

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 14, nummer 2, juni 2003



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 - Dieter Burssens - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Eef Goedseels -
Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - 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.

DE ROL EN DE POSITIE VAN DE SECTOR ONDERWIJS IN DE INTEGRALE JEUGDHULP¹

A. Het concept Integrale Jeugdhulp

1. Probleemstelling

In '98 hield het Vlaams Parlement een reeks hoorzittingen i.v.m. de problemen in de Bijzondere Jeugdbijstand. In die hoorzittingen kwamen wel een aantal knelpunten aan het licht, maar het werd ook duidelijk dat deze zich in een veel bredere context situeerden. Daaruit resulteerde de "Maatschappelijke Beleidsnota Bijzondere Jeugdzorg". De voornaamste hangijzers uit die beleidsnota zijn:

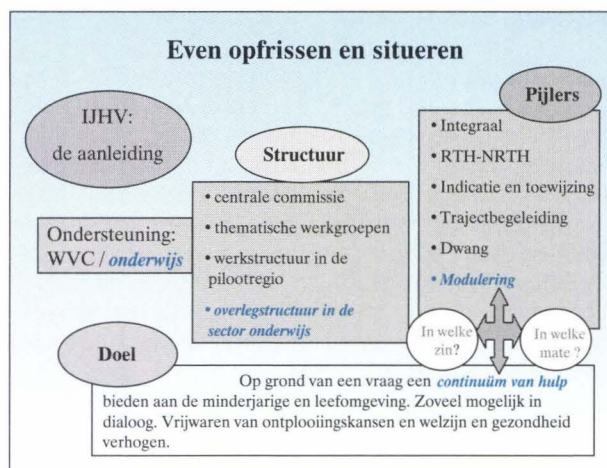
- de *verkokering* van de sectoren. Er zijn verschillende departementen, regelgevingen, drempels en toegangspoorten. Er is een gebrek aan coördinatie bij het uitbouwen van nieuwe initiatieven. Dit versterkt een sfeer van onderlinge concurrentie en het voortdurend naast elkaar opzetten van (soms gelijkaardig) hulpaanbod.
- voor de cliënt brengt dit mee dat hij voor een *on-doorzichtig* kluwen van hulpverlening staat. Daardoor bepaalt het toeval in grote mate waar een cliënt uiteindelijk terecht komt.
- voor sommige hulpvormen zijn er *overlappingsen* in die zin dat gelijkaardige hulp geboden wordt in verschillende sectoren, maar dan wel met totaal verschillende spelregels. Voor andere hulpvormen zijn er *tekorten*, bijv. ze zijn in sommige regio's wel beschikbaar en in andere niet. Deze overlappingsen en tekorten zijn dan ook nog eens per regio verschillend.
- welke hulp je effectief krijgt, wordt veeleer door *het bestaande aanbod bepaald* dan door je eigenlijke vraag als cliënt.
- er bestaan weinig of geen gegevens over *welke hulpvragen* er in het geheel zijn; elke sector heeft zijn eigen registratie hierover (de ene al uitgebreider dan de andere), en zijn eigen criteria die daar in meespelen.

Deze kritieken zijn zeker ook voor de scholen en de CLB's herkenbaar.

2. Het antwoord van het project Integrale Jeugdhulp

We zoomen hierna in op het project Integrale Jeugdhulp (IJH) zoals het neergeschreven werd in het "Strategisch Plan Integrale Jeugdhulpverlening" en vorm krijgt in de pilootregio's.²

De uitwerking van het concept, de verdere operationalisering en realisatie is een proces dat de Minister van Welzijn samen met alle betrokkenen wil aangaan.



De krachtlijnen

Om aan deze problemen te werken, werden in de startfase van de Integrale Jeugdhulp (2000) volgende krachtlijnen uitgezet:

- er moet voldoende *vroegtijdige* hulp zijn. Daarvoor moet de bestaande hulp laagdrempelig en bereikbaar zijn.
- de hulp moet *vraaggericht* zijn. Het is het aanbod dat zich moet aanpassen aan de vraag van de cliënt.
- de hulp moet zo *licht* mogelijk zijn, zo kort mogelijk, zo dicht mogelijk bij de cliënt.
- de hulp moet *naadloos* zijn. Er moet een goede samenwerking en doorverwijzing zijn.
- de hulp moet *intersectoraal* beter georganiseerd worden. De nodige samenwerking op het terrein is alleen mogelijk als de sectoren op een hoger niveau ook voldoende op elkaar afgestemd zijn.³

Het doel

IJH biedt op grond van een vraag of een behoefte een continuüm van hulp aan ofwel de minderjarige ofwel de minderjarige en zijn leefomgeving. Dit gebeurt in dialoog met de jongere en zijn leefomgeving, om de ontpleoingskansen te vrijwaren en het welzijn en de gezondheid te verhogen. De nadruk ligt zoveel mogelijk op de vrijwillige hulpverlening. Deze doelstelling sluit zeer goed aan bij de missie van de centra voor leerlingenbegeleiding en bij de opdracht van de scholen.⁴ Ook hier staat het vrijwaren van ontpleoingskansen en het bevorderen van welzijn, gezondheid en welbevinden als doelstelling centraal. Om die reden werd de sector onderwijs betrokken bij de vormgeving en de uitvoering van het strategisch plan.

Het proces

De eerder opgesomde krachtlijnen zijn stuk voor stuk ambitieuze doelstellingen. Er is expliciet voor gekozen om ze niet van bovenaf te droppen, maar om ze precies op een heel lerende manier te bereiken. Een aantal vernieuwende principes ("bakens", zie verder) worden eerst grondig uitgedacht. Dan wordt er met die principes geëxperimenteerd, waarna er conclusies getrokken worden. Dat moet dan weer leiden tot beleidsaanbevelingen om Integrale Jeugdhulp daadwerkelijk op de werkvloer neer te zetten.

In die zin is Integrale Jeugdhulp momenteel een beleidsvoorbereidend proces. Integrale Jeugdhulp is dus geen stel nieuwe reglementeringen dat op centraal niveau uitgedacht wordt en daarna op het werkveld gedropt wordt. Er is tijd en geld voorzien om een en ander uit te proberen zodat we daar lessen uit kunnen trekken. Anderzijds brengt deze keuze onvermijdelijk een periode van relatieve onduidelijkheid met zich mee. Maar dat is de prijs die betaald moet worden om een beleid te maken dat daadwerkelijk rekening houdt met het werkveld.

3. De bakens

Modulering

Modulering is het proces waarbij het hulpaanbod dat in de diverse sectoren bestaat, beschreven wordt in termen van modules. Een module is een afgelijnd "pakket" van hulp, dat de cliënt bij een hulpaanbieder kan verkrijgen. Modulering kan dus gezien worden als het uiteenrafelen van het hulpaanbod in kleinere, eenvormige blokjes hulp.

Als elk aanbod in de jeugdhulp op deze manier in "blokjes" beschreven is, heeft men eigenlijk een hele grote blokkendoos. Dan wordt het mogelijk om per cliënt te bekijken welke blokjes hij of zij nu precies nodig heeft. Al naargelang de hulpvraag van de cliënt kan men de meest passende combinatie van blokjes maken. Met andere woorden, met modulering wordt het mogelijk om een heleboel grenzen open te breken en flexibeler in te spelen op de vraag van de cliënt.

Als hulporganisatie krijgt men met modulering de kans om zich te profileren. De specifieke knowhow en expertise kan veel zichtbaarder gemaakt worden, wat uiteindelijk ook de cliënt ten goede komt. Daarnaast blijft het mogelijk om totaalpakketten van hulp aan te bieden. Dit kan doordat modules gecombineerd kunnen worden tot hulpprogramma's. Een hulpprogramma bestaat uit een gecoördineerd geheel van blokjes, die samen aangeboden worden. Een hulpprogramma moet zich wel steeds richten op een bepaalde doelgroep van cliënten met een vergelijkbare hulpvraag. Organisaties kunnen ervoor kiezen om bepaalde hulpprogramma's uit te bouwen. Maar ook hier kunnen grenzen opengeboken worden: meerdere organisaties, eventueel ook uit meerdere sectoren, kunnen ook samen een bepaald hulpprogramma aanbieden.

Onderscheid rechtstreeks – niet-rechtstreeks toegankelijke hulp

Een tweede basisprincipe bestaat erin dat alle hulp die aan kinderen en jongeren in de diverse sectoren geboden wordt, opgedeeld wordt in een rechtstreeks toegankelijk deel en een niet-rechtstreeks toegankelijk deel. De rechtstreeks toegankelijke hulp kan door iedereen gebruikt worden. De toegang is er – zowel voor hulpverlener als hulpvrager – vrij, laagdrempelig en duidelijk. Dit hulpaanbod wordt zo georganiseerd dat de cliënt vanaf de eerste vraag geholpen kan worden. Eindeloos doorverwijzen wordt vanaf hier al ingedamd. De niet-rechtstreeks toegankelijke hulp kan enkel ingeschakeld worden nadat men een aantal vaste procedures gevolgd heeft. Men moet ergens een 'toegangsticket' krijgen om deze hulp te mogen ontvangen. Er moet immers voorkomen worden dat teveel jongeren geconfronteerd worden met hulpvormen die te zwaar zijn en niet in verhouding met hun hulpvraag.

Het is uitdrukkelijk de bedoeling om zoveel mogelijk problemen op te lossen in het rechtstreeks toegankelijke deel, en alleen waar echt nodig de cliënt te laten doorstromen naar de meer ingrijpende hulpvormen, die zich in het niet-rechtstreeks toegankelijke deel zullen bevinden.

Het netwerk rechtstreeks toegankelijke hulp

Het is al een paar keer aan bod gekomen: de rechtstreeks toegankelijke hulp moet vlot bereikbaar, laagdrempelig en in voldoende mate aanwezig zijn. Dit zijn meteen de belangrijkste bestaansredenen van het netwerk rechtstreeks toegankelijke hulp.

Fundamenteel vertrekpunt hier is dat al de rechtstreeks toegankelijke hulp van één bepaalde regio samenwerkt in één netwerk. Hoe groot die regio dan wordt en op basis waarvan dit bepaald wordt, is nog niet uitgemaakt. Maar hoe dan ook is dit qua cliëntgerichtheid een heel radicale keuze: organisaties kunnen niet beslissen om dit netwerk op te richten op basis van zuilen, koepels, sectoren, zelfs niet op basis van het feit dat ze complementaire hulp aanbieden. Organisaties vallen onder een netwerk omdat ze nu eenmaal binnen een bepaalde regio modules aanbieden die voor de cliënt rechtstreeks toegankelijk zijn.

