaatst bijv. in de *integrale jeugdhulpverlening* of het *Vlaams jeugdbeleidsplan*? Hoe sluit leerlingenbegeleiding aan op voorzieningen in de vrijetijdssfeer? Enz.

## Ju ju, wat een primitief volkje\*\*

Deze recensie startte licht ironisch... en zal ook zo eindigen. Het boek van Griet is sterk, degelijk en bulkt van interessante delen. Daarover geen twijfel. Maar het is een proefschrift dat, zo schrijft ze zelf, als "ongewijzigde" neerslag gepubliceerd is. Nu moet de lezer weten dat de stam der Academiërs enkele quasi perverse gebruiken in stand houdt. Zo is het ten strengste geboden om in het "academees" te schrijven. Dit betekent o.a. een quasi oneindige opsomming van literatuurverwijzingen en een totaal verbod op liederlijke, bloemrijke of gewoon plezante dingen. Dubbele bodems, schuine titels of een korte mijmering zijn absoluut *not done*. Voor Academiërs zou dit klinken als een aanslag op de goede zeden. Aankomende stamleden worden na zulke fout, onder hoongelach en met veren ingepekt, de stam uitgejaagd. Soms denk ik wel eens: gewoon plezant kan blijkbaar nooit wetenschappelijk zijn. Opgelet, Griet Verschelden schrijft goed, vlot en toegankelijk... maar toch vrees ik dat veel van de potentie uit dit boek wordt verstikt door de rituelen (*wetenschappelijkheid genoemd*) die de stam haar oplegde. In deze zin is het oude volk der Academiërs nog te classificeren als *primitief*, want het houdt enkel rekening met het perceptievermogen van stamgenoten. Ze zitten nog teveel gevangen in hun eigen (soms potsierlijke) ernst en rituelen.

Maar laat dit geen reden zijn om dit proefschrift niet te aaien, te koesteren en - met stukken en brokken - te gebruiken als een aanbevolen baken van kennis en inzicht. Vandaar een proficiat voor Griet Verschelden, zowel met het succesvol behalen van haar totem, maar vooral omwille van de kwaliteit en de pertinentie van haar proefschrift.

Guy REDIG  
Maréestraat 16  
2140 Borgerhout  
03-235.51.54

### Noten

\* De auteur is een (weliswaar bescheiden) stamlid.

\*\* Vrij naar Lodewijk Van Deysse

# KOINOOR: TIME-OUT WERKING REGIO LEUVEN

Het woordenboek Van Dale omschrijft time-out als "de onderbreking van een sportwedstrijd om de strategie te bespreken". Ook in onderwijs wordt gaandeweg aangenomen dat zich in de school probleemsituaties voordoen, waarbij een korte onderbreking (een time-out) aangewezen lijkt. Jongeren worden tijdelijk uit de school genomen met de bedoeling de problematische situatie te deblokken en hen na een aantal weken terug in het reguliere onderwijs te laten schoollopen. Deze onderbreking biedt de school een rustpauze en geeft leerling en leerkrachten de tijd om na te denken over en te werken aan een strategie tot verder schoollopen.

In volgend artikel wordt getracht het experiment time-out projecten (met schoolvervangende programma's) in Vlaanderen te schetsen. Vervolgens wordt een schets gegeven van de time-out werking Koïnoor.

## Situering van het experiment

### Het aangaan van een overeenkomst

Eind 1999 werden, naar aanleiding van een oproep van de Koning Boudewijnstichting voor 'samenwerkingsinitiatieven tegen antisociaal gedrag bij leerlingen' zesentwintig projecten ingediend. Vier van deze projecten, die reeds ervaring hadden met het deblokken van moeilijke schoolsituaties, werden geselecteerd.

Ongeveer een half jaar later organiseerde de Koning Boudewijnstichting een rondetafelgesprek. De inbreng van de Stichting en mogelijke beleidsmaatregelen met betrekking tot time-out projecten werden besproken.

Aan dit overleg namen deel: de verantwoordelijken van de vier time-out projecten, een vertegenwoordiging van scholen en centra voor leerlingbegeleiding, het time-out project van het Comité Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen, alsmede vertegenwoordigers van het kabinet Welzijn, de departementen Onderwijs en Welzijn en de onderwijskoepels.

Op overlegmomenten in oktober en november 2000 werd tussen vier verschillende partners, namelijk Onderwijs, Welzijn, Sociaal Impulsfonds en Koning Boudewijnstichting een cofinanciering voor de projecten uitgewerkt.<sup>1</sup> Aansluitend op deze financiële constructie werd door deze opdrachtgevers een werkovereenkomst gesloten met de vier geselecteerde organisaties.<sup>2</sup>

Op 28 februari 2001 gingen volgende projectwerkingen van start:

- On @ Break Gent vanuit Centrum Deeltijdse Vorming De Werf Gent
- SWOB Brugge vanuit samenwerkingsverband Welzijn en Onderwijsvoorzieningen Brugge
- Time out/ Ingroeijschool Antwerpen vanuit Comité Bijzondere Jeugdzorg/Arktos Antwerpen
- Koïnoor Leuven vanuit Jongeren centrum Cidar Kortenberg

### Inhoud overeenkomst

Alhoewel de projecten onderling verschillen naar aantal deelnemers, leeftijden, regio, duur time-out enz.

vertrekken zij alle van een gedeelde missie en gemeenschappelijke lijn in methodiek.

In de overeenkomst wordt de algemene doelstelling als volgt geformuleerd:

- "het reïntegreren van deze jongere in de bestaande onderwijsvoorzieningen, bij voorkeur in de school en de onderwijsvorm/studierichting waar de jongere was ingeschreven, behalve wanneer in het belang van de jongere andere keuzes wenselijk zijn.
- het stimuleren van veranderingsstrategieën bij scholen ter preventie van schooluitval."

Gemeenschappelijk aan de gehanteerde methodiek is dat elk project beschikt over een *vormingsaanbod*, dat zowel individueel als groepsgericht functioneert. Bij de uitwerking van inhoud wordt bij alle gestreefd naar een programma op maat van de groep of de jongere.

In elk project wordt *gefaseerd* gewerkt: aanmelding, intake, programma doorlopen (met ontladings-, motivatie- en oriënteringsfase; of met een aanpassingsperiode, afrondingsperiode (voorbereiding op terugkeer naar school) en nazorg.

Er wordt een *samenwerkings- en overlegplatform* opgezet met diverse partners: school, leerling, CLB, ouders en hulpverleners.

In het volgende deel wordt getracht een antwoord te geven op de vraag: wie zijn ze, waar wonen ze, wat doen ze, wanneer kan men een beroep op hen doen?

## Het time-out project Koïnoor

### Wat is Koïnoor?

Koïnoor is het time-out project dat zich richt tot de regio Leuven en is gelegen: Schapenstraat 13, Leuven. In zijn volle omvang heeft het project een voltijds (28 uur per week) aanbod voor 12 leerlingen, verdeeld over twee klassen. De duur varieert tussen minstens 2 weken en hoogstens 8 weken, behalve in uitzonderlijke omstandigheden.

De vertrekbasis van Koïnoor is het Jongeren centrum Cidar, een Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentrum (OOOC), binnen de Bijzondere Jeugdzorg. Sinds het schooljaar 1990-1991 werd, voor de jongeren in-

geschreven in het OOC een stelsel van huisonderwijs ingericht, waardoor een leerling die deelnam aan dat programma voldeed aan de leerplicht op basis van het Besluit van de Vlaamse Executieve dd. 04/10/1991.

De inhoud en de methodiek van het time-out project Koïnoor bouwen verder op de ervaringen opgedaan in de werking van het huisonderwijs en het welzijnswerk.

Ingaan op de onderwijsproblematiek vertrekkende vanuit welzijnswerk betekent:

- openstaan voor de maatschappelijke kwetsbaarheid van jongeren, het naar waarde schatten van de school als maatschappelijk instituut en de risico's op verdere marginalisering en verlies van weerbaarheid.
- aandacht voor de psychosociale problemen op individueel vlak.
- erkenning van de leerling als volwaardige gesprekspartner.

De doelgroep, conform de omschrijving in de overeenkomst, beperkt zich niet langer tot jongeren opgenomen in het OOC Cidar.

Het project richt zich tot alle leerlingen, binnen en buiten de Bijzondere Jeugdzorg, voor wie schooluitval dreigt en voor wie time-out een aangewezen werkvorm is.

### **Wat doet Koïnoor en op welke wijze?**

In zijn werking volgt het time-out project Koïnoor twee sporen: het aanbieden van een vormingsprogramma en het ontwikkelen van een overlegpolitiek tussen school, CLB, ouders, leerling en relevante derden.

#### ***Het vormingsaanbod***

Tijdens de time-out neemt de leerling deel aan een basisprogramma. Naargelang de mogelijkheden en de belangstellingspunten van de leerling dient dit programma ruimte te bieden voor een gedifferentieerde en geïndividualiseerde aanpak. Na één week kan de leerling in overleg met de vormingswerker en de school onderdelen van het basisprogramma schrappen en vervangen door een persoonlijk programma: het verder bijwonen van een aantal lesonderdelen op de school van oorsprong, studeren met behulp van leerstofpakketten verkregen van de school, het opdoen van werkervaringen (onbezoldigd) bij een patroon, individuele projecten waar de leerling samen met een volwassene een idee uitwerkt of een vaardigheid oefent bv. hulp bij een milieuvereniging, een kleuterklasje, een hobbyist... De module wordt m.a.w. ontwikkeld op maat van de leerling en de school.

- Raamactiviteiten als ruggengraat van het basisprogramma

Er zijn twee types van raamactiviteiten: de 'redactie van een tijdschrift' (doorlopend) en een 'thematisch bepaalde raamactiviteit' (beperkt in de tijd). Deze raamactiviteiten laten toe dat de jongeren op gelijk welk tijdstip van het schooljaar in het project kunnen instappen en laten tevens toe dat zij vanuit verschil-

lende niveaus en achtergronden een bijdrage leveren.

De inhouden van de raamactiviteiten zijn in meer of mindere mate leerlinggestuurd.

- De redactie van een tijdschrift

De inhoudelijke sturing van deze activiteit gebeurt door de jongeren: zij bepalen wat er in het tijdschrift behandeld wordt, de begeleiding volgt de voorstellen van de jongeren. In het tijdschrift zullen de interventies van de vormingswerker vooral gericht zijn op het vertalen van voorstellen van de deelnemers naar haalbare doelen en werkvormen, het geven van technische ondersteuning en het bewaken en regelen van het klasfunctioneren. De jongeren staan in voor de publicatie en het beheer van het tijdschrift (RADIC). Op de redactievergadering bepalen zij de inhoud. Interviews, bezoeken, interessepunten kunnen verwerkt worden tot thema's waaraan bepaalde activiteiten worden verbonden die zijzelf voorstellen of die gesuggereerd worden door de begeleiding en die ze dan ook mee organiseren. Het financieel beheer, de lay-out, het adressenbeheer en de uiteindelijke grafische vormgeving zijn taken die in dit project verwerkt worden.

Het tijdschrift combineert verschillende doelstellingen, nl. het is een instrument om jongeren verschillende basisvaardigheden bij te brengen zoals samenwerken, elementair budgetbeheer, taal, ontwikkelen van sociale vaardigheden in de samenleving (o.a. via het afnemen van interviews)

- Werken vanuit een thema binnen het crea-atelier, lessen algemene vorming en atelier harde sector. De thema's van waaruit gedurende een trimester kan worden gewerkt, worden bepaald door de vormingswerkers. De thema's moeten tot de verbeelding spreken en voldoende mogelijkheden in zich dragen om totaal uiteenlopende inhouden en activiteiten met mekaar te verbinden. Bijvoorbeeld het thema 'Indianen' opent de meest verschillende onderwerpen, zoals 'racisme', 'natuur en ecologie', 'geschiedenis', 'democratie', 'wereldbeschouwingen', 'kleding' enz. De inhoudelijke sturing is dus in handen van de begeleiding, de jongeren kunnen aanvullingen of varianten voorstellen, maar anders dan bij het tijdschrift ligt het initiatief bij de begeleiding.

- Sport en koken

Sport en koken krijgen een aparte plaats in het programma en zijn gericht op basale en primaire ervaringen, die een aantal jongeren niet kennen.

Er wordt aan sport gedaan om de jongeren de gelegenheid te geven te ervaren dat beweging aangenaam is en dat samen met anderen 'spelen' niet enkel voor kleine kinderen verrijkend is.

Het kookatelier wordt in dezelfde optiek opgezet. Hier is de basale ervaring dat het gezellig is om met anderen te koken en samen te eten.

#### ***Het onderhandelingsaanbod***

Wanneer een school geconfronteerd wordt met gedragsproblemen, zal zij in de eerste plaats met de eigen middelen (collega's, schoolteam,...) naar een oplossing werken. Wanneer dit ontoereikend blijkt, wordt

uitgebreid naar een ruimere context (bv. CLB). Als ook deze samenwerking niet het beoogde resultaat oplevert, dan kan de school eventueel een beroep doen op externe hulp. Het schoolsysteem zet dan de stap naar (externe) hulpverlening. Het Jeugdhulpverleningsoverleg Genk ontwikkelde hier rond het volgende stappenplan, waarin de samenwerking tussen onderwijs en hulpverlening centraal staat.

#### *Stap 1: Eigen deskundigheid leerkracht*

”Wanneer probleemgedrag in de klas opduikt zorgt de leerkracht eerst zelf voor een goed contact met de leerling(en). Hij tracht inzicht te krijgen en te geven in de betekenis en het gevolg van het probleemgedrag voor de leerling, de klas en de leerkracht.”

#### *Stap 2: Schoolteam en collega's*

”Indien stap 1 niet het gewenste resultaat oplevert, spreekt de leerkracht collega's aan. De leerkracht en het schoolteam komen tot een gezamenlijk inzicht in de betekenis van het probleemgedrag en werken samen een aanpak uit.”

#### *Stap 3: CLB-team*

”Wanneer ook stap 2 onvoldoende blijkt, betrekken de leerkracht en het schoolteam hun CLB-team om het probleemgedrag te duiden binnen een ruimere context en hun aanpak te systematiseren.”

#### *Stap 4: Externe hulpverlening*

”Wanneer ondanks de samenwerking zoals beschreven in stap 3 het probleemgedrag onopgelost blijft, wordt een beroep gedaan op externe hulp, zodat de leerling (en eventueel zijn gezin) begeleid of behandeld wordt.”<sup>3</sup>

Bij elke stap worden de betrokken actoren uitgebreid. Time-out situeert zich in de vierde stap.

De inbreng van het project Koïnoor is erop gericht het contact tussen CLB, leerling, ouders en school te stimuleren, herstellen of vernieuwen.

Vandaar het belang dat gehecht wordt aan het ontwikkelen van een overlegpolitiek waar de betrokken partners elkaar ontmoeten en samen zoeken naar wegen, manieren van contact herstellen en houden.

### **Uitgangspunten overlegpolitiek**

- De onderhandelaars verklaren zich *akkoord* met de doelstellingen van time-out, namelijk werken aan een heraansluiting met onderwijs. Ze verklaren zich bereid te reflecteren over het eigen handelen (ook de school) en zijn bereid in een veranderingsproces en probleemoplossend overleg te treden. Aan scholen en CLB wordt uitdrukkelijk gezegd dat time-out als schoolvervangend programma geen alternatief is voor onderwijs, maar integendeel complementair wenst te zijn aan de werking van onderwijs. Indien binnen een termijn van twee maanden geen nieuw schools perspectief in het vooruitzicht kan worden gesteld zal Koïnoor geen samenwerkingsverband aangaan.

Redenen tot weigering waren tot op heden:

- Time-out in afwachting van buitenschoolse projecten, opname in psychiatrische afdeling, gemeenschapsinstelling.
- Time-out als 'babysit': de school heeft elk engagement losgelaten, CLB zegt in de loop van het schooljaar geen enkele school nog bereid te vinden om in deze leerling te investeren, formeel laat de school de leerling wel ingeschreven en geeft toelating tot de examens. Dit betreft evenwel een formele toezegging zonder engagement.
- Weigering van het aanbod tot time-out door de leerling, zijn ouders of de school.
- In het onderhandelingsmodel staan de *autonomie en volwaardigheid* van alle betrokken partners centraal. Iedere partij treedt vanuit de eigen positie met de daaraan verbonden rechten en verantwoordelijkheden in dialoog met de ander. Zo zullen psychosociale problemen en bijkomende hulpverlening bijvoorbeeld enkel bespreekbaar gesteld worden in zoverre leerling en ouders dat wensen. Mits respect voor de reglementering en procedures heeft de school het recht sanctiemaatregelen te nemen, ook uitwijzing. Ouders en leerlingen daarentegen hebben de mogelijkheid tot beroep en kunnen de school en het CLB confronteren met de verplichting de overgang naar een andere school, studierichting en onderwijsvorm in overleg te onderzoeken en te laten begeleiden. Leerling, ouders en de school behouden het recht time-out als werkvorm te weigeren.
- Tijdens de besprekingen worden de leerling en zijn ouders beschouwd als *actieve partners* die mee op zoek gaan naar oplossingen. Dit uitgangspunt veronderstelt dat leerling en ouders over voldoende handvatten kunnen beschikken om dit op een volwaardige en respectvolle manier te doen. Aan de deskundigen (leerkrachten, CLB-medewerker, Koïnoor-medewerker, hulpverlener, schooldirecties,...) wordt dan ook gevraagd een bevattelijk taalgebruik te hanteren. Zij hebben recht op doorzichtigheid in het verloop van de time-out, zowel naar de module van time-out als naar besprekingen en beslissingsprocessen. Indien gewenst kunnen ouders en leerling een beroep doen op ondersteuning vanwege de Koïnoor-medewerker bij het formuleren van hun antwoorden t.a.v. de probleemstelling, alsook het verwoorden van eigen verwachtingen en rechten t.a.v. school en CLB.
- Er is geen sprake van een tribunaal dat op zoek gaat naar de schuldige, maar wel van een *probleemoplossend handelen*. Er wordt vertrokken van een verstoorde relatie leerling-school, wie daaraan schuld draagt is van de tweede orde. Het eraan werken is primordiaal.
- Het overleg is een *geëngageerd overleg* met ruime percussies. Leerlingen hebben leerplicht maar ook een leerrecht. Er mag dus van uitgegaan worden dat bevoegde instituten en personen (onderwijs en welzijn) die met jongeren werken zich tot het uiterste inspannen om te zoeken naar wegen om dit recht

te garanderen. Het overleg vertrekkende van een concrete time-out aanvraag is tevens de aanzet tot een verder nadenken over de invulling van dit recht.

### Vormen van overleg

In haar overlegpolitiek onderscheidt het project twee types overleg: gezamenlijk overleg, ook wel 'ronde tafel' genoemd en 'individueel overleg'. Beide overlegtypes vertrekken van in voorgaande beschreven uitgangspunten maar hebben een andere inzet.

- Het *gezamenlijk overleg* of 'rondetafel' heeft een uitgesproken formeel karakter. Iedere betrokken partij treedt vanuit de eigen positie met daaraan verbonden rechten en verantwoordelijkheden in een dynamische dialoog (proces) met de ander. De uitkomst van dit proces is niet statisch en al evenmin conflictvrij. In de loop van de time-out vinden er drie 'rondetafels' plaats namelijk bij het begin, in het midden en op het einde (intake, bijsturing, herintrede in de school of heroriëntering).

De bedoeling van deze conferentie is:

- een forum creëren waar onderhandeld wordt met alle betrokken partners, die vanuit verschillende posities en met deels strijdige, deels gemeenschappelijke belangen, tot een voordelige overeenkomst trachten te komen;
  - het vermijden van incongruenties in de samenwerking;
  - de uitgangspunten zoals in voorgaande besproken bewaken en toepassen;
  - ervoor zorgen dat afspraken en beslissingen gezamenlijk gedeeld of bijgestuurd worden.
- Bij *individueel overleg* komen de partners ad hoc en in wisselende coalities samen. De bedoeling van deze gesprekken is niet enkel het probleemoplossend denken over heraansluiting in het onderwijs, maar betracht ook dynamisch-affectieve componenten bespreekbaar te stellen. Belangrijke thema's in dit overleg kunnen zijn:
    - werkgesprekken, inhoudelijk uitwerken van afspraken gemaakt op de rondetafel, bijvoorbeeld de leerlingbegeleider bespreekt met de leerkrachten welke leerstofpakketten samengesteld worden of bijvoorbeeld het uitwerken van een herinstapritueel (wie ontvangt de leerling als hij terugkomt; hoe worden de klasgenoten op de hoogte gebracht; zijn alle leerkrachten op de hoogte dat de leerling terugkomt);
    - handelingsplanning, leerkrachten bepalen hun houding en gedrag naar de leerling en de aanpak in de klas;
    - herhalen of bijkomend verduidelijken van afspraken en werkpunten;
    - ventileren van emoties zowel door de leerkracht, leerling als ouders;
    - mogelijkheid tot het bespreken van psychosociale problemen in het gezin en ondersteuning van de leerling of zijn ouders bij het zoeken naar externe hulpverlening. Mits akkoord van de ouders kunnen externe hulpverleners betrokken worden. Naast contactpersonen van de school

kunnen deze vanuit de eigen deskundigheid bijdragen tot het bewaken van uitvalsverschijnselen;

- reflecterende gesprekken, leerkrachten bespreken onderling of met een medewerker van Koïnoor hoe de interactie leerling-leraar tot op heden verlopen is. In een intervisiekader geven zij elkaar feedback en zoeken en bespreken ze nieuwe handelingsstrategieën. Ze denken na over wat het eigen optreden bij de leerling oproept of over groepsprocessen die zich in de klas voordoen. Ook aan de leerling wordt gevraagd te reflecteren over het eigen gedrag. Zo bespreekt hij bijvoorbeeld met andere deelnemers van het time-out project of met de vormingswerker het eigen aandeel in conflicten, met een medeleerling discussieert hij welke school of studierichting volgens hem/haar interessant kan zijn, de leerling bespreekt met de ouders welke oplossingen of standpunten zij zullen vertolken op de rondetafel,...

Aan de school als organisatie wordt gevraagd welke institutionele factoren belemmerend werken op de interactie leerkracht-leerling.

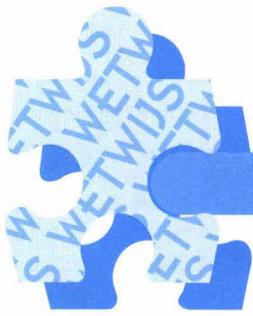
## Besluit

In dit artikel werd getracht een voorstelling te geven van het time-out project Koïnoor dat zich richt op het voorkomen en herstellen van schooluitval bij jongeren. Hierbij werd ruimer aandacht gegeven aan de inhoudelijke werking gesteund op twee pijlers: het aanbieden van een vormingsprogramma en het ontwikkelen van een overlegpolitiek tussen autonome partners. Hierbij krijgt het recht op informatie, participatie en inspraak voor alle betrokkenen een centrale plaats in de werking. In zijn opdracht, nl. het voorkomen van schooluitval, is een time-out een opdracht voor organisaties uit verschillende sectoren om samen te blijven nadenken over de invulling van het leerrecht van jongeren.

**Marie-Thérèse MICHEL**, Coördinator  
**Joke DEZEURE**, stagiaire Orthopedagogiek  
**KOÏNOOR**  
Schapenstraat 13  
3000 Leuven

### Bronnen

1. In 2001 waren de drie financierende partners: Onderwijs, Welzijn en Koning Boudewijnstichting; voor 2002 werd een cofinanciering gerealiseerd door Welzijn en Onderwijs. Daarnaast financiert de Stichting supplementair gedurende de hele periode de opvolging en intervisie van de projecten door de vzw Majong.
2. VETTENBURG, N. (2002, 7 maart). Intern verslag, intervisiebespreking.
3. ROMBOUTS, D., (2001). *Het time-out project, een preventieve werkvorm voor school-drop-outs*. Leuven, Garant.
4. LA POUTRE, B. en BOELRYK, M. (2001). *Bemiddeling als alternatief. Handreiking voor hulp- en dienstverleners*. Houtem/Diegem..



## Gelijke behandeling in het onderwijs

Het is een reeds lang gekend probleem dat binnen ons zo geroemd kwaliteitsonderwijs de lat nog niet gelijk ligt voor alle jongeren. Het is de grote verdienste van de jongeren met allochtone routes om dit probleem zeer acuut te maken. Jaren werd er met extra fondsen en een verscheidenheid aan tijdelijke projecten aan het probleem gedokterd. Er waren projecten in overleg met de welzijnssector omdat heel wat leer- en gedragsproblemen, die eerder sociaal-maatschappelijk bepaald zijn, duidelijk thuishoren in de ruimere thematiek van een gelijke kansenbeleid. Andere projecten daarentegen gingen in op typische onderwijsdidactische thema's. Ze ressorteerden onder de noemer maatregelen voor gelijke behandeling op school op basis van objectieve verschillen. Het betrof in het totaal veertien projecten met een begroting voor het werkjaar 2000 van 2.145,1 miljoen BEF of € 53.176.000.

Het is de grote verdienste van de regering al deze projecten overzichtelijk samengebracht te hebben met de intentie er een samenhangend en coherent beleid rond te voeren. De projecten konden niet langer gereserveerd blijven tot lokale initiatieven van geïsoleerde scholen. Alle scholen moeten binnen hun regio hun verantwoordelijkheid samen kunnen opnemen. Er werd ook een tijdpad uitgezet - voor de periode september 2000 tot september 2002 - om tot een geïntegreerd onderwijsbeleid terzake te komen.

We zijn inmiddels september 2002 en het decreet, als algemeen kader voor dit beleid, en drie aanvullende besluiten van de Vlaamse Regering werden goedgekeurd en zijn vanaf september 2002 geheel of gedeeltelijk van kracht gesteld. Op al deze documenten wordt hier ingegaan.