De toegangspoort

Zoals al gezegd, is het gehele veld van jeugdhulp onderverdeeld in een rechtstreeks en een niet-rechtstreeks toegankelijk deel. Tussen die twee is er dus een duidelijke scheidingslijn. Anderzijds moet het natuurlijk mogelijk zijn dat cliënten doorstromen naar het niet-rechtstreeks toegankelijke deel en omgekeerd, maar dan moet die doorstroming goed geregeld worden. De toegangspoort is de instantie die dit waar maakt. In de toegangspoort werken mensen die niet verbonden zijn aan een hulpverlenende organisatie. De toegangspoort is de plaats waarlangs je als cliënt moet passeren voor een "toegangsticket" voor niet-rechtstreeks toegankelijke hulp. Vooraleer een cliënt bij de toegangspoort aanklopt, zal er diagnostisch werk geleverd moeten zijn omtrent zijn probleem. Dat is

een zaak van het werkveld; verschillende organisaties in het veld van de rechtstreeks toegankelijke hulp kunnen diagnostische modules aanbieden. In de toegangspoort gebeuren dan twee activiteiten, door twee verschillende teams: indicatiestelling en toewijzing. Deze twee functies zijn los van elkaar georganiseerd. De onafhankelijkheid en de regionale organisatie van deze toegangspoort biedt de mogelijkheid om het beleid van de jeugdhulp dynamisch te maken. Het beleid krijgt op deze manier immers een inventaris van alle indicatiestellingen (welke hulpmodules zijn idealiter nodig) én van alle (effectieve) toewijzingen. Samen met de gestandaardiseerde registratie in de rechtstreeks toegankelijke hulp zal hiermee het hulpverleningsaanbod gekanteld kunnen worden van aanbodgericht naar vraaggestuurd.

Trajectbegeleiding

Het is een gekend probleem (en het is ook bij de maatschappelijke beleidsnota voldoende aan het licht gekomen) dat het voor een cliënt niet gemakkelijk is om zijn weg te vinden in het ingewikkelde labyrint van de hulpverlening. De kans is vrij groot dat dit probleem zich nog in een sterkere mate zal stellen in de niet-rechtstreeks toegankelijke hulp.

Daarom kan in de niet-rechtstreeks toegankelijke hulp trajectbegeleiding toegevoegd worden aan het eigenlijke hulpaanbod. De trajectbegeleider helpt de cliënt bij het uittekenen van een spoor, een traject doorheen de hulp en gaat daarbij heel expliciet naast de cliënt staan. Hij zorgt ervoor dat de cliënt zo maximaal mogelijk betrokken en geïnformeerd is.

Dwang als modaliteit

In het concept van Integrale Jeugdhulp is het de bedoeling om op een andere manier om te gaan met dwang in de hulpverlening. De doelstelling is om een aantal regelingen te treffen die toelaten dat het hulpverleningsproces zelf maximaal op de voorgrond blijft staan, ook wanneer die hulpverlening door de samenleving aan een cliënt opgelegd wordt.

We vertrekken daarbij van de idee dat een bepaald soort hulp geïndiceerd wordt door de toegangspoort. De kans bestaat dat de cliënt deze hulp niet wil aanvaarden, en dat het anderzijds toch maatschappelijk onverantwoord is dat er geen hulp geboden zou worden. In die gevallen zou de jeugdrechter de geïndiceerde hulp met dwang kunnen opleggen; hij kan zich daarbij uitspreken over de vraag voor welke duur dwang opgelegd wordt en aan welke modules. De inhoudelijke keuze (en verantwoording) welke hulp het meest aangewezen is, blijven echter materie van de toegangspoort.

Om te bepalen wanneer een dergelijk ingrijpen verantwoord is, zou het internationale verdrag voor de Rechten van het Kind de basis moeten vormen; fundamentele schendingen van de rechten die in dit verdrag geformuleerd worden, legitimeren een maatschappelijke tussenkomst. Het is de bevoegdheid van de jeugdrechter om hierover te beslissen.

4. De werkstructuur

Integrale jeugdhulp

Er is een hele werkstructuur op poten gezet om het beleidsvoorbereidend proces IJH waar te maken. Deze structuur maakt sturing vanuit de top mogelijk, maar biedt tegelijk maximale ruimte om vanuit de basis een inbreng te hebben in de concretisering van wat conceptueel aangeboden wordt. De belangrijkste driehoek in die werkstructuur bestaat uit de centrale commissie, de pilootregio's en de thematische werkgroepen.

- De *centrale commissie* stuurt het hele proces aan. Ze ontvangt adviezen van de thematische werkgroepen en geeft op haar beurt advies aan de minister.
- De *thematische werkgroepen* hebben als opdracht de eerste conceptuele denkoefeningen te toetsen aan de ervaringen vanuit de verschillende sectoren en administraties, om ze vervolgens al wat meer concreet te maken.⁵ Die denkoefening kan door de pilootregio's gebruikt worden wanneer ze zelf vormgeven aan integrale jeugdhulp.
- Het concrete werk gebeurt in de *pilootregio's*. Binnen die pilootregio's heeft men de middelen gekanaliseerd naar projecten. De pilootregio's bepalen op welke wijze ze zich verder profileren en organiseren binnen de context van het strategisch plan IJH. Ze zetten eveneens een werkstructuur op waarin de zes sectoren vertegenwoordigd zijn en van waaruit het geheel aangestuurd wordt. In de *stuurgroep pilootregio's* is elke regio vertegenwoordigd door de pilootregioleider. Op dit niveau ontmoeten de verschillende gehelen elkaar. Door de wijze van samenstelling is er samspraak en uitwisseling van informatie mogelijk tussen vertegenwoordigers van de centrale commissie en de pilootregio's. Informatie uit de thematische werkgroepen wordt mee opgenomen wanneer dat nodig is.

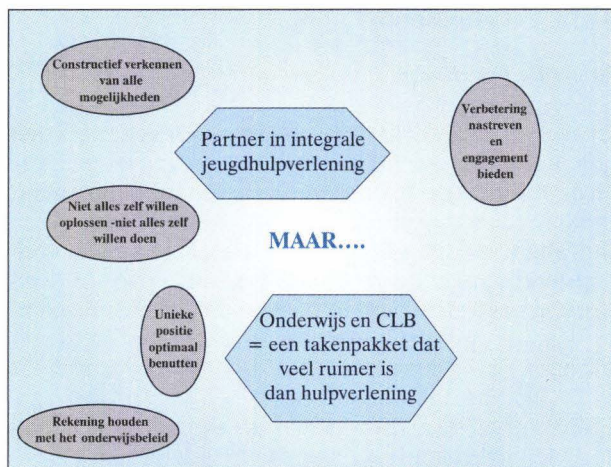
Het hele proces kan rekenen op het *team beleidsondersteuning* dat ondersteuning biedt aan de thematische werkgroepen en aan de pilootregio's.

Onderwijs

Het Departement Onderwijs is er zich van bewust dat er ook binnen het onderwijs op verschillende niveaus nood is aan overlegstructuren en communicatie omtrent Integrale Jeugdhulp. Op het niveau van het departement Onderwijs werd ondertussen een *team onderwijs-welzijn* aangesteld om de ondersteuning en de communicatie binnen de sector onderwijs mee op te nemen.

Bij de uitklaring van de rol en de positie van de sector onderwijs in de IJH zijn volgende aandachtspunten belangrijk:

onderwijs ziet zichzelf als partner in de IJH. De minister van Onderwijs engageerde zich dan ook in de afspraken, maar het onderwijs en CLB hebben een veel ruimer takenpakket dan wat hen vanuit IJH opgedragen wordt en dat mag niet uit het oog worden



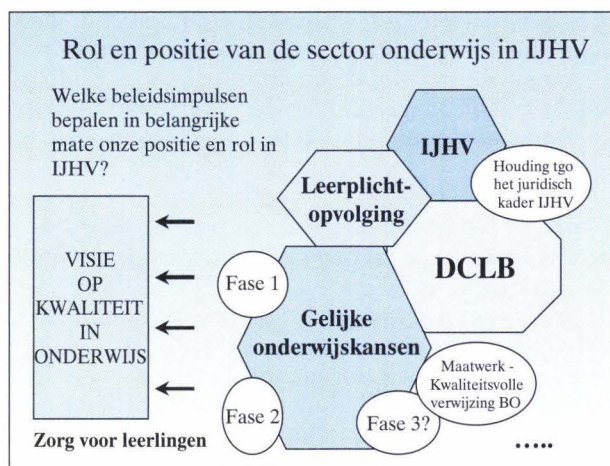
verloren. Dit uitgangspunt werd ook duidelijk vertolkt door de vertegenwoordigers van de sector onderwijs in de centrale commissie. Dit betekent dat het onderwijs zich engageert om constructief mee te verkennen wat de mogelijkheden zijn om tot een betere hulpverlening te komen maar zich niet mag laten onder druk zetten om alles wat aan noden wordt vastgesteld, op te lossen. Het mag niet zo zijn dat het CLB als instantie de verantwoordelijkheid zou krijgen om de vastgestelde lacunes weg te werken. De sector moet dit echter ook zelf goed bewaken. CLB-medewerkers voelen zich soms persoonlijk verantwoordelijk voor kinderen en jongeren die in de kou staan. Duidelijk is dat dit een verantwoordelijkheid is van het hele netwerk en niet enkel van één betrokken partner.

De sector onderwijs heeft immers een unieke positie, die voortdurend vraagt in twee richtingen te kijken. Het takenpakket van het onderwijs als sector omvat hulpverleningstaken, maar bevat voor een groot stuk ook taken die niet onder de noemer hulpverlening vallen. Het onderwijsbeleid blijft het belangrijkste aandachts- en vertrekpunt.

B. De positie van het onderwijs ⁶

1. Beleidsimpulsen vanuit het onderwijs

Regelgevingen aangaande zorg in het onderwijs



– *Het decreet CLB*: dit decreet zit voor een groot deel nog steeds in de implementatiefase. Deze implementatie verloopt in verschillende snelheden, soms wat moeilijker, soms wat vlotter. Er moet nog heel wat werk verzet worden.

– *IJH*: het engagement van de CLB's in de piloot-regio's vraagt op dit ogenblik een bijkomende inspanning van die centra. Toch zijn er duidelijke linken met een aantal aspecten van het CLB-decreet (vb. info geven over welzijn en gezondheid, netwerkontwikkeling,...).

Niettegenstaande het decreet IJH ruimte geeft om eventueel af te wijken van de huidige regelgeving, zijn daar op dit ogenblik geen redenen toe. Mocht een wijziging van het decreet CLB zich opdringen, bijvoorbeeld om te komen tot een betere jeugdhulpverlening, dan zal dit in dialoog met de sector moeten gebeuren. Een belangrijk aandachtspunt daarbij is dat een wijziging niet ten koste mag zijn van de eigen prioritaire onderwijsdoelstellingen. Om die reden laten we voorlopig de koppeling tussen CLB en werkgebied niet los.

– *Leerplichtopvolging*: deze thematiek is al geruime tijd aan de orde voor het secundair onderwijs en sedert 1 september 2002 ook zeer actueel voor het basisonderwijs. Opnieuw is er een sterke link met het decreet CLB, aangezien de leerplichtopvolging behoort tot de verplichte begeleidingstaken.