## Het Gelijke Kansendecreet<sup>1</sup>

Het decreet omvat elf hoofdstukken waarvan vooral vier vrij belangrijk zijn voor de onderwijspraktijk. Deze handelen over het recht op inschrijving (Hoofdstuk III), over institutionele bepalingen (Hoofdstuk IV), over rechtsbescherming (Hoofdstuk V) en ten slotte over het geïntegreerd ondersteuningsaanbod (Hoofdstuk VI). Het decreet is van kracht geworden op 1 september 2002 met uitzondering van bepaalde delen van hoofdstuk III, IV en V.

### Het recht op inschrijving en keuze van vestigingsplaats

De regelgever vertrekt vanaf het schooljaar 2003-2004 van het beginsel dat iedere ouder of meerderjarige het recht heeft om zich in te schrijven, mits instemming met het pedagogisch project van de school en het reglement.

De inrichtende macht van een school kan enkel weigeren indien de leerling niet voldoet aan de organieke toelatingsvoorwaarden en in twee uitzonderlijke omstandigheden zoals vastgelegd in dit decreet, nl. omwille van materiele omstandigheden die de veiligheid van de leerlingen in het gedrang brengt of wanneer de leerling het vorige of het daaraan voorafgaande schooljaar definitief werd uitgesloten (Art III.3).

De inrichtende macht van een school kan nog enkel onder bepaalde voorwaarden een leerling doorverwijzen bij inschrijving. Het kan hier zowel gaan om leerlingen met als thuistaal het Nederlands als om leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is. Leerlingen met een getuigschrift van het basisonderwijs worden gelijkgesteld met leerlingen met het Nederlands als thuistaal.

Een doorverwijzing moet aan alle drie gestelde voorwaarden voldoen.

- Zo moet het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands (NT2) deel uitmaken van de schoolpraktijk en van het nascholingsbeleid van de school.
- De school moet een werking ontplooiën met ouders van leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is.
- En ten slotte moet de relatieve aanwezigheid in de school (in het secundair onderwijs berekend binnen vergelijkbare structuuronderdelen) tenminste 20 % bedragen en 10 % hoger liggen dan de relatieve aanwezigheid in het werkgebied<sup>2</sup>. Er kan echter niet doorverwezen worden voor een onthaaljaar noch voor een studierichting in het secundair onderwijs die enig is binnen het werkingsgebied (Art III.4).

De weigering tot inschrijving en de doorverwijzingen worden ook onderwerp van controle door het departement (Art III.5). Een inrichtende macht, die één van de beide maatregelen heeft getroffen, dient dit per aangetekend schrijven te melden aan de ouders of de meerderjarige leerling en aan de voorzitter van het lokaal overlegplatform. De beslissing moet bovendien gemotiveerd zijn en de ouders hebben het recht om toelichting te vragen. (Art III.6). Ook de keuze voor een bepaalde vestigingsplaats kan maar geweigerd worden met restrictie:

- wanneer de veiligheid van de leerlingen in het gedrang zou worden gebracht omwille van materiële omstandigheden in een vestigingsplaats, of
- om de relatieve aanwezigheid in een vestigingsplaats meer in evenwicht te brengen met de relatieve aanwezigheid in de school. De relatieve aanwezigheid in de vestigingsplaats dient daartoe tenminste 20 % te bedragen en 10 % hoger te liggen dan de relatieve aanwezigheid in de school.

### Institutionele bepalingen

In dit hoofdstuk worden de krijtlijnen getrokken voor de lokale overlegplatforms en voor de commissie inzake leerlingenrechten.

Er worden aparte overlegplatforms voorzien voor het basisonderwijs en voor het secundair onderwijs (Art IV.1) en in principe stemt een werkingsgebied overeen met het grondgebied van een gemeente, al kan de Vlaamse regering hiervan afwijken (Art IV.2). Een overlegplatform bestaat uit heel wat participanten (Art IV.3, § 1 en zie box). De Vlaamse regering stelt na overleg met het lokaal overlegplatform een voorzitter aan (Art IV.3, § 2) en voorziet in een deskundige ter ondersteuning (Art IV.3, § 3).

Het lokaal overlegplatform krijgt een zestal opdrachten toegewezen maar kan daarnaast ook nog bijkomende opdrachten vervullen. Het betreft kort samengevat:

- 1° het opmaken van een omgevingsanalyse inzake ongelijke onderwijskansen binnen het werkingsgebied;
- 2° het maken van afspraken inzake het nastreven van de optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van sociale cohesie. In het bijzonder besteedt het overlegplatform aandacht aan:
  - het uitwerken van instrumenten aan de hand waarvan scholen met een gering aantal doelgroepkinderen een groter aantal van deze leerlingen kunnen inschrijven;
  - de coördinatie van overeenkomsten inzake doorverwijzing tussen scholen die voldoen aan de criteria (zie Art III.4) voor het genieten van extra ondersteuning en scholen die nog niet voldoen aan de criteria;



- 3° het maken van afspraken inzake de opvang, het aanbod en de toeleiding van leerlingen naar het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers;
- 4° het berekenen van de relatieve aanwezigheid in het werkingsgebied;
- 5° het maken van afspraken inzake de uitoefening van de bemiddelingsbevoegdheid en de opvang van leerlingen na een weigering of doorverwijzing;
- 6° het bemiddelen inzake het recht op toegang (eerst van toepassing op 1 januari 2003);

Daarnaast wordt er ook een **commissie inzake leerlingenrechten** opgericht. Het betreft hier een college van rechtsdeskundigen (onderwijsrecht, kinderrechten en grondwettelijk/administratief recht) voorgezeten door een jurist (Art IV.8). Het is zijn bijzondere opdracht te waken over het recht op inschrijving (Art IV.9). De commissie vervangt niet de rol van de rechtbank of van de Raad van State bij vermeende delicten, maar geeft wel meer waarborg dat gerezen problemen meer pedagogisch (voor de onderwijsgebruiker) en meer onderwijskundig (voor de onderwijsverstrekker) benaderd en mogelijk ook opgelost zullen worden.

### Rechtsbescherming

Dit hoofdstuk gaat vooral in op de procedure bij doorverwijzing en weigering.

**Bij doorverwijzing** heeft het overlegplatform nog een belangrijke bemiddelingsrol te vervullen. Er is een termijn voorzien van 10 kalenderdagen, te rekenen vanaf de ontvangst van het aangetekend schrijven van de inrichtende macht, om binnen het werkgebied een definitieve inschrijving te realiseren. Indien het platform hierin niet slaagt, treedt de commissie in werking. De commissie krijgt dan vijf dagen om zich uit te spreken over de gegrondheid van de doorverwijzing. Indien de commissie de beslissing gegrond acht dan wordt het CLB, bijgestaan door het platform, ingeschakeld bij het zoeken naar een andere school. Indien de commissie de beslissing ongrondacht acht, blijft de leerling in de doorverwijzende school (Art V.1). Het oordeel van de commissie wordt bij aangetekend schrijven verstuurd binnen de reeds eerder gestelde termijn van vijf dagen die haar zijn toegekend om het probleem te beoordelen (Art V.2).

**Bij weigering** heeft het platform geen initiatief te nemen tenzij bij niet inschrijven van de leerling in de gewraakte school. Deze thematiek behoort in hoofdzaak tot de opdracht van de commissie. De commissie moet haar oordeel vellen binnen een termijn van vijf kalenderdagen, die ingaat de dag dat haar de klacht betekend werd. Klachten die na een termijn van dertig kalenderdagen na de vaststelling van de betwiste feiten nog gemeld worden, zijn niet langer ontvankelijk (Art V.3, § 1). Wanneer de commissie de weigering niet of onvoldoende gemotiveerd vindt dan dient ze de Vlaamse regering tot advies in verband met eventueel te nemen sancties (Art V.3, § 2). Het oordeel van de commissie wordt binnen de termijn van vijf dagen, die de commissie heeft om een oordeel te vellen, per aangetekend schrijven meegedeeld aan de betrokkenen en aan de voorzitter van het platform. De Vlaamse regering beslist dan binnen een termijn van veertien werkdagen na ontvangst over de strafmaat (Art V.4, § 2). Wanneer de leerling geweigerd wordt, heeft het platform tien kalenderdagen, nadat de commissie een beslissing heeft genomen, om een bemiddelende rol te spelen bij de overige scholen binnen het werkgebied.

### Geïntegreerd ondersteuningsaanbod

Het ondersteuningsaanbod kent twee regimes. Er is enerzijds de regeling voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en anderzijds de regeling voor de bovenbouw van het secundair onderwijs. Per aangegeven onderwijsniveau wordt er ingegaan op de gelijke kansindicatoren, het toekennen van de middelen en de aanwending van de middelen.

### Basisonderwijs en eerste graad van het secundair onderwijs

De regelgever voert vijf gelijke kansindicatoren (zie box). Voor vier van deze indicatoren volstaat een verklaring van de ouders. Enkel voor de tweede indicator geldt een nader door de Vlaamse regering te bepalen regeling. Ook de gewichten die aan deze indicatoren zullen gehecht worden, behoren tot de bevoegdheid van de Vlaamse regering (Art. VI.2).

Scholen kunnen voor een periode van drie schooljaren aanvullende lestijden (BaO) of extra uren-leraar (SO) krijgen, voorzover ze aan alle onderstaande voorwaarden voldoen:

- op 1 februari van het voorafgaand schooljaar ten minste 10 % regelmatige leerlingen tellen die beantwoorden aan één of meer van de gelijke kansindicatoren;
- en batig gerangschikt zijn onder de in aanmerking komende scholen en ten minste zes aanvullende lestijden of extra uren-leraar genereren (Art VI. 3)

De rangschikking gebeurt op basis van de volgende principes:

- het percentage leerlingen dat beantwoordt aan één of meer van de gelijke kansindicatoren, met uitzondering van de indicator gangbare communicatietaal in het gezin;
- de leerlingen genereren op basis van het gewicht van de gelijke kansindicatoren, die op hen van toepassing zijn, een aantal punten;
- het aantal punten van scholen met ten minste 80 % leerlingen die aan één of meer van de gelijke kansindicatoren beantwoorden, wordt vermenigvuldigd met een door de Vlaamse regering vastgelegde coëfficiënt, die ten minste gelijk is aan 1 en ten hoogste gelijk is aan 1,5;
- het aantal punten van scholen in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad wordt vermenigvuldigd met een door de Vlaamse regering vastgelegde coëfficiënt, die ten minste gelijk is aan 1 en ten hoogste gelijk is aan 1,5 (Art VI. 4, § 1).

Tenslotte is het aan de Vlaamse regering om te bepalen hoeveel extra uren-leraar kunnen ingericht worden (Art VI. 4, § 2)

Voor de aanwending van de beschikbaar gestelde middelen krijgt de school een vrij grote zelfstandigheid. Gedurende het eerste trimester van het eerste schooljaar dient een gelijke kansbeleid opgesteld te worden door de school, vertrekkend van haar beginsituatie. Ze moet hierbij duidelijk aangeven welke doelstellingen ze viseert voor de leerlingen en voor de leerkrachten, hoe ze deze doelstellingen denkt te realiseren en op welke manier ze zichzelf in de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar zal evalueren. Er worden zes domeinen aangegeven waarbinnen gewerkt kan worden: de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, doorstroming en oriëntering, socio-emotionele ontwikkeling en ten slotte leerlingen- en ouderparticipatie (Art VI.5). De scholen krijgen extra begeleiding met onder andere ook van het CLB (Art VI.6). Ze dienen, indien ze er om verzocht worden, deel te nemen aan de driejaarlijkse evaluatie die gehouden wordt door het departement (Art VI 7). In de loop van het derde jaar houdt de onderwijsinspectie, op basis van door de Vlaamse regering te bepalen richtlijnen een evaluatie van de schoolwerking. Bij gunstig advies wordt een verlenging van de extra uren-leraar toegezegd voor een nieuwe periode van drie jaar (VI 8).

### Tweede en derde graad van het secundair onderwijs

De regelgever hanteert slecht drie gelijke kansindicatoren (zie box) die in tegenstelling tot deze van de eerste graad zuiver onderwijskundig zijn en niet sociaal-maatschappelijk. De gewichten die aan deze indicatoren zullen gehecht worden, behoren tot de bevoegdheid van de Vlaamse regering met dien verstande dat het hoogste gewicht dient toegekend te worden aan meer dan vier jaar schoolse achterstand (Art. VI.11).

Scholen kunnen voor een periode van drie schooljaren aanvullende lestijden of extra uren-leraar krijgen, voorzover ze aan alle onderstaande voorwaarden voldoen:

- op 1 februari van het voorafgaand schooljaar ten minste 10 % regelmatige leerlingen tellen die beantwoorden aan één of meer van de gelijke kansindicatoren;
- en batig gerangschikt zijn onder de in 16 bedoelde scholen en ten minste zes aanvullende lestijden of extra uren-leraar genereren (Art VI. 12).