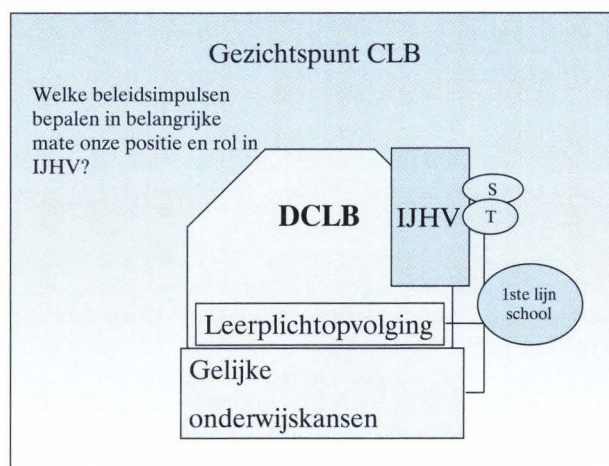
– *Gelijke Onderwijskansen*: GOK bestaat uit drie fasen. In de eerste fase richt men zich op een bepaalde doelgroep, die welomschreven is en die extra middelen oplevert.

Fase twee werd in extremis nog toegevoegd aan het decreet ⁷ en stimuleert het zorgbeleid op de school. Op dit ogenblik richt het zich hoofdzakelijk op het basisonderwijs.

Fase drie belicht de intentie om te komen tot inclusief onderwijs. Ook hierover moet een decreet opgesteld worden. In het kader van deze discussie kan de aandacht voor maatwerk en kwaliteitsvolle doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs gesitueerd worden.

Bovenvermelde onderwijsbeleidslijnen geven de visie weer van het Departement Onderwijs op de zorg voor leerlingen en de vertaling ervan in kwaliteitsvol onderwijs.

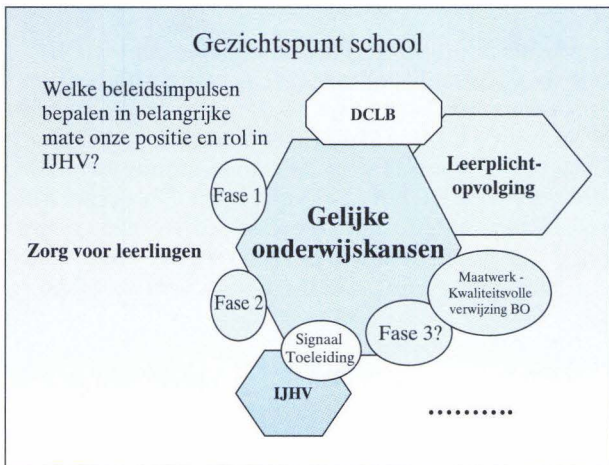
Positionering CLB's en scholen



Ten aanzien van deze beleidslijnen positioneren CLB's en scholen zich op een verschillende manier.

Voor de CLB-centra is in eerste instantie het decreet CLB belangrijk, met als aandachtspunt de leerplichtopvolging en met duidelijke linken naar de dynamiek van gelijke onderwijskansen en IJH.

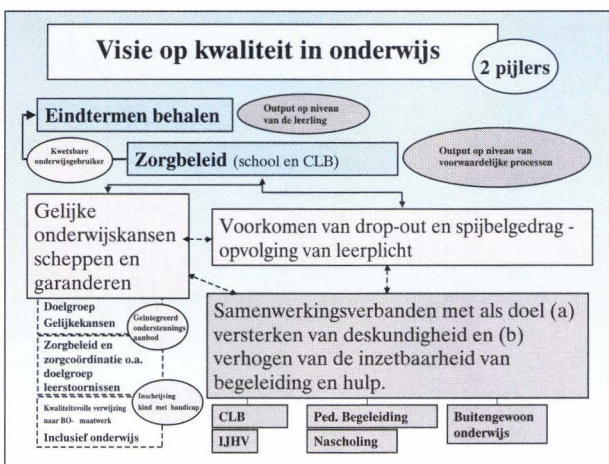
Indien door een school concreet werk wordt gemaakt van een goede signaaldetectie en toeleiding, als ook in de leerplichtopvolging wordt geïnvesteerd en als bovendien gelijke onderwijskansen worden uitgebouwd op schoolniveau, dan zijn vanuit het perspectief van de CLB's aan de randvoorwaarden voldaan om te kunnen komen tot een degelijke eerste(lijns-)zorg op het niveau van de school.



Scholen leggen de klemtoon echter anders. Een school zal zich in de eerste plaats richten naar de dynamiek van gelijke onderwijskansen, met het werk dat dit met zich meebrengt. Veel aandacht zal ook uitgaan naar de leerplichtopvolging. Een aantal scholen ziet in dat het decreet CLB ook voor hen relevant is en belangrijke consequenties heeft, maar dit is zeker nog niet het geval voor de meerderheid van de scholen. Over het proces van de IJH is nog niet naar de scholen gecommuniceerd omdat het belangrijk is eerst duidelijkheid te scheppen over de aard en de notie van de betrokkenheid van scholen en CLB's in IJH.

2. Kwaliteitszorg binnen het onderwijs

Visie



De verschillende elementen in de nieuwe regelgevingen hangen nauw samen met de visie van het beleid op kwaliteit van het onderwijs. Dit is voor de CLB's niet onbelangrijk. Al te vaak constateren zij immers dat die eerste zorg op de school onvoldoende gewaarborgd wordt, met gevolgen op de implementatie van het decreet. Deze visie op kwaliteit geeft aan de CLB-inspectie en aan de onderwijsinspectie een referentiekader.

De visie op kwaliteitszorg bestaat uit twee hoofdpijlers:

- eindtermen behalen als parameter van kwaliteitsvol onderwijs
- met de dynamiek rond het decreet gelijke onderwijskansen manifesteert zich een tweede pijler in de kwaliteitszorg voor onderwijs. Niet alleen het behalen van de eindtermen is belangrijk, maar ook het garanderen van een zorgbeleid, dat vorm moet krijgen op elke school, in relatie met het CLB waarmee men een beleidscontract/plan heeft afgesloten. Dat zorgbeleid is immers een noodzakelijke voorwaarde om te garanderen dat ook de meest kwetsbare leerlingen de eindtermen kunnen behalen.

GOK richt zich naar leerlingenbegeleiding in de zeer brede betekenis van het woord: een leerlingenbegeleiding die niet enkel gericht is op bepaalde doelgroepen, maar evengoed een algemeen structurele begeleiding op het niveau van de school inhoudt.

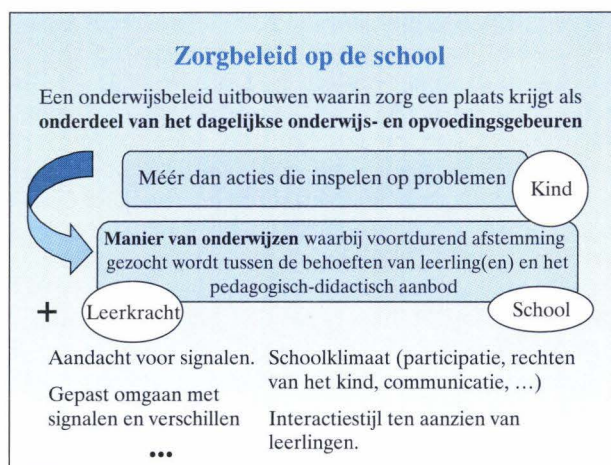
Een tweede focus ligt op de opvolging van de leerplicht, spijbelen en het voorkomen van drop-outs. Beide processen zullen onvermijdelijk in samenwerkingsverbanden moeten aangepakt worden. Die samenwerkingsverbanden kunnen verschillende vormen aannemen. Naast de netwerken aangeboden door IJH zullen zeker nog andere netwerken voor scholen en CLB's onontbeerlijk zijn.

Het garanderen van kwaliteitsvol onderwijs waarin zorg een onderdeel van het dagelijks onderwijs- en opvoedingsgebeuren is, zal tijd vragen. Dit betekent immers dat er meer nodig is dan inspelen op problemen: er is nood aan een manier van onderwijzen waarbij voortdurend afstemming gezocht wordt tussen de behoeften van de leerling en het pedagogisch-didactisch aanbod.

Dit houdt in dat er aandacht is voor:

- signalen waarmee gepast wordt omgegaan,
- het schoolklimaat met ruimte voor participatie van alle betrokkenen,
- de rechten van het kind,
- een positieve en efficiënte communicatie,
- een positieve interactiestijl.

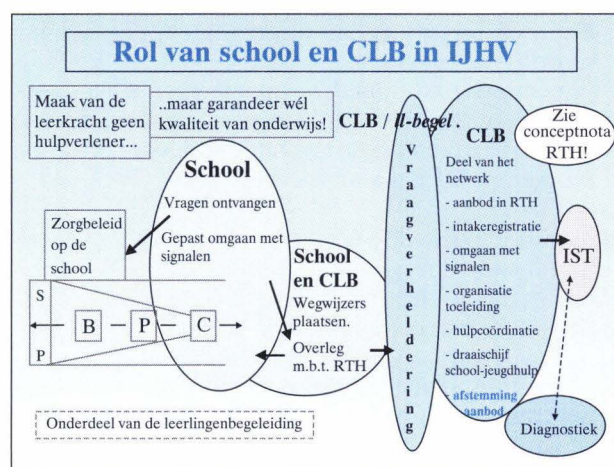
Deze boodschap en visie worden verwoord in de nota zorgbeleid, hoofdstuk twee van het gelijke onderwijskansendecreet. Dit houdt in dat men niet alleen acties onderneemt op niveau van het kind (GOK fase I) en niet alleen focust op het wegwerken van problemen, maar dat er daarnaast inspanningen worden geleverd om op schoolniveau een beleid te voeren waarin ook aandacht is voor school- en leerkrachtenmerken en ondersteuning van de leerkracht.



Rol van de school en het CLB

Het belangrijkste uitgangspunt –bij het omschrijven van de taken van de school binnen IJH– is dat we van de leerkrachten geen hulpverleners mogen maken. De hulpverleners zitten in het CLB. Zij hebben een ander takenpakket en een andere opleiding. Leerkrachten moeten wel garant staan voor kwaliteitsvol onderwijs zoals hierboven reeds aangegeven.⁸

Op het schema van Frits De Cauter⁹ kan IJH achteraan op de hulplijn geplaatst worden. Ook preventie vindt een plaats, aan het begin van diezelfde lijn. Op dezelfde manier vinden we dit terug in het CLB-decreet: eerst preventie en waar nodig remediëren.



Bovenstaand schema vat het voorgaande samen.