De rangschikking gebeurt op basis van de volgende principes:

- het percentage leerlingen dat beantwoordt aan één of meer van de gelijke kansindicatoren;
- de leerlingen genereren op basis van het gewicht van de gelijke kansindicatoren die op hen van toepassing zijn een aantal punten;
- het aantal punten van scholen met ten minste 80 % leerlingen die aan één of meer van de gelijke kansindicatoren beantwoorden, wordt vermenigvuldigd met een door de Vlaamse regering vastgelegde coëfficiënt.

De Vlaamse regering bepaalt uiteindelijk hoeveel extra uren-leeraar kunnen ingericht worden (Art VI. 13 § 2).

De aard van de middelen voor de bovenbouw zijn wel vrij specifiek. De regelgever stelt zeer expliciet: "De extra uren-leeraar worden uitgeoefend in het ambt van leraar. Met de puntenwaarden worden halfzijdse of voltijdse betrekkingen opgericht in het ambt van opvoeder. De personeelsleden die fungeren in de betrekkingen opgericht op basis van de extra uren-leeraar/puntenwaarden worden aangesteld als tijdelijk personeelslid. Bedoelde betrekkingen kunnen niet vacant worden verklaard. De inrichtende macht kan in deze betrekkingen geen personeelsleden vast benoemen, affecteren of muteren. Bedoelde tijdelijken kunnen ook ingezet worden om vastbenoemden of andere tijdelijken te vervangen, indien deze laatsten voor het geïntegreerd ondersteuningsaanbod worden ingezet" (Art VI.14).

Voor de aanwending van de middelen beschikken ook hier de scholen over een vrij grote onafhankelijkheid. Met zoals voor de onderbouw geldt dat:

- de school gedurende het eerste trimester van het eerste schooljaar een gelijke kansenbeleid dient op te stellen op basis van haar beginsituatie;
- ze hierbij duidelijk moeten aangeven welke doelstellingen ze viseert voor de leerlingen en voor de leerkrachten, hoe ze deze doelstellingen denkt te realiseren en op welke manier ze zichzelf in de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar zal evalueren;
- ze zes domeinen aangegeven waarbinnen gewerkt kan worden: de preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, de oriëntering bij instroom en uitstroom en ten slotte leerlingen- en ouderparticipatie (Art VI.15).

De scholen krijgen wel extra begeleiding en ook van het CLB (Art VI.16). Ze dienen, indien ze er om verzocht worden, deel te nemen aan de driejaarlijkse evaluatie die gehouden wordt door het departement (Art VI. 17). In de loop van het derde jaar houdt de onderwijsinspectie, op basis van door de Vlaamse regering te bepalen richtlijnen een evaluatie van de schoolwerking. Bij gunstig advies wordt een verlenging van de extra uren-leeraar toegezegd voor een nieuwe periode van drie jaar (Art VI. 18).

#### **Anderstalige nieuwkomer in het basisonderwijs** (Art 2, 2° van het B.VI.R van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs)

een leerling van vijf jaar of ouder die op de datum van de inschrijving gelijktijdig aan volgende voorwaarden voldoet:

- a) niet in het bezit is van de Belgische of Nederlandse nationaliteit;
- b) niet het Nederlands als moedertaal heeft;
- c) geen volledig schooljaar onderwijs gevolgd in een school met het Nederlands als onderwijstaal;
- d) onvoldoende de onderwijstaal Nederlands beheerst om met een goed gevolg de lessen te kunnen volgen.

Op de voorwaarde vermeld onder a) en c) kan de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs een afwijking verlenen.

Voor de voorwaarde vermeld onder c) kan dit voor de leerlingen die reeds een schooljaar onderwijs gevolgd hebben in een school die tijdens dat schooljaar geen aanvullende lestijden voor de opvang van anderstalige nieuwkomers gefinancierd of gesubsidieerd kreeg.

#### **Anderstalige nieuwkomer in het secundair onderwijs** (Art 2, 1° van het B.VI.R van 24 mei 2002 betreffende de organisatie van een onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundair onderwijs. (B.S. 29/11/1995)

een leerling die voldoet aan de volgende voorwaarden:

- a) niet in het bezit zijn van de Belgische of Nederlandse nationaliteit;
- b) het Nederlands niet als moedertaal hebben;
- c) geen volledig schooljaar onderwijs gevolgd hebben in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- d) de onderwijstaal onvoldoende beheersen om met goed gevolg de lessen bij te wonen in een instelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- e) uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar enerzijds minstens 12 jaar zijn en anderzijds geen 18 jaar geworden zijn.

#### **Neveninstromer** (Art II.1, 6° van het Decreet): de leerling die

- a) in het betrokken schooljaar ingeschreven is in een leerjaar van de tweede of derde graad van het beroepssecundair onderwijs, respectievelijk het technisch secundair onderwijs; en
- b) het voorafgaand schooljaar niet in de school ingeschreven was; en
- c) het voorafgaand schooljaar een oriënteringsattest B of C behaalde;

#### **DE PARTICIPANTEN VAN HET LOKALE OVERLEGPLATFORM** (Art IV.3, § 1 van het Decreet).

- 1° de directies en inrichtende machten van alle in het werkingsgebied gelegen scholen;
  - 2° de directies en inrichtende machten van de niet in het werkingsgebied gelegen scholen voor buitengewoon onderwijs wanneer tussen deze scholen en de in het werkingsgebied gelegen scholen frequent leerlingstromen bestaan;
  - 3° de directies en inrichtende machten van de centra voor leerlingenbegeleiding die de in het werkingsgebied gelegen scholen begeleiden;
  - 4° een vertegenwoordiger van elke representatieve vakorganisatie die de beroepsbelangen van het personeel van de in het werkingsgebied gelegen scholen behartigt;
  - 5° twee vertegenwoordigers van erkende ouderverenigingen;
  - 6° twee vertegenwoordigers van leerlingenvraden, indien het gaat om lokale overlegplatforms voor het secundair onderwijs;
  - 7° ten hoogste vier vertegenwoordigers van lokale socioculturele en/of -economische partners;
  - 8° twee vertegenwoordigers van organisaties van etnisch-culturele minderheden in de zin van artikel 1, 7°, van het besluit van de Vlaamse regering van 29 juni 1999 houdende de erkenning en subsidiëring van het forum van organisaties van etnisch-culturele minderheden;
  - 9° twee vertegenwoordigers van een vereniging waar armen het woord nemen;
  - 10° een vertegenwoordiger van de integratiesector. Wanneer in het werkingsgebied zowel een integratiecentrum als een integratiedienst werkzaam zijn, wordt vanuit beide organisaties in een vertegenwoordiger voorzien;
  - 11° een vertegenwoordiger van elk van de in het werkingsgebied gelegen onthaalbureaus;
  - 12° een vertegenwoordiger van het schoolopbouwwerk.
- De Vlaamse regering bepaalt welke organen worden belast met de coördinatie van het aanduiden van de in het eerste lid, 4°, 5°, 6°, 8°, 9° en 10°, bedoelde participanten.
- De in het eerste lid, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 8°, 9°, 10° en 11°, bedoelde participanten duiden bij een eerste samenkomst de in het eerste lid, 7° en 12°, bedoelde participanten aan. Zij worden daartoe samengeroepen door de in § 3 bedoelde deskundige.

## COMMISSIE INZAKE LEERLINGEN-RECHTEN<sup>3</sup>

Het besluit gaat in op de artikels IV (institutionele bepalingen) en V (rechtsbescherming). Het gaat hier meer in het bijzonder om de verdere uitwerking van art V.7 van het decreet dat enkel stelt dat er een ter zake bevoegde Commissie opgericht wordt. Het besluit gaat in op 1 januari 2003.

Achtereenvolgens worden behandeld: de samenstelling van de commissie (Hoofdstuk II), haar werking (Hoofdstuk III), de sancties die ze kan opleggen (Hoofdstuk IV) en de openbaarheid van haar werking (Hoofdstuk V).

De voorzitter en de leden van deze commissie en de plaatsvervangers worden aangesteld door de minister voor een periode van zes jaar en het mandaat is éénmaal hernieuwbaar. De commissie krijgt ook ondersteuning van twee ambtenaren (secretaris en plaatsvervangend secretaris), aangeduid door de secretaris-generaal van het departement.

De kernopdracht van de commissie bestaat in het bemiddelen bij weigering van inschrijving en bij doorverwijzing. Wanneer er be-

roep gedaan wordt op de commissie wordt de procedure opgestart. De voorzitter brengt dan de betrokkenen in kennis van de datum van de zitting en van de effectieve en plaatsvervangende leden van de commissie en dit met een aangetekend schrijven. De inrichtende macht dient, ten laatste op de zitting, een schriftelijke motivering voor de weigering of doorverwijzing over te maken (Art 8). De betrokkenen kunnen één of meer leden wraken, die dan vervangen worden door hun plaatsvervanger. Indien de voorzitter geraakt wordt, duidt de minister een plaatsvervanger aan (Art 9). Zowel de ouders als de inrichtende macht kunnen op hun eigen verzoek gehoord worden, eventueel bijgestaan door een raadsheer (Art 10). De commissie kan eveneens op verzoek of ambtshalve getuigen horen, de nodige documenten opvragen bij de betrokken inrichtende macht en beroep doen op de onderwijsinspectie en de verificatiediensten van het departement (Art 11).

Enkel de Vlaamse regering kan, op voordracht van de commissie, een financiële sanctie uitspreken ten laste van de inrichtende macht. Dit dient te gebeuren binnen een termijn van veertien kalenderdagen na ontvangst van het advies (Art 12).

In het kader van de openbaarheid dient de Commissie ook jaarlijks verslag uit te brengen over de verstrekte adviezen en de getroffen oordelen: met melding van de overwegingen die tot de adviezen en de oordelen geleid hebben, maar zonder melding van de namen van de betrokkenen. Dit verslagboek wordt beschikbaar gesteld op het internet.

## DE LOKALE OVERLEGPLATFORMS<sup>4</sup>

Dit besluit gaat voornamelijk in op de artikels IV (institutionele bepalingen) en V (rechtsbescherming) en ook, maar in mindere mate, op de artikels VI (geïntegreerde ondersteuning) en VII (aanvullende lestijden voor het voeren van een zorgbeleid) van het decreet. De belangrijkste hoofdstukken van dit besluit zijn hoofdstuk II in verband met de oprichting en de samenstelling van de overlegplatforms en hoofdstuk III over hun werking. Dit besluit is in werking getreden op 1 september 2002.

Het aantal lokale overlegplatforms, die vanaf 1 januari 2003 prioritair worden, worden met dit besluit vastgelegd op 41 voor het basisonderwijs en 29 voor het secundair onderwijs. Een voorzitter wordt door de minister aangeduid voor een mandaat van vier jaar en kan meerdere lokale platforms voorzitten, met uitzondering van grote agglomeraties. Ook de deskundigen worden aangesteld, op voordracht van de selectiecommissie, door de minister. Ze werken onder het statuut 'met verlof wegens opdracht in het belang van het onderwijs' of met een arbeidsovereenkomst van onbepaalde duur. Deze kandidaten moeten houder zijn van een diploma van hoger onderwijs en blijf geven van kennis en inzicht in de gelijke kansenproblematiek in het onderwijs. In de uitvoering van hun ambt moeten ze bovendien blijf geven te voldoen aan een aantal functioneringsvoorwaarden.

Ieder lokaal overlegplatform stelt een eigen huishoudelijk reglement op dat een minimum-aantal afspraken moet inhouden: de standplaats van het lokaal overlegplatform, het minimumaantal bijeenkomsten per jaar, de wijze en termijn van bijeenroeping, de wijze van opmaak van de vergaderagenda, de wijze waarop in de plaatsvervanging van afwezige participanten wordt voorzien, de aanwezigheids- en stemquota om tot besluitvorming te komen bij gebrek aan consensus, het takenpakket van de taakverdeling tussen de voorzitter en de deskundige, de wijze waarop het werkingsbudget wordt aangewend, de wijze waarop de gegevens die nodig zijn voor de werking van het lokaal overlegplatform worden opgevraagd (volgens art IV.4 eerste lid, 1<sup>o</sup> van het decreet), de wijze van notulering, de samenstelling, inzonderheid de wijze waarop de verschillende participanten worden vertegenwoordigd in het dagelijks bestuur of eventuele andere deelorganen (volgens art IV.5, 1<sup>o</sup> van het decreet), de wijze waarop de ouders en de leerling betrokken worden bij een bemiddeling (volgens art V.1, § 1 en § 2, tweede lid en V.5 van het decreet) en ten slotte de wijze waarop bij het falen van de bemiddeling na doorverwijzing de Commissie inzake leerlingrechten op de hoogte gebracht moet worden (volgens art IV.7 van het decreet).

Vooraf de verplichting om de procedure kenbaar te maken, die dient gevolgd te worden door de ouders en de leerlingen die beroep willen doen op een bemiddeling vanwege het lokaal overlegplatform, maakt van het huishoudelijk reglement een zeer belangrijk document voor de gebruiker.

Ten slotte stelt dit besluit ook de regeling vast indien in een bepaalde regio een lokaal overlegplatform zou ontbreken (Hoofdstuk IV). Het is dan aan het departement om de relatieve aanwezigheid in dat werkgebied te bepalen (art. III.4, derde lid, derde streepje van het decreet) en wordt de bemiddeling waargenomen door de voorzitter of de deskundige van het lokaal overlegplatform van het betrokken onderwijsniveau met kortst bijgelegen standplaats en een onderwijsinspecteur, aangeduid door de minister.

### WERKINGSGEBIED VAN DE LOKALE OVERLEGPLATFORMS VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS

(B.VI.R. 28 juni 2002)

- 42° Aalst
- 43° Antwerpen
- 44° Arendonk - Oud-Turnhout - Turnhout
- 45° Beersel - Hoeilaart - Linkebeek - Overijse - Sint-Genesius-Rode - Sint-Pieters-Leeuw
- 46° Beringen - Leopoldsburg
- 47° Blankenberge - Brugge
- 48° Boom - Willebroek
- 49° Dendermonde
- 50° Diest
- 51° Dilsen-Stokkem - Maasmechelen
- 52° Duffel - Lier
- 53° Genk
- 54° Gent
- 55° Geraardsbergen - Oudenaarde - Ronse
- 56° Grimbergen - Machelen - Vilvoorde
- 57° Haacht - Mechelen - Sint-Katelijne-Waver - Keerbergen
- 58° Hamme - Zele
- 59° Hasselt
- 60° Heusden-Zolder - Houthalen-Helchteren
- 61° Kapellen
- 62° Kortrijk - Menen
- 63° Leuven
- 64° Lokeren - Moerbeke Waas
- 65° Middelkerke - Oostende
- 66° Roeselare
- 67° Sint-Niklaas - Temse
- 68° Sint-Truiden
- 69° Tienen
- 70° Tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad

### FUNCTIONERINGSVOORWAARDEN VOOR DE DESKUNDIGE IN EEN LOKAAL OVERLEGPLATFORM

(B.VI.R. 28 juni 2002)

De deskundige moet voldoen aan volgende functioneringsvoorwaarden:

- 1° zich objectief, en neutraal en integer opstellen ten aanzien van de participanten van het lokaal overlegplatform;
- 2° alle informatie met vertrouwelijk karakter die rechtstreeks of onrechtstreeks via de werking van het lokaal overlegplatform verzameld wordt, uitsluitend en voor zover nodig aanwenden ter behartiging van de gelijke onderwijskansen;
- 3° de ontwikkelingen binnen de domeinen onderwijs en welzijn inzake onderwijskansarmen en nieuwkomers op de voet volgen en de persoonlijke kennis hierover verruimen;
- 4° bij de taakuitvoering blijf geven van communicatievaardigheid, zin voor initiatief en samenwerking, resultaatgerichtheid, inzet en motivatie en conflictbeheersing;
- 5° zich onvoorwaardelijk engageren om het decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I naar de letter en de geest loyaal uit te voeren en zich daarbij te gedragen naar de onderrichtingen van de voorzitter en mee te werken bij elke vorm van controle of evaluatie door het departement onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap;
- 6° bereid zijn tot het volgen van vorming of nascholing volgen met betrekking tot de vaardigheden bedoeld in 3<sup>o</sup> en 4<sup>o</sup> taakuitvoering.  
De deskundige gedraagt zich ter zake naar de onderrichtingen van de voorzitter. Bedoelde vorming of nascholing valt ten laste van het departement Onderwijs of van het door de deskundige beheerde werkingsbudget;
- 7° in samenspraak met de voorzitter en het departement Onderwijs de plaatselijke ervaringen en gegevens bundelen en evalueren, teneinde het gelijke kansenbeleid te optimaliseren en desgevallend bij te sturen.

## DE PARTICIPANTEN VAN HET LOKAAL OVERLEGPLATFORM

(Decreet: Artikel IV.3)

§ 1. Een lokaal overlegplatform omvat alle onder genoemde participanten die in het werkingsgebied aanwezig zijn en zich aanmelden:

- 1° de directies en inrichtende machten van alle in het werkingsgebied gelegen scholen;
  - 2° de directies en inrichtende machten van de niet in het werkingsgebied gelegen scholen voor buitengewoon onderwijs wanneer tussen deze scholen en de in het werkingsgebied gelegen scholen frequent leerlingstromen bestaan;
  - 3° de directies en inrichtende machten van de centra voor leerlingbegeleiding die de in het werkingsgebied gelegen scholen begeleiden;
  - 4° een vertegenwoordiger van elke representatieve vakorganisatie die de beroepsbelangen van het personeel van de in het werkingsgebied gelegen scholen behartigt;
  - 5° twee vertegenwoordigers van erkende ouderverenigingen;
  - 6° twee vertegenwoordigers van leerlingenraden, indien het gaat om lokale overlegplatforms voor het secundair onderwijs;
  - 7° ten hoogste vier vertegenwoordigers van lokale socio-culturele en/of -economische partners;
  - 8° twee vertegenwoordigers van organisaties van etnisch-culturele minderheden in de zin van artikel 1, 7°, van het besluit van de Vlaamse regering van 29 juni 1999 houdende de erkenning en subsidiëring van het forum van organisaties van etnisch-culturele minderheden;
  - 9° twee vertegenwoordigers van een vereniging waar armen het woord nemen;
  - 10° een vertegenwoordiger van de integratiesector. Wanneer in het werkingsgebied zowel een integratiecentrum als een integratiedienst werkzaam zijn, wordt vanuit beide organisaties in een vertegenwoordiger voorzien;
  - 11° een vertegenwoordiger van elk van de in het werkingsgebied gelegen onthaalbureaus;
  - 12° een vertegenwoordiger van het schoolopbouwwerk.
- De Vlaamse regering bepaalt welke organen worden belast met de coördinatie van het aanduiden van de in het eerste lid, 4°, 5°, 6°, 8°, 9° en 10°, bedoelde participanten.  
De in het eerste lid, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 8°, 9°, 10° en 11°, bedoelde participanten duiden bij een eerste samenkomst de in het eerste lid, 7° en 12°, bedoelde participanten aan. Zij worden daartoe samengeroepen door de in § 3 bedoelde deskundige.

## HET GEÏNTEGREERD ONDERSTEUNINGSANBOD<sup>5</sup>

Dit besluit gaat uitsluitend in op artikel VI (geïntegreerde ondersteuning) van het decreet. Het heft alle vroegere tijdelijke projecten in verband met onderwijsvoorrang in het secundair onderwijs op en is in werking getreden op 1 september 2002. De twee belang-

rijkste hoofdstukken behandelen respectievelijk de voorzieningen voor de eerste graad (Hoofdstuk 2) en voor de tweede en de derde graad (Hoofdstuk 3). In beide hoofdstukken 2 en 3 wordt ingegaan op vier aspecten nl. de gelijke kansindicatoren en de gewichten die ze krijgen, de toekenning van de middelen, de aanwending van de middelen en ten slotte op de overgangsmaatregelen.

Voorerst dient opgemerkt te worden dat de term "concentratiegraad" hier voor het eerst gehanteerd wordt. Hij staat centraal voor de toewijzing van extra middelen. De regelgever verstaat hieronder: "de procentuele verhouding tussen het aantal leerlingen van de eerste graad en het structuuronderdeel anderstalige nieuwkomers die beantwoorden aan één of meer van de in artikel VI.2, § 1, 1°, 2°, 3°, en 4° van het decreet bedoelde gelijke kansindicatoren, respectievelijk het aantal leerlingen van de tweede en derde graad die beantwoorden aan één of meer van de in artikel VI.11, § 1, 1°, 2° en 3° van het decreet bedoelde gelijke kansindicatoren en het totaal aantal leerlingen in een school, berekend op 1 februari van het voorafgaande schooljaar."<sup>6</sup>

De gewichten per gelijke kansindicator voor de eerste graad en voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Uit dit overzicht blijkt duidelijk dat de sociaal-maatschappelijke indicatoren, die eigen zijn voor de eerste graad, de hoogste gewingen krijgen.

Niet alleen de leerling krijgt een weging maar ook de school. Voor een school met een concentratiegraad van ten minste 80% wordt het aantal punten vermenigvuldigd met 1,5. Deze maatregel geldt eveneens voor een school in het tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad, maar dan enkel voor hun eerste graad. Deze punten worden nadien omgezet in extra uren-leraar.

Om deze extra uren-leraar te krijgen moet de school echter ook nog voldoen aan een dubbel pedagogisch-didactische criterium. Werken met één cluster van de drie gelijke kansinstrumenten opgegeven door de regelgever en zelf een eigen gelijke kansinstrument uitwerken met het oog op de versterking van de schoolwerking en de competentie van leerkrachten inzake twee van de volgende domeinen:

- de motivatie voor ontwikkeling en leren bij de leerlingen verhogen en de ontwikkeling en/of leerwinst bij elke leerling maximaliseren;
- de taalvaardigheid (luisteren en spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten) bij leerlingen bevorderen;
- leerlingen in staat stellen om hun sociale en culturele vaardigheden in diverse contexten positief aan te wenden;
- een optimale studiekeuze waarborgen door studiekeuze- en schoolloopbaanbegeleiding;
- leerlingen en ouders actief betrekken op het klas- en schoolleven en de kwaliteit van deze betrokkenheid verhogen.

De keuzen die de school hier maakt dient te gebeuren op basis van een door haar gemaakte beginsituatie.

Gelijke kansindicator	Gewicht	
	1 <sup>ste</sup> graad	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> grd
Het gezin leeft van een vervangingsinkomen	0,4	
De leerling is tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen door een gezin of persoon, een voorziening of een sociale dienst, bedoeld in de gecoördineerde decreten van 4 april 1990 inzake bijzondere jeugdbijstand, met uitzondering van de internaten gefinancierd of gesubsidieerd door het departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en de ouders behoren tot de trekkende bevolking	0,8	
De moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs of van een daarmee gelijkwaardig studiebewijs	0,6	
De taal die gebruikt wordt voor de gangbare communicatie in het gezin heeft een gewicht van 0,2 en dit enkel in combinatie met een andere indicator.	0,2	
De leerling heeft een schoolse achterstand van ten minste twee jaar		
- van twee jaar		0,2
- van drie jaar		0,3
- van vier jaar		0,4
- meer dan 4 jaar		0,5
De leerling is een neveninstromer		0,1
De leerling volgde het voorafgaande schooljaar onthaalonderwijs		0,4

De school wordt op dit alles beoordeeld door de inspectie die rekening houdt met de school-context en de kenmerken van de schoolpopulatie. Er wordt vooral op gelet of:

- 1° de analyse van de beginsituatie voldoende kwaliteitsvol en volledig werd uitgevoerd;
- 2° de keuze van de gelijke kanseninstrumenten voldoende werd verantwoord in het licht van deze analyse;
- 3° de gelijke kanseninstrumenten werden uitgebouwd;
- 4 de zelfevaluatie kwaliteitsvol werd uitgevoerd. De zelfevaluatie verloopt kwaliteitsvol wanneer zij:
  - gepaard gaat met het verzamelen en analyseren van gegevens met betrekking tot de vooropgestelde gelijke kanseninstrumenten;
  - resulteert in voorstellen voor verbetering van de eigen werking;
  - voorgelegd wordt aan de participatieraad of de schoolraad.

Bij ongunstige beoordeling kan dit leiden tot een terugvordering van de gelden.

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

## NOTEN

1. 28 juni 2002 *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I*. (B.S. 14-09-2002)
2. Relatieve aanwezigheid in de vestigingsplaats/school: de procentuele verhouding tussen het aantal leerlingen voor wie de thuistaal niet het Nederlands is en het totaal aantal leerlingen in een vestigingsplaats/school, berekend op 1 februari van het voorafgaande schooljaar.  
Relatieve aanwezigheid in het werkgebied: de procentuele verhouding tussen het aantal leerlingen voor wie de thuistaal niet het Nederlands is en het totaal aantal leerlingen in de scholen binnen het werkgebied van een lokaal overlegplatform, berekend op 1 februari van het voorafgaande schooljaar. (Art II.1, 12° en 13° van het decreet)
3. 27 SEPTEMBER 2002 *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de Commissie inzake leerlingenrechten*. (B.S. 31-10-2002)
4. 28 JUNI 2002 *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de lokale overlegplatforms inzake gelijke onderwijskansen*. (B.S. 24-09-2002)
5. 06 SEPTEMBER 2002 *Besluit van de Vlaamse regering betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon secundair onderwijs*. (B.S. 07-11-2002)
6. Wat de berekening van de concentratiegraad voor de eerstvolgende schooljaren betreft: deze worden tot en met 2004-2005 nog gemaakt op basis van de omzendbrief SO/2002/1.



## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Vlaamse ideeënbeurs voor goed(koop) onderwijs

S.O.S. Schulden op School vzw organiseert - in samenwerking met Stadsbestuur Aalst en met de steun van het Ministerie van Onderwijs - op **7 mei 2003** een **Vlaamse ideeënbeurs voor goed(koop) onderwijs**. De beurs gaat door in Aalst, C.C. De Werf. 10u - 16u. Centraal staat de vraag: "Hoe onderwijs kwaliteitsvol houden en toch zo goedkoop mogelijk voor de ouders?". Deze beurs wordt een uitwisseling van informatie, ervaringen, praktijk en visie. Het is een activiteit van en voor directies, leerkrachten, CLB's, oudercomités, schoolopbouwwerk,.... De initiatiefnemers geven nog volgende tips:

*Tip 1: U wil op de hoogte gehouden worden.* Meld uw adresinformatie via e-mail aan <mailto:sos@welzijn.net>. U ontvangt - gratis - uiteraard - de speciale beurskrant en -documentatie.