Het is de taak van een school om op een deskundige manier aan signaaldetectie te doen en gepast met de signalen om te gaan. Daaruit volgt dat het mogelijk is dat de school binnen het kader van haar leerlingbegeleiding zelf rond deze signalen werkt. Het kan ook zijn dat een school twijfelt en zich afvraagt of er niet meer begeleiding nodig is dan zij zelf kan garanderen. In overleg met het CLB wordt afgesproken wie de begeleiding opneemt en of er eventueel doorverwezen wordt. Het verhaal van IJH start pas wanneer blijkt dat de leerling professionele hulpverlening nodig heeft, d.w.z. hulpverlening met een bepaalde methode die de school niet kan bieden. Een belangrij-

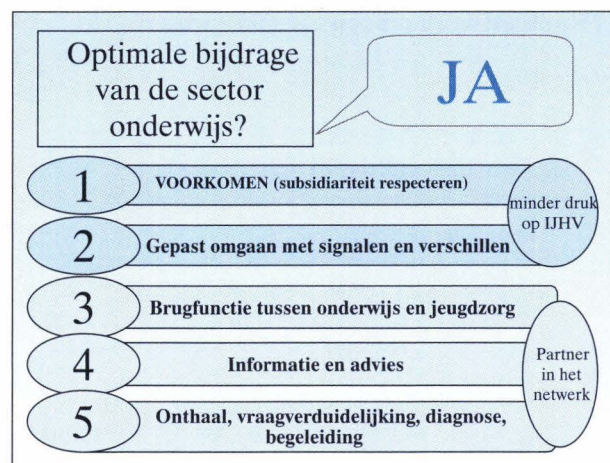
ke stap in het hele proces is dan ook de vraagverheldering. Dit is een uitdrukkelijke opdracht voor de CLB's, eventueel in samenwerking met de school. De centra zijn daarnaast ook partner in het netwerk rechtstreeks toegankelijke hulpverlening. Deze draaischijf-functie tussen onderwijs, welzijns- en gezondheidssector krijgen CLB's ook vanuit hun decreet toegewezen. Scholen directe partner maken in het netwerk rechtstreeks toegankelijke hulpverlening blijkt trouwens een onmogelijke opgave vanuit de vaststelling dat het om zeer veel scholen gaat. Dit betekent echter niet dat scholen geen eigen taken of verantwoordelijkheden zouden hebben, er blijft immers een belangrijke opdracht tot zorg (onder meer vanuit het decreet GOK).

Al wie beroepsmatig geregeld signalen detecteert – zoals bijvoorbeeld leerkrachten, maar ook huisartsen of jeugdwerkers – mag ondersteuning verwachten vanuit de CLB's, al dan niet in samenwerking met het netwerk van IJH waar het ondersteunen van het omgaan met signalen een onderwerp van gesprek of acties kan zijn. Uiteraard worden ook signalen opgevangen door particuliere personen, maar gestructureerde ondersteuning lijkt op dit vlak veel moeilijker.

De mogelijkheid tot dergelijke ondersteuning is in het door het Besluit van de Vlaamse Regering verzekerd aanbod opgenomen. Ook de organisatie van de toeleiding, de uitbouw van hulpcoördinatie (hoe kan je er als netwerk voor zorgen dat er coördinatie is bij situaties waar meerdere hulpverleners betrokken zijn) en de behoefte aan afstemming zijn belangrijke aandachtspunten voor de CLB-sector.

Het feit dat CLB's die draaischijf vervullen tussen onderwijs en het netwerk is een belangrijk gegeven. Vanuit die vaststelling en vanuit het feit dat er op het niveau van de CLB's ook diagnosestellingen gebeuren, zullen de centra in relatie moeten treden met de toegangspoort tot de niet-rechtstreeks toegankelijke hulpverlening.

3. Conclusie: het onderwijs binnen IJH



Betekenen de hierboven geschetste inspanningen vanuit het onderwijs een substantiële bijdrage tot de integrale jeugdhulpverlening?

Het antwoord hierop is 'ja' want

- het onderwijs levert een bijdrage omdat er mee geïnvesteerd wordt in het respecteren van de subsidiariteit. Dit principe zit vervat in het decreet CLB, (in de relatie tussen scholen en CLB), maar dus ook in de relatie met de jeugdzorg.
- het onderwijs levert inspanningen met betrekking tot het gepast omgaan met signalen. Het huidige onderwijsbeleid illustreert dit.
- deze beide vorige punten voorkomen ongerechtvaardigde druk op IJH.
- de CLB's verzorgen een brugfunctie tussen onderwijs en jeugdzorg.
- de CLB's geven informatie en advies (zie art. 16 DCLB).
- er is een opdracht weggelegd voor de CLB's met betrekking tot onthaal, vraagverduidelijking, diagnose en begeleiding. Het proces van modulering zal die opdrachten verder concretiseren.

Departement Onderwijs
Project Onderwijs-Welzijn
Tel. 02/553 86 83

NOTEN

- ¹ Deze bijdrage is enerzijds gebaseerd op de tekst "Integrale Jeugdhulp in mensentaal, een korte rondleiding doorheen het concept", weergegeven op de officiële website van Integrale Jeugdhulp: www.jeugdhulp.vlaanderen.be en is anderzijds de weergave van de inbreng van Martine Vranken op de vergadering van 3 september 2002, waarop alle mandaathouders van de CLB's werden uitgenodigd.
- ² Deze zijn de gerechtelijke arrondissementen Tongeren en Hassele, het gerechtelijk arrondissement Antwerpen en het gerechtelijk arrondissement Gent.
- ³ Deze betrokken sectoren zijn: Algemeen Welzijnswerk, Geestelijke Gezondheidszorg, Kind en Gezin, Onderwijs, Vlaams Fonds en Bijzondere Jeugdbijstand.
- ⁴ Cfr. het decreet CLB en het decreet Gelijke Onderwijskansen.
- ⁵ De thematische werkgroepen zijn opgebouwd rond de zes bakens, zie boven, pp. 4-7.
Daarnaast zijn er twee ad hoc werkgroepen waarbij de éne zich toelegt op de positie van de cliënt en participatie, de andere op crisishulpverlening.
- ⁶ Onderstaande tekst is een weergave van de voorstelling "Onderwijs binnen Integrale Jeugdhulp" door Martine Vranken op 3 september 2002, departement Onderwijs, Brussel.
- ⁷ Decreet betreffende gelijke onderwijskansen - I. Decreet van de Vlaamse Regering. Brussel, 28 juni 2002.
- ⁸ Zie boven, pp. 14-16.
- ⁹ De Cauter, Frits. *Methodiek van de projectwerking. Algemene preventie gesitueerd op drie dimensies*, pp. 89-94. Acco, Leuven, 1990.

DENKPISTES VOOR OPVOEDINGS- ONDERSTEUNENDE PROJECTEN

Het preventieteam binnen de West-Vlaamse Comités voor Bijzondere Jeugdzorg vroeg zich af wat het vanuit de actuele discussies opvoedingsondersteuning kan doen in het kader van hun preventiebeleid. Ze stelden deze vraag aan de vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent. Een vraag om 'iets' te doen, betekent echter niet dat er ook direct een preventieproject moet ontworpen worden. We vonden het zinvol om eerst even stil te staan bij de uitgangspunten van opvoedingsondersteuning. Daaruit is een referentiekader voor preventieprojecten gegroeid dat hier kort zal worden voorgesteld. Meer uitgebreide toelichting is te vinden in het eindrapport van dit onderzoek ¹.

Om tot een definitie te komen staan we eerst stil bij het concept opvoedingsondersteuning.

Naast een definitie van opvoedingsondersteuning werden 4 denkpijsten uitgewerkt die richting kunnen geven aan preventieprojecten. De 4 pijsten houden achtereenvolgens verband met de doelgroep, vrije tijd, gezin en netwerken.

Denkkader opvoedingsondersteuning

Eerst staan we dus stil bij het **concept opvoedingsondersteuning**. Achtereenvolgens komen de legitimering of verantwoording van opvoedingsondersteuning, verschillende benaderingen ervan en de verschillende betrokkenen aan bod.

De vraag naar opvoedingsondersteuning wordt doorgaans **gelegitimeerd** vanuit toenemende onzekerheid bij ouders inzake opvoeding. Die opvoedingsonzekerheid zou het gevolg zijn van het feit dat onze samenleving steeds complexer en meer geïndividualiseerd wordt. Het benadrukken van die complexiteit leidt echter tot de idee dat opvoedingsondersteuning enkel gelegitimeerd is in complexe opvoedingsituaties en verbergt het feit dat alle ouders opvoedingsvragen hebben. De vraag is dan welke situaties we complex mogen noemen en welke niet, en wie bepaalt die norm. Anders gezegd, welke maatregelen of voorzie-

ningen dienen voor 'normale' mensen en welke zijn niet sociaal aanvaard? Deze vraag is ook relevant voor de 'Bijzondere' jeugdzorg.

Opvoedingsondersteuning kan vanuit verschillende benaderingen gelegitimeerd worden. Wij opteren voor een structurele welzijnsbenadering. Deze vertrekt vanuit het recht op ondersteuning en gaat ervan uit dat alle gezinnen ondersteuning nodig hebben, bv. ondersteuning vanuit het sociaal netwerk (oma en opa als kinderopvang). Blijkbaar worden sommige vormen van steun als 'normaal' aanzien en voor competente ouders, terwijl andere vormen van steun als 'abnormaal' gezien worden (bijzondere jeugdbijstand, therapie...). Hieruit volgt de noodzaak van het *erkennen van de diversiteit aan manieren waarop mensen bestaanskwaliteit trachten te realiseren*. Dit betekent aanvaarden dat iedereen ondersteuning nodig heeft in opvoeding, maar wel in verschillende vormen en maten.

Er is echter ook nog een ander belangrijk gevolg. Wanneer gezinnen ondersteuning nodig hebben bij opvoeding (en er bestaan geen ouders die het helemaal alleen doen), volgt hieruit de noodzaak van de **erkenning van een gedeelde verantwoordelijkheid voor opvoeding**. Naast de ouders, als eerste verantwoordelijken voor de opvoeding van hun kinderen, delen ook mensen uit andere sociale voorzieningen in de verantwoordelijkheid: maatschappelijk werkers, leerkrachten, hulpverleners, opvoeders, jeugdconsulenten, etc... Opvoedingsondersteuning kan dan beschouwd worden als een zaak van alle voorzieningen en sectoren waarin kinderen en jongeren worden opgevoed, zowel in het gezin, op school, als in de vrije tijd, etc. M.a.w. we kunnen opvoedingsondersteuning beschouwen als een vorm van maatschappelijke dienstverlening waar iedereen recht op heeft.

Zo komen we bij ons laatste punt over de uitgangspunten van opvoedingsondersteuning. Wie zijn de betrokken actoren? Los van contexten waarin opvoedingsondersteuning kan plaatsvinden, zien we **twee belangrijke groepen actoren**, nl. de opvoeders en de kinderen.

Kinderen worden vaak niet vermeld wanneer het over opvoedingsondersteuning gaat, omdat opvoedingsondersteuning zich per definitie richt tot de opvoeders. Opvoedingsondersteuning wordt echter pas betekenisvol als het via de opvoeding uiteindelijk ook de kinderen ten goede komt. Kinderen 'ondergaan' hun opvoeding immers niet, het gaat niet om éénrichtingsverkeer. Er wordt ook een reactie of antwoord in het gedrag van de kinderen verondersteld. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar wordt bij het opzetten van projecten vaak vergeten.