*Tip 2. U heeft zelf een idee, dat u niet voor uzelf wil houden.* Omdat praktijkervaringen de beste zijn, komen deze uitgebreid aan bod. Informatiestands, muurkrant, catalogus, panelgesprekken, film, theater... Meld uw idee(ën) en samen bekijken we hoe dit best kan gecommuniceerd worden. (alternatieven voor dure uitstappen, solidariteit op school, nieuwe aanpak oudercontacten, vernieuwende projecten, preventieve aanpak, leerlingbegeleiding,... op een of andere manier kan dit helpen voor een goed(koop) en schuldenvrij onderwijs). Meld uw idee(ën) aan <mailto:sos@welzijn.net>.

*Tip 3. Verspreid dit bericht verder.* Zo kunnen ook uw collega's, personeel, oudercomités... rechtstreeks op de hoogte blijven! SOS Schulden op School, Kapellestraat 17 te 9300 Aalst.

### Beweging in de opvoeding

De katholieke hogeschool Limburg, Departement SAW, organiseert op **19 februari** (van 9 tot 16u.) een initiatiedag rond 'beweging in de opvoeding'. Er wordt vertrokken van de basisbehoeften die V. Sherborne vooropstelt, nl. (1) leren de wereld ontdekken via bewuster worden van het eigen lichaam en (2) leren en groeien in de mogelijkheden om met anderen om te gaan. De cursus is bedoeld voor opvoeders/begeleiders, paramedici, leerkrachten, ouders, enz. die meer beweging en lichaamscontact in de omgang en begeleiding willen stimuleren. Locatie: Khlim, Campus Oude Luikerbaan, Hasselt, Kostprijs: 55 euro. Inschrijven voor 1 februari 2003. Inlichtingen: tel. 011/28 82 70 of [liesbeth.lenie@saw.khlim.be](mailto:liesbeth.lenie@saw.khlim.be)

### Vormingsaanbod VIBOSO

VIBOSO, het Vlaams instituut voor samenlevingsopbouw in Vlaanderen en Brussel, organiseert jaarlijks basisopleidingen, cursussen, studiedagen en trainingen. Recent verscheen hun vormingsfolder voor het voorjaar 2003. In het pakket basisopleidingen zit o.m. een module basisopleiding voor onderwijsopbouwwerk en een verdiepingmodule voor onderwijsopbouwwerkers. In het navormingspakket zitten meerdere cursussen, o.a. beëindigen van projecten, netwerken in de sociale sector, samenwerken tussen organisaties, werkbegeleiding, enz... en een infoserie rond 'bestuurlijke decentralisatie: vernieuwing op lokaalbeleidsniveau.' Op 6 mei 2003 gaat VIBOSO-VMC in gesprek met M. Elchardus over het wantrouwen in de instellingen en op 11 februari 2003 geeft H. Lauwers een rondleiding in het Vlaams Parlement. Naast dit alles verzorgt VIBOSO ook vorming op vraag. Het basispakket betreft: projectmatig werken, afronden van projecten, participatie van de doel-

groep, participatiemethoden voor leefbaarheidsonderzoek, en netwerken van organisaties in de sociale sector. De brochure met uitleg over dit hele aanbod kunt u opvragen bij VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201 05 65 of per mail: [info@viboso.be](mailto:info@viboso.be).

### Vormingsaanbod Jeugd en Seksualiteit vzw

De vzw Jeugd en Seksualiteit is een landelijke jeugddienst die activiteiten organiseert en begeleidt over relaties en seksualiteit voor jongeren. In een recente brochure brengt deze jeugddienst een overzicht van haar publicaties. Naast brochures, boeken, informatiegidsen, onderzoeksrapporten bieden zij ook informatieve spellen, telkens afgestemd op de specifieke wensen en behoeften van de doelgroep. Meer informatie vind je op de site van Jeugd en Seksualiteit op [www.jeugdwerknet.be/jeugd.en.seksualiteit](http://www.jeugdwerknet.be/jeugd.en.seksualiteit). Je leest er meer over de werking, het vormingsaanbod, uitgebreide informatie over de spellen en andere publicaties. Een speciaal boekenhoekje verzamelt besprekingen van recente jeugd- en kinderboeken die over relaties en seksualiteit gaan. Contacteren kan via jeugd en seksualiteit vzw, Kon. Astridlaan 16, bus002, 2800 Mechelen, tel.: 015/20 69 68, fax: 015/20 31 42 of e-mail: [jeugd.en.seksualiteit@jeugdwerknet.be](mailto:jeugd.en.seksualiteit@jeugdwerknet.be).

### Vormingsaanbod Centrum voor Andragogiek

De noodzakelijke professionalisering, de voortgaande schaalvergroting en de voortdurende verandering in het onderwijslandschap vergen van personeelsleden in het secundair onderwijs specifieke vaardigheden en permanente bijscholing. Om hieraan zoveel mogelijk tegemoet te komen voorziet het Centrum voor Andragogiek vzw elk jaar een uitgebreid cursusaanbod. Naast jaarprogramma's voor directies (basisopleiding en voortgezette vorming rond schoolbeleid) en coördinerend personeel (met opleidingsmodules voor technisch adviseurs-coördinatoren, technisch adviseurs en graadcoördinatoren) is er ook een open aanbod met studiedagen voor leidinggevend, coördinerend, ondersteunend en onderwijzend personeel in secundaire scholen. De thema's gaan van administratieve reglementering, juridische vraagstukken en schoolwetgeving over pedagogische problematieken tot sociale vaardigheden. Voor meer informatie over het vormingsaanbod kan u terecht bij Centrum Voor Andragogiek vzw, Het Brantijser, Sint-Jacobsmarkt 9-13, 2000 Antwerpen 1, tel.: 03/220 46 90, fax: 03/220 47 52 of e-mail: [cva.andragogiek@ufsia.ac.be](mailto:cva.andragogiek@ufsia.ac.be) of op de website: [www.ufsia.ac.be/idea](http://www.ufsia.ac.be/idea).

### Supervisie ter ondersteuning

De katholieke hogeschool Limburg organiseert een tweejarige opleiding rond "supervisie" als middel om professionelen te ondersteunen in hun werkzaamheden. Van september 2003 tot juni 2004 wordt gewerkt met supervisie als methodiek om de persoonlijke professionele ontwikkeling te bevorderen door eigen werkervaringen en werkzorgen te laten bevragen door en te toetsen aan werkervaringen van collega's uit het werkveld. Het tweede deel van de opleiding (september 2004-juni 2005) wordt opgevat als intervisie, waarbij de opgedane inzichten uit het eerste jaar worden toegepast.

Deelnameprijs: 370 euro. Een kennis- en informatiesessie is gepland op 12 juni 2003 (13.30), Campus Oude Luikerbaan, Hasselt. Inschrijvingen voor 1 mei 2003. Tel. 011/28 82 70 of via e-mail: [liesbeth.lenic@saw.khlim.be](mailto:liesbeth.lenic@saw.khlim.be)

## Opleiding 'werken met seksueel misbruik: kinderen en adolescenten'

Vormingscentrum Jos van Ussel - deelwerking van CGSO Trefpunt - organiseert in de maanden januari en februari de opleiding 'werken met seksueel misbruik: kinderen en adolescenten'. Deze opleiding is er in de eerste plaats voor intermediairs met een begeleidende, educatieve of zorgtaak die slachtoffers en daders van seksueel misbruik willen helpen bij het stoppen en verwerken van dat misbruik. Tijdens de opleiding maakt u kennis met diverse aspecten van seksueel misbruik en wordt u geïniteerd in het concreet werken met jeugdige slachtoffers en plegers. Er wordt aandacht besteed aan voornamelijk en actueel misbruik en aan misbruik binnen en buiten gezinsverband. De opleiding bestaat uit 2 modules. Het programma met een overzicht van de onderwerpen die aan bod komen, vindt u op [www.cgso.be](http://www.cgso.be) (rubriek vorming). U kunt het overzicht ook telefonisch aanvragen. Het aantal deelnemers is beperkt. Daarom wordt een selectie gemaakt aan de hand van een inlichtingenformulier dat u wordt opgestuurd na telefonisch contact. Elke kandidaat wordt schriftelijk verwittigd of hij/zij al dan niet geselecteerd is. Voor meer info: CGSO Trefpunt, Meersstraat 138 B, 9000 Gent, tel: 09/221.07.22, fax: 09/220.84.06, e-mail: [cgso@pandora.be](mailto:cgso@pandora.be) of op de website [www.cgso.be](http://www.cgso.be).

## Educatief spel over seksueel overdraagbare aandoeningen

Als leerkrachten wil u het onderwerp van seksueel overdraagbare aandoeningen (soa's) misschien ter sprake brengen, maar u vindt niet de geschikte werkvorm. Jeugd & Seksualiteit vzw ontwikkelde daarom een educatief spel over seksueel overdraagbare aandoeningen voor jongeren vanaf 14 jaar. *SOA-SOUVENIR, kaartspel over seksueel overdraagbare aandoeningen* is de combinatie van een sterk leerconcept en een speelse aanpak.

Niet alleen de kennisaspecten komen in dit spel aan bod (namen, klachten, bescherming, behandeling, besmettingswijze), maar ook het relationele aspect krijgt een plaats (communiceren over veilig vrijen, eigen grenzen, vertrouwen en trouw in een relatie, rolverwachtingen enz.).

SOA-SOUVENIR kost € 15 en kan besteld worden bij: Jeugd en Seksualiteit vzw, Koningin Astridlaan 106/002, 2800 Mechelen, Tel.: 015/20.69.68, e-mail: [jeugd.en.seksualiteit@jeugdwerknet.be](mailto:jeugd.en.seksualiteit@jeugdwerknet.be) of via de website [www.jeugdwerknet.be/jeugd.en.seksualiteit](http://www.jeugdwerknet.be/jeugd.en.seksualiteit)

## Drugs op de secundaire school: vormingspakket voor docenten lerarenopleiding SO

Drugs op de secundaire school, je kan er als leerkracht moeilijk omheen. Maar hoe ga je ermee om? Dit vormingspakket van de VAD bereidt toekomstige leerkrachten voor op een confrontatie met de alcohol- en drugproblematiek tijdens hun latere loopbaan. Het biedt docenten de mogelijkheid om op een gestructureerde manier rond deze thematiek te werken. Het thema wordt vanuit verschillende hoeken belicht: drugs en druggebruik (productinfo, motieven voor gebruik,...), drugbeleid op school (bespreking van het concept, mogelijke valkuilen, belang van netwerking,...), rol van de leerkracht (grenzenstellend en begeleidend optreden, werken rond drugpreventie,...). De docent kan in het vormingspakket grasduinen en er die items uitkiezen die voor het eigen vakgebied relevant zijn. Het vormingspakket kost 9 euro.

U kan het pakket bestellen bij VAD, E.Tollenaerstraat 15, 1020 Brussel, tel.: 02/423.03.33, fax: 02/423.03.34 of via een e-mail naar [vad@vad.be](mailto:vad@vad.be).

## Klaar voor seks? Een nieuwe Rep & Roer!

Rep & Roer is een reeks cahiers die telkens een bepaald aspect van relationele en seksuele opvoeding belicht. Het is bedoeld voor leerkrachten, vormingswerkers, jeugdwerkers en al wie meer wil weten over jongeren en relationele en seksuele vorming. In het veertiende nummer wordt 'de eerste keer' onder de loep genomen.

In een eerste artikel wordt het juridisch kader uitgetekend: wat mag wel en wat niet van de wet en op welke leeftijd mag het? Uit het tweede artikel mag blijken dat het niet altijd in termen van leeftijd te vatten is of iemand er klaar voor is. Rep & Roer ging op zoek naar psychologische componenten die in zekere mate kunnen voorstellen van een 'eerste keer' een fijne ervaring wordt of niet. Het is immers niet omdat iets van de wet mag, dat het ook aangewezen is om te doen. In een derde artikel wordt een aanzet gegeven om met jongeren zelf te gaan praten over de eerste keer opdat zij zelf beter in staat zouden zijn te communiceren over seks en relaties. En uiteindelijk bestaat de laatste bijdrage traditiegetrouw uit een aantal recensies van jeugdboeken waarin de eerste keer ter sprake komt.

Rep & Roer 14 kost € 5 en je kan hem bestellen door te bellen, mailen of faxen naar:

Jeugd & Seksualiteit vzw, Koningin Astridlaan 106, Bus 002, 2800 Mechelen, tel.: 015/20 69 68, fax: 015/20 31 42, e-mail: [jeugd.en.seksualiteit@jeugdwerknet.be](mailto:jeugd.en.seksualiteit@jeugdwerknet.be) of via de website [www.jeugdwerknet.be/jeugd.en.seksualiteit](http://www.jeugdwerknet.be/jeugd.en.seksualiteit).