De andere groep van actoren zijn uiteraard de **opvoeders**. Vanuit het concept 'gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid' (waarbij we zopas uitkwamen omdat gezinnen blijkbaar op verschillende plaatsen ondersteuning vinden) hebben we het hier over een grote groep van actoren, waarbinnen nog gedifferentieerd kan worden. Vooreerst zijn er uiteraard de ouders, zoals gezegd de primaire verantwoordelijken voor de opvoeding van hun kinderen (cfr. Art. 18 IVRK). Juist omdat ze zo belangrijk zijn, moeten ze zoveel mogelijk ondersteund worden door beroepskrachten uit allerlei opvoedingsinstituten (bv. school, jeugdwerk, voorziening uit de bijzondere jeugdzorg), des te meer daar ze zelf steeds minder tijd krijgen in onze samenleving voor opvoedingstaken (bv. door de nieuwe standaard van tweeverdienersgezinnen). De verschillende opvoedingsinstituten leggen historisch gegroeide eigen accenten in hun dienstverlening (de ene werkt bv. meer oplossingsgericht dan de andere), maar ze hebben gemeenschappelijk dat ze delen in de opvoedingsverantwoordelijkheid t.a.v. kinderen en jongeren.

Uit bovenstaande overwegingen volgt deze definitie van opvoedingsondersteuning: onder opvoedingsondersteuning verstaan we initiatieven uit alle voorzieningen die zich tot kinderen richten, die een positief opvoedingsklimaat trachten te bevorderen. Deze definitie is ruimer dan die van sommige anderen die opvoedingsondersteuning bv. gelijkstellen aan gezinsondersteuning.

Naast een definitie van opvoedingsondersteuning, is er nood aan enkele meer concrete denkpistes die richtinggevend kunnen zijn voor preventieprojecten.

Piste 1 focust op de doelgroepen: opvoedingsondersteuning begint bij kennis over de doelgroepen en over de context waarin hun opvoeding vorm krijgt.

Piste 2 toont aan dat de vrijetijdscontext een zinvol aanknopingspunt is om opvoedingsondersteuning te realiseren, maar vaak onderschat of over het hoofd gezien.

Piste 3 focust op de ouders en gaat dus over gezinsondersteuning. Opvoedingsondersteuning hoeft niet altijd rechtstreeks op de ouders gericht te zijn, maar ouders zijn wel steeds betrokken partij.

In piste 4, ten slotte, zullen we duidelijk maken dat samenwerking tussen voorzieningen en sectoren enerzijds belangrijk is bij de realisatie van opvoedingsondersteuning, maar dat zo'n netwerken anderzijds ook veel energie vragen en heel wat valkuilen in zich dragen.

Piste 1

Met **piste 1** wijzen we dus op het belang van kennis van de doelgroep. Met onze structurele welzijnsbenadering wezen we al eerder op het feit dat alle gezinnen ondersteuning nodig hebben. Deze benadering stelt de competenties en het sociaal kapitaal van kinderen en gezinnen en hun onderlinge interacties centraal. De bedoeling is te kijken naar hun feitelijke situaties en samen met kinderen, jongeren en hun ouders na te gaan welke vragen en problemen in deze concrete situaties naar voren komen en hoe deze kunnen worden aangepakt. De analyse van feitelijke situaties en concrete interacties betekent dat ook wordt gezocht naar de betekenisvolheid van probleemgedrag. We wezen in dit verband al op het belang van de erkenning van de diversiteit aan manieren waarop mensen bestaanskwaliteit trachten te realiseren.

Het is echter **moeilijk om zicht te krijgen op feitelijke gezinssituaties** en de beleving van opvoedingssituaties door de verschillende gezinsleden. Het is zelfs al moeilijk om te omschrijven over wie we het hier eigenlijk hebben: hoe kunnen we de doelgroep van de bijzondere jeugdbijstand bv. afbakenen? Die doelgroep evolueert immers snel en hulpverleners worden geconfronteerd met een erg breed scala aan opvoedingssituaties. Bovendien kunnen al die situaties door de betrokkenen verschillend beleefd en gedefinieerd worden: wie zijn bv. voor elk van hen belangrijke personen?, waar brengen ze het meeste tijd door, wat ervaren ze als ondersteunend,...?.

Dit soort subjectieve gegevens over de perspectieven van de betrokkenen vinden we niet terug in de bestaande registratiesystemen voor cliëntgegevens. Vaak gaat het hier om **screening** en worden gegevens verzameld zoals leeftijd, hulpverleningsgeschiedenis, schoolniveau, samenstelling gezin, nationaliteit, beroep ouders, etc. Dit kan zeer zinvol zijn als er na registratie ook **reflectie over de cijfers** plaatsvindt. Een goed registratiesysteem roept vele vragen op, zoals 'welke vragen komen binnen?', zijn er evoluties in de vragen te erkennen?, wie stelt vragen?, uit welke buurten/gemeenten komen vragen?, is er een verband tus-

sen het aantal vragen uit een gemeente en de aanwezigheid van bepaalde voorzieningen?, aan welke vragen wordt gevolg gegeven?, wordt gezocht naar de minst ingrijpende oplossing?, etc.

Deze piste samengevat, kunnen we stellen dat kennis over de doelgroep, hun concrete opvoedingssituaties en hun beleving ervan erg belangrijk is, maar dat er veel moeilijkheden opduiken bij het verzamelen van die kennis. Het zou bijgevolg een zinvolle piste kunnen zijn voor het West-Vlaamse preventieteam om zich te concentreren op de zoektocht naar zinvolle methodieken om de doelgroep van een algemeen preventiebeleid af te bakenen en hun positie daarin af te stemmen op individuele hulpverlening en de registratiesystemen voor cliëntgegevens die momenteel worden ontwikkeld.

Piste 2

In piste 2 gaan we een stapje verder. Waar we in piste 1 feitelijke opvoedingssituaties van gezinnen en de beleving ervan door de betrokkenen centraal stelden, focussen we in piste 2 op de **beleving van één van de actoren, nl. de kinderen**. Deze keuze volgt uit het feit dat de kinderen waar het om gaat vaak vergeten worden in het debat over opvoedingsondersteuning, hoewel het zoals gezegd pas zinvol wordt als het uiteindelijk hén ten goede komt.

Nu blijkt dat in de beleving van kinderen, naast gezin en school, **vrije tijd erg centraal** staat. Bovendien bleek uit belevingsonderzoek dat jongeren de **verbinding leggen tussen gezins- en opvoedingsproblemen én de ondersteuning die ze ervaren in de vrije tijd**. Hieruit volgt het **belang van aandacht voor de vrije tijd: de vrijetijdscontext speelt een belangrijke rol in het al dan niet ervaren van ondersteuning uit de omgeving van gezinnen**. In de vrije tijd vinden mensen heel wat kansen en ruimte om steun te ervaren, in de vorm van ontspanning, zelfrealisatie, experimenteergedrag, etc. We kunnen dit nu vanuit twee richtingen bekijken.

Enerzijds vanuit het aanbod (wat kunnen we organiseren in de vrije tijd?), maar anderzijds kunnen we eerder reflexief stilstaan bij de gevolgen die interventies hebben op het vlak van vrije tijd. Interventies die effecten nastreven in het gezin of op school bv. kunnen immers ook gevolgen hebben voor de vrijetijdsbesteding en -beleving van mensen.

Eerst kijken we toch eens vanuit het aanbod.

Er bestaat immers een **aanbod** in de vrije tijd, met name het jeugdwerk en ruimer het socio-cultureel werk. Bepaalde groepen mensen vinden hier echter **geen aansluiting omwille van allerlei drempels**. We vermoeden dat er minstens enige overlap is tussen deze mensen en het 'typisch jeugdzorgcliënteel'. Zij verzuchten immers vaak dat er pas voor het eerst iemand naar hen luistert in de Bijzondere Jeugdbijstand en dat ze voor het eerst het gevoel hebben dat ze ergens terecht kunnen.

Als een socialisatieaanbod in de vrije tijd belangrijk is voor de opvoeding, maar bepaalde groepen voelen zich er niet thuis, is er voor die groepen een **gebrek aan ondersteuning**, en dus een probleem. Die mensen kunnen dan immers het aanbod niet meer mee bepalen doordat ze er niet naar toe gaan en zij komen

pas weer in beeld wanneer ze serieuze 'overlast' veroorzaken. Het gebrek aan een gepast aanbod voor iedereen is dus een probleem. Er zijn hiervoor verschillende **oplossingen**:

- 1) het bestaande aanbod wordt aangepast zodat aansluiting voor iedereen gegarandeerd wordt
- 2) er wordt een apart aanbod voorzien voor deze mensen zodat zij ergens anders terecht kunnen.

De eerste oplossing, het **bestaande socio-cultureel werk aanpassen** zodat iedereen er terecht kan, wil zeggen dat bestaande drempels weggewerkt moeten worden. We bedoelen bv. informatieve (bekendheid), institutionele (toegankelijkheid), situationele (gezinsituatie) en dispositionele drempels (verwachtingen, houding, beeldvorming). Hulpverleners of preventieconsulenten uit de Bijzondere Jeugdbijstand zouden vanuit hun kennis van de doelgroep deze drempels kunnen helpen concreter benoemen en wegwerken. Zij kennen immers best de gezinssituaties en bijgevolg de factoren die voor een democratisering van een vrijetijdsaanbod kunnen zorgen, bv. de gevoeligheden in contacten met ouders, het belang van mond-tot-mondreclame, lokale inbedding, aanvaarding, etc. De tweede oplossing om voor iedereen een socialisatieaanbod in de vrije tijd te garanderen, is een **apart aanbod** voorzien, afgestemd op de noden van specifieke groepen. Zo'n specifiek aanbod kan – ondanks de risico's op stigmatisering – gerechtvaardigd worden vanuit de vaststelling dat sommige gezinnen nogal **wantrouwig** ingesteld zijn ten opzichte van alles buiten hun eigen leefwereld. Dit komt doordat ze al herhaaldelijk en op verschillende plaatsen uitsluiting hebben ervaren. Een 'afgescheiden' wereld, en dus een afgescheiden socialisatieaanbod in de vrije tijd, kan hen dan bescherming bieden. Dit is wat ook gebeurt in de Bijzondere Jeugdbijstand. Daar worden mensen bereikt die nergens anders worden bereikt. Ook voor deze mensen is een socialisatieaanbod in de vrije tijd belangrijk en precies daarom achten we een project met aandacht voor vrije tijd relevant voor de BJB, meer bepaald voor het preventieteam.

De bedoeling is nu niet om op een instrumentele manier alle cliënten te gaan toeleiden tot één of ander vrijetijdsaanbod. De bedoeling is wel om aandacht voor vrije tijd te hebben en voor de effecten van onze interventies op het vlak van vrije tijd. Nu denken we dus niet meer vanuit het aanbod, maar zitten we bij de reflectie over de gevolgen van interventies op het vlak van vrije tijd.

Een contact met de bijzondere jeugdzorg kan op zich een gevolg hebben voor de vrijetijdsbesteding van een kind of jongere. Een interventie vanuit de bijzondere jeugdzorg is niet enkel een **antwoord** op een bepaalde probleemsituatie, maar moet echter ook bekeken worden als **actor** in de probleemsituatie. Ze heeft zelf bepaalde **effecten, onder meer op het vlak van vrijetijdsbesteding**. Deze worden vaak over het hoofd gezien, hoewel ze erg centraal staan in de beleving van jongeren.

Zo is er soms sprake van een bezoekregeling in het weekend die impact heeft op de vrije tijd, heeft de afstand tussen thuis en de voorziening vaak gevolgen op het vlak van vrije tijd, kan er sprake zijn van ontevredenheid over de buurt waar de voorziening staat en is het, in extremis, bij een plaatsing vaak niet moge-

lijk de eigen vrienden te behouden. Kortom, vaak verslappen interventies in de jeugdzorg de bestaande relaties tussen jongeren en de opvoedingsinstituties waar ze voordien contact mee hadden. Op zijn minst moeten dan mogelijkheden worden voorzien om nieuwe vrienden te ontmoeten. Dat maakt immers een belangrijk deel uit van vrijetijdsbesteding.

Of het nu gaat om signalering naar bestaande socio-culturele voorzieningen, of om een aanbod binnen de Bijzondere Jeugdbijstand, of om aandacht voor de effecten van interventies op vrije tijd, we kunnen besluiten dat het zinvol is voor het preventieteam om een beleid uit te zetten dat oog heeft voor de vrije tijd van gezinnen.

Piste 3

In ons concept van opvoedingsondersteuning definiëerden we twee betrokken actoren: nl. kinderen en opvoeders. In deze piste besteden we bijzondere aandacht aan een **specifieke groep binnen de groep van opvoeders, nl. de ouders**. Ondanks onze stelling dat soms vergeten wordt dat andere opvoeders (leerkrachten, hulpverleners,...) delen in de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen, blijft het gezin uiteraard een erg belangrijke opvoedingscontext.

We kozen voor deze piste omdat een aantal algemene **evoluties in gezinscontexten** mogelijk gevolgen heeft voor andere opvoedingsinstituties, zoals voor de Bijzondere Jeugdbijstand.

We gaan hier in op twee evoluties, nl. de **toenemende diversiteit in gezinsvormen** en de **snel veranderende gezinscontexten**.

Zo is er bv. een duidelijke toename in het aantal één-oudergezinnen en nieuwsamengestelde gezinnen in alle lagen van de bevolking. Daarnaast is er de evolutie naar tweeverdienersgezinnen, waardoor ouders vaker een beroep op anderen doen voor opvoedingstaken. De oorzaken hiervan liggen in maatschappelijke veranderingen inzake demografie, economie en inzake waardepatronen. Met de tweede evolutie, naast de toenemende diversiteit in gezinsvormen, wijzen we op de snellere opeenvolgende veranderingen in gezinsvormen.

Nieuwe en veranderende gezinsvormen zijn uiteraard **niet per definitie problematisch** voor de opvoeding van de kinderen. Een belangrijke voorwaarde voor kinderen waaronder ze hun gezinsvorm leuk vinden, is de aanwezigheid van minstens één ouder die veel



liefde en zorg geeft en een gevoel van geborgenheid. Het engagement blijkt dus belangrijker dan de gezinsvorm.

Opvallend is wel dat er sprake is van een **oververtegenwoordiging van nieuwsamengestelde gezinnen en alleenstaande ouders binnen de Bijzondere Jeugdbijstand**. Slechts een minderheid onder de minderjarige cliënten leeft nog in zijn of haar oorspronkelijk gezin. Samen met de vaststelling dat cliënten uit de bijzondere jeugdzorg vaak geen aansluiting vinden bij andere opvoedingsinstituties (zoals bv. het jeugdwerk) zorgt dit ervoor dat een aantal kinderen en ouders te maken krijgt met een vrij **smal persoonlijk netwerk** en bijgevolg een kwetsbaar netwerk. Ze hebben **weinig vertrouwenspersonen** of opvoedingsfiguren waar ze kunnen op terugvallen en die wisselen dan nog vrij vaak.

Nochtans heeft het gezin zeker **niet aan waarde ingeboet**. Vele kinderen en jongeren ondervinden de meeste steun van hun ouders. Steeds opnieuw blijkt uit onderzoek hoeveel waarde mensen aan het gezin hechten, en zeker de zogenaamde maatschappelijk kwetsbaren. Vaak is dat gevoel zo sterk dat ze steeds opnieuw een ideaal gezinsbeeld nastreven (wat de verandering in het gezin dan weer aan de gang houdt).

Deze vaststellingen wijzen opnieuw op de **nood aan ondersteuning van ouders** en dus op het **belang van een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid** tussen ouders en andere opvoeders.

Opvoeders uit andere instituties dan het gezin worden aangesproken om opvoedingstaken van de ouders te gaan overnemen. In de praktijk doen ze dit uiteraard al, bv. doordat kinderen en jongeren steeds meer tijd doorbrengen op school dan thuis hebben leerkrachten reeds een grote invloed. Het zijn die **verschuivingen in opvoedingsverantwoordelijkheid** (die

een gevolg zijn van de organisatie van onze samenleving) waarvoor we hier aandacht vragen.

Wanneer andere opvoeders taken overnemen van ouders, kunnen ze hierbij niet zonder meer voorbijgaan aan het **perspectief van de ouder(s)**. Zij blijven immers primair verantwoordelijk, hoewel ze (verplicht) één en ander uit handen geven. Daarom wijzen we op het belang van **ouderparticipatie**. Hiermee bedoelen we dat opvoeders rekening houden met de perspectieven van de ouders. Dat wil niet zeggen dat ouders altijd rechtstreeks bevraagd moeten worden. Ouders informeren, gegevens over hun kind terugkoppelen, een toegankelijk aanspreekpunt zijn, etc. zijn ook vormen van ouderparticipatie. Het is een **zoeken naar manieren om via het versterken van één partner, de ouders, de kwaliteit van de dialoog tussen alle betrokkenen te bevorderen**. Voorwaarden creëren waaronder ouderparticipatie vorm kan krijgen, is echter niet gemakkelijk. Belangrijke **kwaliteitscriteria** die we uit enkele 'good practices' konden afleiden, zijn ervaringsgerichtheid, aansluiting bij de waarden van de cliënten en lokale gebondenheid.

Piste 4

In piste 4, ten slotte, willen we duidelijk maken dat **netwerking tussen voorzieningen en sectoren** onderling enerzijds noodzakelijk is voor de realisatie van opvoedingsondersteuning. Zeker vanuit de visie van gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid tussen voorzieningen, is sectoroverschrijdend denken essentieel. Maar anderzijds vraagt zo'n integrale benadering ook veel energie en draagt ze heel wat **valkuilen** in zich. Nochtans wordt netwerking door overheden aangemoedigd alsof het alle problemen integraal zou kunnen aanpakken en oplossen.

Onze eerste vraag is **welke netwerken** men in heel deze promotiecampagne eigenlijk bedoelt. Over wat voor soort netwerken gaat het eigenlijk, er bestaan immers veel verschillende soorten: sociale netwerken (tussen individuen), zijn van een heel andere orde dan beleidsnetwerken en die zijn nog anders van aard dan de zogenaamde professionele netwerken (bv. tussen voorzieningen).

Bovendien kunnen netwerken zich in **verschillende stadia** bevinden, fasen die niet rechtlijnig op elkaar volgen, maar wel een ingewikkelde cyclische voortgang kennen. Zo maakt een netwerk minimaal een zoekfase, een vormgevingsfase en een realisatiefase door.

Belangrijk is de vraag te stellen naar de **meerwaarde van elk netwerk**: wat maakt dit netwerk mogelijk dat anders niet haalbaar was? Het afwegen van de meerwaarde van een netwerk kan volgens ons best gebeuren **vanuit het perspectief van de cliënten**, aan wie het uiteindelijk allemaal ten goede moet komen. Bij opvoedingsondersteuning bv. moeten netwerken uiteindelijk resulteren in een bijdrage aan de weerbaarheid van gezinnen. Vaak is samenwerking echter zo moeilijk dat we ons moeten afvragen of het, en zo ja in welke vorm het de moeite loont.

Besluit

Bovenstaand referentiekader vereist nog veel denkwerk: de denkpistes moeten nog geconcretiseerd worden en ingevuld naar de lokale mogelijkheden. Het bleek echter een inspirerend denkkader. Bovendien kunnen er enkele **voorwaarden voor opvoedingsondersteuning** uit geformuleerd worden die als **uitgangspunten voor preventieprojecten** kunnen fungeren. We vatten ze nog even samen ter afronding.

Ten eerste komen we terug op de gekozen benadering van opvoedingsondersteuning, die verwijst naar een *structurele welzijnsbenadering*. Daarbij wordt er vanuit gegaan dat elk gezin opvoedingsondersteuning nodig heeft. Dit uitgangspunt helpt om het aanbod inzake opvoedingsondersteuning open te houden: iedereen kan dan mee bepalen wat als ondersteunend wordt ervaren.

Daaruit volgt zoals gezegd de noodzaak om de *gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid* tussen alle opvoeders te erkennen: verschillende betrokkenen (ouders, leerkrachten, jeugdwerkers, etc.) spelen een rol in de opvoeding van een kind en moeten bijgevolg op die verantwoordelijkheid kunnen worden aangesproken. Gezien het belang van het gezin, moeten ouders daarbij erkend worden als *primaire verantwoordelijken*.

Essentieel om ouders en kinderen te kunnen betrekken, is *kennis van de doelgroepen en hoe ze hun opvoedingssituaties vorm willen geven*. Daarbij is ook hun *vrijtijdsbesteding en -beleving* van belang.

Wanneer samenwerking nodig is om dit alles te realiseren, moet het om *lokale en cliëntgedragen netwerken* gaan, het netwerk moet m.a.w. een meerwaarde voor de cliënten vormen.

Leen SCHILLEMANS
Vakgroep Sociale Agogiek
Ugent
H. Dunantlaan, 2
9000 Gent

NOTEN

¹ Schillemans, L., Verschelden, G., Bouverne-De Bie, M., (2003), *Ontwikkeling van een referentiekader voor opvoedingsondersteunende projecten*, Vakgroep Sociale Agogiek, Ugent.

Het rapport kan opgevraagd worden bij het preventieteam West-Vlaanderen (john.decoene@wvc.vlaanderen.be)

SAMEN OF APART?

Doelgroepspecifiek of inclusief jeugdwerk voor kinderen en jongeren met een handicap?

Voor elk wat wils...