## Reader seksueel misbruik, dader- en slachtofferschap

De Leerprojecten voor Daders van Seksueel Geweld (LDSG) werken sinds oktober 1995 gestructureerd en systematisch met daders van seksueel geweld. Het gaat om gedwongen hulpverlening in opdracht van het ministerie van Justitie. Na zes jaar werking stellen zij een reader voor met beschouwingen over seksueel misbruik, dader- en slachtofferschap. Dader en slachtoffer zijn immers twee kanten van eenzelfde medaille.

Naast (1) een situering van de leerprojecten voor daders van seksueel geweld als alternatief gerechtelijke maatregel en straf binnen het algemeen welzijnswerk zijn er volgende bijdragen: (2) de verschillen in interpersoonlijke factoren tussen intra- en extrafamiliale pedoseksuelen, (3) over de perverse verhouding: pleidooi voor een psychologische diagnostiek en behandeling, (4) tussen dader en slachtoffer - visie van een traumatherapeut en (5) strips.

De reader wordt gratis verspreid en beslaat 80 bladzijden. Geïnteresseerden kunnen de publicatie opvragen bij CGSO Trefpunt, Meersstraat 138b, 9000 Gent of via e-mail naar [ldsg@pandora.be](mailto:ldsg@pandora.be) of [jennifer.schutters@skynet.be](mailto:jennifer.schutters@skynet.be).

## Video en brochure 'Leven met HIV'

Sensoa, het Vlaams expertise- en dienstencentrum rond hiv/aids en soa, sloeg de handen in elkaar met het creatief talent van de afdeling Journalistiek van De Plantijnhogeschool, wat resulteerde in een nieuwe getuigenisvideo 'Leven met hiv'. De video richt zich naar studenten, hun begeleiders, intermediairen (artsen, verplegers,...), mensen met hiv/aids zelf en hun directe omgeving. Het accent ligt op de implicaties van leven met HIV op je dagelijks leven, je omgeving, kinderwens, relaties, enz. Tegelijkertijd verschijnt de nieuwe brochure, met basisinformatie voor personen die net een positieve diagnose te verwerken kregen.

De brochure is zowel qua stijl als qua inhoud op maat van de cliënt en bevat naast basisinfo ook getuigenissen. De brochure is gratis. Voor meer info kan u terecht bij Boris Cruysaert, tel. 03/238 68 68, of via e-mail naar [boris.cruysaert@sensoa.be](mailto:boris.cruysaert@sensoa.be)

## Website: kinderrechteneducatie

Op 20 november jl. werd, naar aanleiding van de verjaardag van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, de website 'kinderrechteneducatie.be' voorgesteld. Deze website geeft een overzicht van educatief materiaal rond kinderrechten en is het resultaat van een samenwerkingsproject van enkele Comités voor

Bijzondere jeugdzorg en de Kinderrechtswinkels vzw. Op de website vindt men een inleiding over kinderrechten, een overzicht van educatief materiaal over kinderrechten, een interactief forum, de contactadressen van de betrokken organisaties en een lijst met interessante links. Daarnaast is er een CD-rom. Dit is een momentopname van de website, zonder interactief forum.  
Voor meer informatie: [www.kinderrechteneducatie.be](http://www.kinderrechteneducatie.be)

## Gezocht: Vrijwillige medewerkers Centrum ter Preventie van Zelfmoord

Het Centrum ter Preventie van Zelfmoord zoekt vrijwilligers voor het beantwoorden van telefonische noodoproepen rond zelfmoord. Geslacht, leeftijd, beroepsopleiding of studie spelen geen rol. Men vraagt slechts een grote mate van luisterbereidheid en de nodige openheid. Het centrum biedt een zinvolle vrijetijdsbesteding in de sociale hulpverlening, een degelijke opleiding en een goede ondersteuning. Ben je kandidaat? Aarzel dan niet en geef een seintje aan het secretariaat op 02/649.62.05. Reageren kan ook via [cpz@zelfmoordpreventie.be](mailto:cpz@zelfmoordpreventie.be).

## Vormingspakket over opvoeding

Kind en Gezin ontwikkelde een vormingspakket bestaande uit een video en een handleiding voor alle opvoeders en begeleiders van gezinnen met jonge kinderen. De video bestaat uit 6 heel herkenbare fragmenten over de interactie tussen ouders, kinderen en opvoeders en dit in de *thuisituatie*, bij de *onthaallouder*, in de crèche en in de kleuterklas. Elk videofragment duurt 30 minuten en wil de opvoeders ertoe aanzetten om, aan de hand van zelfreflectie, optimale kansen te geven aan de ontwikkeling van kinderen. De handleiding geeft algemene informatie over de rechten van jonge kinderen, opvoedingspraktijk en opvoedingsondersteuning. Daarnaast zijn er ook praktische adviezen en oefeningen om met de videofragmenten concreet aan de slag te gaan.

Het doel van deze video is opvoeders te laten stilstaan bij de veelheid van interacties waarmee ze geconfronteerd worden en de impact hiervan op het opvoedingsproces, hen te stimuleren om vertrouwen te hebben in zichzelf, even stil te staan bij hun eigen vaardigheden en hun houding als opvoeder en signalen van kinderen te leren herkennen om er zo goed mogelijk op in te kunnen gaan. De vormingsmap "Opvoeden in wisselwerking" kunt u gratis lenen via de bibliotheek van Kind en Gezin, Hallepoortlaan 27, 1060 Brussel, tel. 02/533 12 40, fax: 02/533 02 60, e-mail: [bibliotheek@kindengezin.be](mailto:bibliotheek@kindengezin.be), website: <http://www.kindengezin.be>

## 25.000 euro voor de strijd tegen analfabetisme in de derde wereld - Projectoproep

Het '8 Septemberprijs' Fonds van de Vlaamse Noord-Zuidbeweging-11.11.11 en de Koning Boudewijnstichting reikt om de twee jaar een prijs uit aan initiatieven, personen of centra die zich uitzonderlijk verdienstelijk maken in de strijd tegen het analfabetisme in de derde wereld. De Prijs ter waarde van 25.000 euro belooft een vernieuwd initiatief dat wordt uitgevoerd in een derde wereldland, rechtstreeks de doelgroep ten goede komt en oog heeft voor de totaalproblematiek van het analfabetisme.

De prijsuitreiking zal plaatsvinden op 5 september 2003 in de aanloop van de Internationale Dag van de Strijd tegen het Analfabetisme op 8 september.

Voor meer informatie over de prijs, het reglement en het kandidaatsformulier kan u terecht bij: Koning Boudewijnstichting, Secretariaat van het 8 Septemberprijs Fonds, Brederodestraat 21, B-1000 Brussel, [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be), tel. 02/549 02 568, Fax 02/549 02 89, e-mail: [8septemberprijsfonds@kbs-frb.be](mailto:8septemberprijsfonds@kbs-frb.be)

## Lydia Chagoll Prijs-oproep

Elk jaar bekroont de "Lydia Chagoll Prijs - Voor een glimlach van een kind" ter waarde van € 5.000 een opmerkelijke actie die een bijdrage levert tot het bevorderen van het respect voor kinderen

in de Belgische samenleving en tot de opheffing van elke vorm van discriminatie of onderdrukking jegens kinderen.

De projectoproep 2002-2003 richt zich tot alle personen, groepen of verenigingen die actief rond dit thema werken en die het bedrag van de prijs gebruiken voor de verdere ontwikkeling van het bekroonde initiatief.

Om ontvankelijk te zijn, moeten de kandidaturen ten laatste op 28 februari 2003 toekomen op het volgende adres: Koning Boudewijnstichting, Secretariaat van het Fonds Lydia Chagoll, Brederodestraat 21, 1000 Brussel

## BOEKEN

**Social Casework in de 21<sup>ste</sup> eeuw - een praktisch handboek voor kwaliteitsvol hulpverleners.**

MALFLIET W., SAELENS S. en VLAEMINCK H.

Kluwer, Health Care, Alphen aan den Rijn, 2002, 250p., € 50,00

Dit boek actualiseert een methode waar maatschappelijke werkers reeds lang worden in opgeleid. Het biedt bovendien een stevige basis voor mensen die geen opleiding maatschappelijk werk genoten, maar in de praktijk toch hulpverlenende taken uitvoeren. Inzichten vanuit literatuur en ervaringskennis werden door de auteurs getoetst met een lezersgroep van praktijkmensen. Zij evalueerden ze ook in het licht van de huidige kwaliteitseisen die aan maatschappelijke hulpverlening worden gesteld. Elke fase van het maatschappelijk werk wordt stap per stap geanalyseerd. Een uitgebreide thesaurus, een uitgeteste checklist en een bundeling van gebruiksvriendelijke kwaliteitsinstrumenten vertalen de informatie naar de praktijk. Het boek bevat onmisbare vakinformatie voor mensen die hun eigen ervaring willen toetsen aan een hedendaagse invulling van deze methodiek.

**Overheidscommunicatie over onderwijsbeleid naar het onderwijsveld.**

DEVOS G., VERHOEVEN J.C., KUHKE A. en ROTS I.

Leuven, Garant, 2002, 185 p., € 24,50

Dit boek geeft een beeld van de wijze waarop scholen, leerkrachten en ouders in het basisonderwijs en het secundair onderwijs op de hoogte blijven van het onderwijsbeleid, welke informatie ze uit welke bronnen halen, welke informatiebronnen complementair zijn, enz.

Daarenboven wordt nagegaan op welke wijze de betrokkenen op de hoogte wensen te blijven en of ze voldoende hebben aan de informatie zoals ze nu verstrekt wordt. M.a.w.: in welke mate slaagt de overheid erin om efficiënt over het onderwijsbeleid te communiceren met de verschillende geledingen die actief bij het beleid betrokken zijn in de basis- en secundaire scholen. Het boek gaat ook dieper in op de verschillende aspecten van participatie aan het schoolbeleid en doet een aantal suggesties naar het beleid toe.

**Evalueren in Vlaamse secundaire scholen. Een onderzoek bij leraren en directeurs.**

VERHOEVEN J.C., DEVOS G., BRUYLANT W. en WARMOES V.

Leuven, Garant, 2002, 194 p

De klassieke manier van evalueren in het onderwijs beantwoordt niet meer aan de onderwijsdoelen die worden nagestreefd. Deze onderwijsdoelen zijn geëvolueerd en willen op hun beurt inspelen op de vragen en noden van de hedendaagse samenleving. De visie op de evaluatie van leerlingen verandert van een klassieke toetscultuur naar een evaluatiecultuur. In de toetscultuur staat vooral het beoordelen van kennis centraal, het liefst via schriftelijke toetsen, die cijfermatig worden gerapporteerd. In een evaluatiecultuur ligt de klemtoon op de begeleidende functie van de evaluatie, wordt meer aandacht besteed aan vaardigheden en attitudes en wordt evaluatie meer gezien als een gedeelde verantwoordelijkheid van leraar en leerling. Met de invoering van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen is de aandacht voor evaluatie, vooral van vaardigheden en attitudes sterk toegenomen. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen omvatten immers een ruim gamma van doelstellingen op het vlak van kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes. In hoeverre is deze vernieuwde visie op evaluatie al ingeburgerd bij leerkrachten en directies in het secundair onderwijs? Dit boek gaat uitvoerig in op een grootschalig onderzoek dat hieromtrent is gevoerd bij leerkrachten en directies.



### **Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie.**

DE VROEY A. en MORTIER K.  
Leuven, Acco, 2002, 237 p., € 22,20

Ouders van leerlingen met speciale onderwijsnoden kiezen steeds vaker voor een school in het gewone onderwijscircuit. De praktijk van inclusief onderwijs, een klas- en schoolpraktijk die meerstemmigheid inluidt en diversiteit verwelkomt, neemt toe.

Dit boeiend en creatief vernieuwingsproces verdient erkenning en steun. In *Polyfonie in de klas* bieden vijf pijlers de bouwstenen voor inclusie waarmee scholen aan de slag kunnen. Met concrete voorbeelden illustreren de auteurs hoe de school een inclusieve cultuur en praktijk kan vormgeven. Zij tonen hoe een leerling met een bijzondere onderwijsvraag kan leren én volwaardig participeren in de gewone klas. Voorts bespreken zij hoe de klaspraktijk ondersteund en georganiseerd kan worden en hoe sociale inclusie van leerlingen met en zonder een label verloopt. Ten slotte buigen zij zich over de rol en de samenwerking van de vele betrokkenen: de ouders, de leraars, de 'assistenten' of extra onderwijskrachten, de therapeuten, de directie... en de kinderen zelf.

Dit boek is in de eerste plaats bedoeld voor leerkrachten uit het gewoon en speciaal onderwijs, die steeds meer zullen gaan samenwerken. Maar het richt zich ook tot alle andere betrokkenen bij speciale zorgvragen op de school: de ouders, de begeleidingsdiensten, directies, orthopedagogen, ondersteuningsteams... Ten slotte wil het ook een aanzet bieden tot een verruiming van ideeën omtrent inclusieve klaspraktijk in de lerarenopleidingen.