Het aanbod jeugdwerk in Vlaanderen is zeer groot en zeer gevarieerd. Of je nu een kleuter of een puistige tiener bent, geïnteresseerd in sport, in wetenschap of in vleermuizen,.... Of je nu een avontuurlijk kind, een creatieve duizendpoot of een kasplantje bent, er bestaat wel een vorm van jeugdwerk op jouw lijf geschreven. Zo zijn er vakantiecampen, jeugdbewegingen en speelpleinen op maat van kinderen en jongeren met een handicap. We noemen die werkingen *doelgroepspecifiek*. Kinderen zonder handicap zul je er, met uitzondering van een aantal broertjes en zusjes, zelden of nooit tegen het lijf lopen. Daarnaast is er ook een grote brok *regulier* jeugdwerk. In principe staat een doorsnee jeugdbeweging of speelplein open voor kinderen en jongeren met een handicap. Maar in de praktijk richt dit jeugdwerk zich toch op 'de grootste gemene deler'. Kinderen en jongeren met een handicap kom je hier slechts af en toe en heel toevallig tegen. Ze zijn wel welkom maar moeten zich groten-deels inpassen in de gewone werking, wat niet zo evident is. Ten slotte is er een derde 'stroming' die pas de laatste jaren sterke opgang maakt: die van *inclusie*. Bij inclusief jeugdwerk komt het er op neer dat reguliere jeugdwerkorganisaties hun drempels zo verlagen dat kinderen en jongeren met een handicap niet op de toppen van hun tenen moeten lopen om erbij te horen. De bestaande werking voert stap voor stap een aantal veranderingen door (extra begeleiding, aangepaste activiteiten, soms een duidelijkere structuur,...) zodat meer kinderen aan hun trekken kunnen komen. Is inclusie nu 'het van het'? Of bieden doelgroepspecifieke werkingen toch meer zekerheid? We onderzoeken dit aan de hand van twee willekeurige voorbeelden uit de speelpleinwereld.

Veilige haven

't Balanske in St-Joris-Winge (Vlaams-Brabant) biedt zo'n doelgroepspecifieke speelpleinwerking. 't Balanske is in feite een gezinswerking die dus ook diensten biedt aan de ouders en de broertjes en zusjes van het kind met een handicap en dus veel ruimer gaat dan een speelpleinwerking. Ouders zijn dus al vertrouwd met de werking en de stap om hun kind naar het speelplein te sturen – wat voor veel ouders niet vanzelfsprekend is – wordt kleiner en gemakkelijker.

Doelgroepspecifieke werkingen bieden dan ook volgende voordelen:

- ze hebben over de jaren heel wat knowhow ontwikkeld, het zijn 'specialisten' ter zake
- ze bieden een 'veilige' omgeving waar het kind zich kan thuisvoelen

- ze kunnen kinderen met een handicap en hun ouders heel wat vertrouwen bieden
- ze bieden een aanbod dat echt op maat is van kinderen en jongeren met een handicap.

Maar daar zijn ook een aantal nadelen aan verbonden:

- doelgroepspecifiek jeugdwerk is niet dik gezaaid, ouders moeten soms grote afstanden afleggen
- kinderen met een handicap komen zo in een 'parallel circuit' terecht (apart onderwijs, eigen ontspanning, eigen werkomgeving,...), ze hebben weinig kans om kinderen zonder handicap te ontmoeten
- de maatschappij evolueert niet mee, ondanks de hoge kwaliteit van de hulpverlening, blijven kinderen met een handicap iets 'vreemds' waarvan niemand weet wat je ermee kan aanvangen...

Enkele andere doelgroepspecifieke speelpleinen waar je eens je licht kunt opsteken...

't Zonnetje (Oostende), Spelewijs (Ieper En Poperinge), Sproetel (Menen), De Stroom (Kortrijk), Levensvreugde (Aalst), Speloke (Lokeren), Ruimte (Zoutleeuw), De Piraten (Heverlee), Kiekeboe! (Rijkvorsel), Voluntas (Antwerpen), Langoor (Antwerpen), De Regenboog (Genk).

Inclusie uitproberen

Toen men een drietal jaar terug een speelplein wilde oprichten binnen het 'Ganspoelinstituut' (een voorziening voor blinde en slechtziende kinderen in Huldemberg) koos men meteen voor een inclusiewerking: de helft kinderen met en de helft kinderen zonder handicap. De activiteiten van speelplein "'t Gansspel" werden zo ingericht dat alle kinderen er konden aan meedoen. De monitoren kregen een extra vorming en verder werd het vooral uitproberen. Drie jaar later blijkt het project een succes, zowel voor de kinderen met als zonder handicap, die graag blijven komen. De periode wordt uitgebreid en het initiatief straalt af op de omliggende gemeenten.

Inclusie heeft dan ook een aantal voordelen

- onderzoek heeft uitgewezen dat 'inclusie' positieve effecten heeft op de ontwikkeling van kinderen met een handicap.
- inclusie zorgt er ook voor dat kinderen zonder handicap een sterke waardering hebben voor kinderen met een handicap.
- door inclusie kan de sociale uitsluiting van mensen met een handicap worden verminderd.
- een aantal 'reguliere' werkingen verwelkomen nu al kinderen met een handicap, zonder daar expliciet hun werking voor aan te passen.
- daarnaast zorgt de aanwezigheid van kinderen met een handicap er ook voor dat een aantal 'gewone'

kinderen zich beter gaan thuis voelen op het speelplein. Een activiteit wordt nog eens uitgelegd, er 'moet' soms minder, er groeit respect en begrip voor individuele verschillen tussen kinderen.

Maar dat is natuurlijk ook niet perfect...

- Inclusief jeugdwerk staat nog in z'n kinderschoenen en ook al zijn er geen 'grote' problemen, toch laten ze nog af en toe steken vallen, is er soms onvoldoende kennis voorhanden of werkt men soms nog onvoldoende op maat.
- soms is het ook zeer moeilijk om de ouders ervan te overtuigen dat de monitoren op een goeie manier voor hun kind zullen zorgen

Enkele andere inclusieve speelpleinen waar je eens je licht kunt opsteken...

Oranje (Brugge en Maldegem), Dobbertje Dobs (Oostkamp, Beernem, Damme), Begijnborre (Dilbeek), Gemeentelijk Speelplein (Vilvoorde), VGC Speelpleinen (Brussel), Gemeentelijk Speelplein Londerzeel, 'T Mallepietje (Asse), Gemeentelijk Speelplein (Kapelle Op Den Bos), De Piereman (Grimbergen), De Spin (Meise)...

Geen heilige koe

We willen inclusie niet opdringen. We willen dat de mensen die rechtstreeks betrokken zijn (kinderen, ouders en begeleiders) kunnen kiezen voor dat speelplein waar ze zich goed bij voelen. We beschouwen inclusie niet als de zaligmakende oplossing voor alle kinderen. Doelgroepspecifiek jeugdwerk heeft een definitieve stek veroverd. Als kinderen met een handicap zich het beste voelen in die omgeving, dan zou het stom zijn dat ze willens nillens naar een inclusief speelplein moeten. Wel moet er voor het kind een eerlijke keuze zijn. Ouders en begeleiders zien inclusie soms –terecht of niet terecht– niet zitten. Op een aantal reguliere werkingen moet het kind met een handicap soms zo op de toppen van z'n tenen lopen dat het na verloop van tijd toch afhaakt.

Op termijn willen we wel dat een kind met een handicap de eerlijke keuze zal krijgen om naar het jeugdwerk in de buurt te gaan als hij of zij dat wil, zoals ieder kind. Daarom kunnen reguliere speelpleinen en jeugdbewegingen stap voor stap hun werking inclusiever maken. Dat is helemaal niet zo moeilijk en spectaculair als het lijkt en het zorgt ervoor dat een grotere groep kinderen zich thuis voelt binnen je werking.

Een eerste stap is de vraag bespreekbaar maken binnen je begeleidersploeg. Daarbij is het belangrijk jezelf en je ploeg goed te informeren en bij te vormen. Probeer als ploeg te vertrekken vanuit een respectvolle houding. Dat betekent dat je de kinderen niet gaat 'catalogiseren' onder een bepaalde handicap maar dat je hen gewoon bekijkt als 'kinderen' en probeert gelijkwaardig te behandelen. Het voornaamste aandachtspunt is dat je de kinderen met een handicap intens leert kennen. Vandaaruit moet je dan actief uitproberen wat er werkt en niet werkt. Kinderen met een handicap vergen, misschien iets meer dan andere kinderen, een *persoonlijke aanpak*. Het is ook belangrijk om een vertrouwensrelatie uit te bouwen met



de ouders. Persoonlijk contact is daarbij bijna onontbeerlijk. Een goede omkadering en een financiële steun in de rug zijn welkom maar niet levensnoodzakelijk. Met minimale aanpassingen, zoals een privé-ruimte voor eventuele verzorging en een ruimte waar kinderen op hun plooi kunnen komen, kom je al een heel eind. Het loont zeker de moeite om extra begeleiding in te zetten, dat is voor de meeste initiatieven de enige effectieve meerkost. Ten slotte heb je als begeleidersploeg de opdracht om een prikkelend speel-aanbod uit te werken voor alle kinderen en moet je er ook over waken dat de kinderen met een handicap 'opgenomen' worden door hun leeftijdsgenoten.

Samenwerking en ondersteuning

Sommige doelgroepspecifieke werkingen bekijken de 'inclusie' stroming met wantrouwen. Zij hebben het jaren opgenomen voor mensen met een handicap en alle ervaring opgebouwd. En nu voelen ze zich soms in hun positie bedreigd, volledig ten onrechte. Inclusief en doelgroepspecifiek zijn complementair. Talloze voorbeelden illustreren hoe ze kunnen samenwerken en mekaar ondersteunen. Zo worden er soms 'trajectbegeleidingen' opgezet waarbij kinderen met een handicap door een gespecialiseerde organisatie worden ondersteund om hun weg te vinden in het reguliere jeugdwerk.

We geven hier dan ook met plezier een heleboel adressen waar je terecht kunt voor vorming, ondersteuning en samenwerking.