### **Doorstromen, omleiden of overbruggen in Zorg en Welzijn.**

VAN HAPEREN T. en VAN ASSELT R.  
Leuven, Garant, 2002, 146 p.

De beroepsopleidingenkolom van vmbo tot mbo staat enorm in de belangstelling. De noodzaak om de komende tijd te zorgen voor meer opgeleiden in Zorg en Welzijn heeft veel betrokkenen aan het denken gezet over hoe dat proces kan plaatsvinden. Zeker is dat de loopbaan van de deelnemerstudent daarbij meer centraal komt te staan en het belang van de loopbaan die van de betrokken opleidingen overstijgt. Ongediplomeerde uitval moet zoveel mogelijk worden voorkomen. Kwalificatiewinst voor hogeropgeleide functies is thans aan de orde.

Belangrijk is dat op het snijvlak van mbo en hbo de betrokken landelijke organen, de roc's en de hogescholen elkaar steeds beter vinden in de inhoud en de vormgeving van de doorlopende leerweg mbo-hbo. Het effect daarvan moet zijn dat de loopbaan van de deelnemerstudent in die doorlopende, geïntegreerde leerweg een aantrekkelijke horizon wordt geboden, met uitzicht op een zo goed mogelijk passende arbeidsplaats.

De samenwerking tussen betrokken organisaties, bedrijven en onderwijsinstellingen, landelijk en regionaal, zal daarbij aan vrijblijvendheid verliezen. Regionale en landelijke afstemming van doorlopende leerwegen mbo-hbo wordt ondersteund door de bevindingen die in dit boek zijn bijeengebracht.

### **Speciale onderwijszorg in het voortgezet onderwijs 2.**

FERINGA L., FROUWS M., HAZES R. e.a.  
Leuven-Apeldoorn, Garant 2002, 73 p., € 9,50

VO-scholen verberen hun leerlingenzorg voortdurend. Er is veel gerealiseerd in de laatste tien jaar. In vele scholen zit de leerlingenzorg goed in elkaar. Door de vernieuwing in het VMBO en het SVO is ook de ontwikkeling van de leerlingenzorg in een stroomversnelling gekomen. De lat wordt hoger gelegd.

Steeds meer scholen werken bij de verbetering van hun leerlingenzorg doelgericht en systematisch. Ze kijken hoe de leerlingenzorg functioneert, bepalen noodzakelijke verbeteringen en voeren die door. De betekenis van intervisie op scholen en de wijze waarop de opleiding tot 'gespecialiseerd docent BVE' vorm krijgt, zijn hier voorbeelden van. Daarnaast komt ook de inhoudelijke kant van de speciale onderwijszorg aan de orde.

Het hoofdstuk over de zorgcapaciteit in het voortgezet onderwijs presenteert een zorgscan voor scholen en samenwerkingsverbanden om het niveau van hun zorg te kunnen meten en vervolgens te optimaliseren. Ook 'Indicatiestelling voor zorgleerlingen in het VO' handelt over deze problematiek.

Op orthodidactisch gebied is het van belang dat we bij leerproblemen zoeken naar effectieve methoden om resultaten te behalen. De hoofdstukken over leerstijlen in het studiehuis en over de gedifferentieerde signaaltoets woordenschat kunnen docenten hand-

vatten bieden om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de leerling.

Het boek schetst problemen, maar brengt ook de mogelijkheden van speciale onderwijszorg in beeld. Het ondersteunt docenten bij hun zoektocht en hun proces van reflectie om optimaal met zorgleerlingen om te gaan.

De *Cahiers Speciale Onderwijszorg* zijn een initiatief van Fontys Op-  
leidingscentrum Speciale Onderwijszorg en Windesheim Opleidin-  
gen Speciale Onderwijszorg.

### **Samenwerking in de uitvoering. Leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs en externe instellingen**

DOORDUUN A., FIDDELAERS-JASPERS R., SPEE I. en VAN VEEN D.

Leuven-Apeldoorn, Garant 2002, 181 p., € 15,90

De samenwerking van instellingen op het gebied van welzijn, gezondheidszorg, veiligheid en jeugdzorg enerzijds en het voortgezet onderwijs anderzijds staat sterk in de belangstelling. Scholen en onderwijsverenigingsverbanden zoeken in toenemende mate structurele relaties met externe partners om de leerlingenzorg te versterken. In de praktijk zijn veelbelovende vormen van samenwerking totstandgekomen. Schoolbesturen en overheden staan voor de opdracht deze vernieuwende praktijken te ondersteunen en te verankeren in een verbeterde infrastructuur.

Deze publicatie, zelf het product van samenwerking tussen de KPC-Groep, het Landelijk Centrum Onderwijs & Jeugdzorg / NIZW en de VVO, biedt een overzicht van de stand van zaken en een kader voor de verdere ontwikkeling van de leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs.

### **Jonge risicokinderen bij de start van het onderwijs. Een succesvolle aanpak door integratie?**

VAN DER AALSVOORT G.M. en RUIJSSENAARS A.J.J.M. (red.)

Leuven, Acco, 2002, 159 p., € 22,00

De formele onderkenning en verwijzing van kinderen met leer- en gedragsproblemen naar speciale voorzieningen vindt in veel gevallen pas plaats na enkele jaren onderwijs. Vormen van 'eerste hulp' blijken voor hen ontoereikend. Meer specialistische diagnostiek en behandeling zijn in die situatie als het ware een tweede kans om hun verstoorde ontwikkeling weer op het juiste spoor te brengen. Het zou echter wenselijk zijn om al vroegtijdig de juiste hulp te kunnen bieden en erger te voorkomen. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de signalering en de (planmatige) reactie daarop adequaat zijn. Dit vereist niet alleen beleidsmatige en organisatorische aandacht, maar vooral ook inhoudelijke kennis over jonge risicokinderen. In dit boek gaan de verschillende auteurs in op de manier waarop al vanaf de kleuterleeftijd verantwoord kan worden gereageerd op ontwikkelingsproblemen. Er wordt onder andere ingegaan op de voorspelbaarheid van latere gedrags- en leerproblemen, op de wijze waarop informatie over jonge risicokinderen optimaal kan worden benut, op de oordeelsvorming over jonge kinderen met problemen, maar bijvoorbeeld ook op het spanningsveld tussen verwijzing of juist een geïntegreerde aanpak.

### **Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede.**

VAN REGENMORTEL T.

Leuven, Acco, 2002, 211p., € 32,00

'Maatzorg', een methodiek voor de begeleiding van personen in maatschappelijk kwetsbare situaties, is ingeburgerd in het welzijnswerk. Met een toenemende aandacht voor participatie van personen die in armoede leven, voor de krachten van hulpvragers en voor structurele belemmeringen bij armoedebestrijding, wordt maatzorg in dit boek verder ingekleurd. Zo wordt maatzorg ingebed in een bredere ecologische visie en aangevuld met het krachtenperspectief en de notie 'psychologisch kapitaal'.

'Empowerment' biedt voor deze ontwikkelingen een fundamentele theoretische onderbouw. Hierbij hoort een omschrijving van armoede die ruimte geeft aan de trots van personen die in armoede leven en die structurele veranderingen aangeeft die nodig zijn om bestaande kloven te dichten. Een armoedebelief moet zorgen voor de realisatie van deze psychologische en structurele randvoorwaarden opdat personen die in armoede leven hun levenswandel naar eigen behoefte kunnen invullen op eigen maat.

Het empowermentparadigma krijgt ruime aandacht in de Angelsaksische literatuur waarbij het als een radicale verandering in de visie op maatschappelijk werk wordt beschouwd. Dit boek vult een hiaat op in de Nederlandstalige literatuur en kan als basis worden gebruikt voor meer fundamentele en ethische discussies ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken. Met maatzorg als praktijkvertaling is deze publicatie niet enkel interessant voor wetenschappers en beleidsverantwoordelijken, maar ook voor praktijkwerkers in onder andere OCMW's, centra voor algemeen welzijnswerk, samenlevingsopbouw, sociaal-artistische projecten, integratiesector, tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven, bijzondere jeugdzorg, thuisbegeleidingsdiensten, lichamelijke en geestelijke gezondheidszorg en voor iedereen die met maatschappelijke kwetsbaarheid geconfronteerd wordt of begaan is.

**Niet meer maar beter. Over zelfbeperking in de risicomaatschappij.**

GELDOF D.

Leuven, Acco, 2002 (tweede herziene uitgave), 223 p., 22,30 Euro.

Nog nooit was onze materiële welvaart zo groot, maar velen missen de tijd en de cultuur om ervan te genieten. Ons welzijn staat onder druk. Wie werkt moet harder en flexibeler presteren. Stress duikt op in werk en in relaties. Tijd, stilte en ruimte zijn de nieuwe luxegoederen in de 21ste eeuw.

Hoe overleven wij in deze risicomaatschappij? In deze tweede, volledig geactualiseerde uitgave besteedt Dirk Geldof meer aandacht aan deze tijdsrisico's en aan het gevaar van een overactieve welvaartsstaat in een globaliserende economie.

Niet meer maar beter biedt een kader om onze snel veranderende samenleving opnieuw te begrijpen: van de globaliserende economie tot onze eigen leefwereld, van twijfel over carrière en relaties tot de afweging tussen reteren en genieten. Het stelt vragen bij onze levensstijl. Is meer nog wel beter? Hoe lang kunnen we ons milieu nog verkrachten? Het boek zoekt uitwegen. Wat betekenen de toenemende pleidooien voor zelfbeperking en onthaasting? Hoe

gaan we om met groeiende risico's en rijkdom? Wat met de zogenaamde oneindige behoeften? En wat met arbeid in de 21ste eeuw? Fundamentele vragen over onze samenleving, in een kritisch en toegankelijk essay. Voor al wie wil stilstaan bij blinde economische ontwikkelingen, voor al wie tijd wil nemen over levenskwaliteit.

**Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2002.**

VRANKEN J., DE BOYSER, K., GELDOF D., VAN MENXEL G. (red.)

Leuven, Acco, 2002, 399 p., 32,10 Euro.

Uit recente internationale vergelijkingen komt België naar voren als een van de 'beste keuzes' om te wonen. Ondertussen is geweten dat dit niet voor iedereen opgaat. Tot dat bewustzijn heeft het Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting van de 'Onderzoeksgroep Armoede, Sociale uitsluiting en de Stad' (OASeS - Universiteit Antwerpen) ongetwijfeld bijgedragen. In 2002 wordt voor de elfde keer een actuele stand van zaken over armoede en sociale uitsluiting opgemaakt. Met een bespreking van armoedecijfers, beleidsmaatregelen en onderzoeksresultaten kan het maatschappelijk en wetenschappelijk debat worden gevoerd. Welke ontwikkelingen vallen op in deze elfde editie? Op verschillende terreinen blijven armoederisico's verslechteren: zo steeg in 2002 de werkloosheid opnieuw en hoopte de schuldenberg zich verder op. Inzake beleid neemt Europa verder het voortouw en verdwijnt in Vlaanderen een belangrijk instrument, het SIF (Sociaal Impulsfonds). Wegen de omvorming van het OCMW tot een 'Sociaal Huis' en de komende invoering van een armoede decreet daarentegen op? Dit jaar wordt bijzondere aandacht besteed aan wat van anderen in de samenleving gebeurt: in de levensloop, de gezinnen, de buurt en de stad, de lokale dienstverlening. Ook wordt het begrip 'empowerment' toegevoegd aan de definitie van 'armoede'.

Het Jaarboek wil een werkinstrument zijn voor wie zich betrokken voelt bij armoede en sociale uitsluiting: beleidsmakers, ambtenaren, veldwerkers, vrijwilligers, onderzoekers. Voor wie nog niet vertrouwd is met de armoedeproblematiek - zoals studenten - vormt het een ideale kennismaking en een inspiratiebron.

## MAJONG

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

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

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

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w.

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

ASLK: 001-2064133-49.

---

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

**DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (250 BEF/6,20 €)**

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

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

**LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (350 BEF/8,68 €)**

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

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

**WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (350 BEF/8,68 €)**

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

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

**OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (400 BEF/9,92 €)**

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

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

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 1.100 BEF of 27,27 €

# INHOUD

De leidraad. Methodiekontwikkeling in leerlingbegeleiding <i>H. Van de Veire en K. Beuselinck</i>	p. 3
Gedragsproblemen. Toetssteen voor CLB-profiel? <i>L. Thys</i>	p. 9
Afwezigheden in het basisonderwijs. Naar een nieuwe regelgeving <i>A. Verdegem, K. Houssiau en E. Verduyckt</i>	p. 14
Katern Mannen in de kinderopvang. De gedroomde rolmodellen voor jonge vaders <i>J. Peeters</i>	p. 22
Zevenhonderd gram bruikbare wijsheid <i>G. Redig</i>	p. 26
Koïnoor: Time-out werking Regio Leuven <i>M-T. Michel en J. Dezeure</i>	p. 28
Wetwijs Gelijke behandeling in het onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 32
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 38