Conclusie

Inclusieve en doelgroepspecifieke werkingen sluiten mekaar niet uit, in tegendeel. Hoe meer aanbod en ruimte er is voor kinderen met een handicap, hoe beter. Aanstormende inclusieve werkingen kunnen heel wat opsteken van hun 'gespecialiseerde' collega's en omgekeerd leggen inclusieve speelpleinen nieuwe mogelijkheden bloot van kinderen met een handicap. Inclusie legt de verantwoordelijkheid voor het samenleven met mensen met een handicap terug bij ieder van ons en dat is niet te onderschatten. Het jeugdwerk kan hierin een zeer belangrijke rol spelen. Want de praktijk toont het aan: het samen spelen van kin-

over heel Vlaanderen

Achilles vzw	p/a Halensebaan 2 – 3390 St-Joris-Winge	016 63 90 21	
VFG-J	Sint-Jansstraat 32-38 – 1000 Brussel	02 515 02 62	vfgj@socmut.be
Jong KVG	A. Goemaerelei 66 – 2018 Antwerpen	03 216 29 90	post@kvg.be
Kei-Jong	Drakenhoflaan 33 – 2100 Deurne	03 366 41 11	
VVKSM (Akabe)	Lange Kievitstraat 74 – 2018 Antwerpen	03 231 16 20	info@vvksm.be
Jeugd & Gezondheid	Haachtssteenweg 579 – 1031 Brussel	02 246 49 73	jeugdgezondheid@cm.be
VDS	Nieuwelaan 63 – 1860 Meise	02 269 71 80	vds@speelplein.net
Chirojeugd Vlaanderen	Kipdorp 30 – 2000 Antwerpen	03 231 07 95	info@chiro.be
VCVL	Passionistenlaan 1a – 8500 Kortrijk	056 218 220	vcvl@skynet.be
Zit Stil	Heistraat 321 – 2610 Wilrijk	03 380 30 25	
Vlaamse Vereniging Autisme (VVA)	Groot Begijnhof 14 – 9040 Gent	078 152 252	vva@autisme-vl.be
Platform Diversiteit	Arenberghstraat 1D – 1000 Brussel	02 551 13 50	info@steunpuntjeugd.be
Iris Hogeschool	Stationsstraat 301 – 1700 Dilbeek	02 46 62 475	
Ouders voor inclusie	A. Verhaegenstraat 42 – 9000 Gent	09 330 05 62	www.oudersvoorinclusie.be

in West-Vlaanderen

VVA	St-Niklaasstraat 2 – 8900 Ieper	057 21 55 35	
vzw Oranje	Bilkske 5 – 8000 Brugge	050 341 341	vrijetijd@oranje.be

in Oost-Vlaanderen

vzw Oranje	Bilkske 5 – 8000 Brugge	050 341 341	vrijetijd@oranje.be
HINT	Holstraat 123 – 9000 Gent	09 234 05 80	
Sjalom vzw	Werpstraat 1 – 9000 Gent	09 228 92 09	sjalomvzw@pi.be

in Antwerpen

Voluntas	Terlindenhofstraat 150 – 2170 Merksem	03 647 02 88	dirk.goedschalckx@voluntas.be
Troeffel vzw	Van Delftlaan 46 B – 2018 Ekeren	03 653 59 97	jef.cavens@pandora.be

in Vlaams-Brabant

De Kraanvogel	Noorderlaan 4 PB 32 – 1731 Zellik	02 463 12 41	dekraanvogel@skynet.be
't Balanske	Halensebaan 2 – 3390 St-Joris-Winge	016 63 90 21	

in Limburg

De Regenboog	Weg naar As 60a – 3600 Genk	089 35 85 65	
--------------	-----------------------------	--------------	--

deren met én zonder handicap is helemaal niet zo moeilijk en zo spectaculair. Probeer maar!

Bijvoorbeeld, we vroegen aan een aantal speelpleinverantwoordelijken die inclusief werken: *Hoe passen de begeleid(st)ers hun bestaande activiteiten aan?* Enkele reacties:

"Ja, ze passen aan, en, neen, ze passen niet aan want eigenlijk doen ze gewoon wat de kinderen graag doen... en door de kinderen te laten kiezen is er voor elk wat wils... en de grootste mond en lawaaimaker blijkt dan ook graag eens te snoezelen en de stille genietter in zijn rolstoel wil ook wel eens een 'spooktocht' meemaken,..." (Gerd Swinnen, Neerijse)

"Dagelijks is er een ruime waaier van activiteiten voor alle kinderen. Er worden geen activiteiten enkel voor kinderen met een handicap voorzien, maar omgekeerd ook niet. Alle activiteiten zijn toegankelijk voor iedereen.... We proberen ook alles mogelijk te maken. Wil een kind in een rolstoel deelnemen aan een bosspel dan wordt er gezocht naar extra mankracht om te duwen. Wil een kind met een mentale handicap meedoen aan een ingewikkelde estafette dan zorgt de inclusie-animator voor de nodige extra uitleg of voor bepaalde privileges..." (Ilse Van Moer, Vilvoorde)

Kris DE VISSCHER

Stafmedewerker Vlaamse Dienst Speelpleinwerk
Nieuwelaan, 63, 1860 Meise
Tel: 02/272 07 58, kris.vis@speelplein.net
<http://www.speelplein.net/>

Interessante literatuur

- De Fever, F. & Hernte, V. (1998). *Geïntegreerde speelpleinwerking. Knelpunten en actiebegeleidend onderzoek*. Vrije Universiteit Brussel: ongepubliceerd rapport.
- De Ridder, G., Meuleman, V. en Geenen, B. (s.d.) *Anders Gewoon. Gewoon Anders*. Antwerpen: Chirojeugd Vlaanderen.
- Haarsma, W. & Van de Grift, C. (s.d.) *Werk maken van samen spelen*. Utrecht: NUSO
- Kultuurdienst. (1992). *Samenspel. Eksamensvormen voor kinderen met of zonder handicap*. Katwijk: Panta Rhei.
- Rappaport Morris L. & Schulz L. (1992). *Creatief spelen met gehandicapte kinderen*. Nijkerk: Intro.
- Schuurmans, T. (2002). *Mag ik meespelen? Het belang van inclusieve speelpleinwerking*. Arteveldehogeschool Gent: ongepubliceerde scriptie.
- Sjalom, vzw. *Zak Integratie Boekje. Fysieke handicap in beeld*. (1999). Gent.
- Vandermeulen, G. (2001). *Exploratief onderzoek naar noodzakelijke voorwaarden om speelpleinwerkingen inclusiever te organiseren*. Rijksuniversiteit Gent: ongepubliceerde licentiaatsverhandeling.
- Verhasselt, L. (2001). *Op weg naar een inclusieve speelpleinwerking*. Hogeschool Gent: ongepubliceerde scriptie.
- Verheule, P. (1996). Een hoepel en een hockeystick. Spelentips voor geïntegreerd spelen van kinderen met en zonder handicap. 's-Hertogenbosch: Brabants Steunpunt Jeugdwelzijn.



LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT IN ONZEKERE TIJDEN

Een gesprek met Lode Walgrave naar aanleiding van zijn emeritaat

Op 30 april 2003 had aan de K.U.Leuven een academische zitting plaats naar aanleiding van het emeritaat van Lode Walgrave. Als professor binnen de afdeling criminologie doceerde hij meer dan dertig jaar de vakken criminologische psychologie, theoretische criminologie en jeugdcriminologie. Hij was initiatiefnemer en drijvende kracht achter de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie en promotor van een groot aantal onderzoeken met diverse thema's waaronder de invloed van de school op het gedrag van leerlingen, verstedelijking en sociale uitsluiting, geweld op school, fan coaching, jeugdsanctierecht, gemeenschapsdienst voor minderjarige delinquenten, herstelgericht groepsoverleg.

In 1989 was Lode Walgrave mede-initiatiefnemer bij de oprichting van de vzw Majong en een stimulerende kracht bij de opstart van het tijdschrift Welwijs.

Voor Peter Goris en Nicole Vettenburg, ex-medewerkers van de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, vormde de viering naar aanleiding van emeritaat een goede aanleiding om met Lode Walgrave vanuit het verleden naar de toekomst te kijken.

Lode, als je als jeugdcriminoloog achteromkijkt, welke ontwikkeling vind je belangrijk om voor de Welwijslezers te belichten?

L.W.: Ik denk dat voor wie in jeugdcriminologie werkt, de grootste verandering waarschijnlijk ligt in het feit dat er minder zekerheden zijn. Toen ik begon als jonge jeugdcriminoloog wist ik wat en wie een delinquent was. Er bestonden etiologische onderzoeken die ons dat vertelden. We wisten het of althans we dachten het te weten. Nu weten we dat allemaal niet meer. Zelfs het begrip delinquentie wordt verschillend gedefinieerd naargelang de invalshoek. Vroeger dachten we: de delinquenten zijn degenen die door de politie worden gepakt. Onder druk van de kritische jaren '60 heeft het onderzoek die zekerheden voor een stuk wel losgeweekt, maar het heeft er geen nieuwe zekerheden mee gecreëerd. Men realiseert zich nu dat er verschillende visies zijn. Ook de sociale wetenschappen beginnen zich te realiseren dat ze geen zekerheden meer moeten nastreven. Belangrijk is dat het publieke debat met zo goed mogelijk verzameld materiaal wordt gestoffeerd: "Wij zien delinquentie

zo, om die en die reden". Ook de rol van het onderwijs zien we op een bepaalde manier, anderen gaan dat anders zien. Vroeger was de hegemonie van een bepaalde overtuiging zo groot dat zij zogenaamde objectieve zekerheden leverde. Misschien is dat de grote taak voor de toekomst: dat floue als het ware permanent stofferen, invullen. Wij mogen ons niet meer laten pakken in die zekerheden, want dat zou een geweldige verschraling inhouden. Sommige onderzoekers proberen terug te gaan naar die zekerheden, proberen met cijfers aan te geven: "Wij weten het, 't is bewezen. Daar zitten de delinquenten en zo moet je aan preventie doen". Dit zou een enorm verlies betekenen. Het blijft een eenzijdige benadering van de realiteit. Het is een illusie om op ons werkteerrein objectiviteit na te streven, en voor mij ligt daar precies de grote verschuiving.

Binnen de onderzoeksgroep jeugdcriminologie werd vooral beleidsgericht onderzoek uitgevoerd. Beleidsmensen hebben juist nood aan zekerheden, zij hebben geen boodschap aan visieontwikkeling. Hoe kan daar worden op ingespeeld?

L.W.: Hier ligt mijns inziens een uitdaging voor de relatie tussen beleid en onderzoek. Eigenlijk zouden er twee soorten onderzoeken moeten zijn. Enerzijds zouden beleidsfiguren hun eigen studiediensten moeten hebben. Daar kunnen kleine, concrete onderzoeken worden uitgevoerd. De beleidsmensen hebben reeds beslist, hebben hun keuzes gemaakt en ze laten nog onderzoeken hoe het technisch best kan gerealiseerd worden. Voor het meer beleidsvoorbereidend onderzoek kunnen zij zich naar de universiteiten wenden. Zij kunnen stellen: "Wij worden als beleid geconfronteerd met een probleem, welke visie kan daarrond ontwikkeld worden?"

Aan de universiteiten verzamelen wij continu empirisch materiaal. Wij kunnen het beleid gestoffeerde visies geven. Wij kunnen zeggen: "Vanuit onze benadering denken wij dat dit een goede visie is". Het beleid moet dan zijn eigen verantwoordelijkheden nemen. Als zij gewoon overnemen wat het onderzoek zegt, dan ga je naar de technocratie natuurlijk. Het is positief dat een beleid zegt: "Nu gaan we onze keuze maken, gestoffeerd vanuit jullie onderzoeksrapport". En het klopt dat het beleid soms de onderzoeksrapport opentrekt. Het preventieonderzoek is daar een goed voorbeeld van: "Zeg ons wat goede preventie is, dan kunnen we het uitvoeren".

Als onderzoeker heb je dan een duidelijke boodschap. Je moet mensen leren leven met onzekerheden en hen hiermee confronteren?

L.W.: Ja, en dit helpt hen om te emanciperen. Het beseft dat het onzekerheden zijn creëert meteen ook de kans om gestoffeerde bewuste keuzes te maken. Ik denk dat dit inderdaad ook de roep was van de kritische jaren '68. Het ging niet alleen over vaste zekerheden op de helling te zetten, maar ook over de verwachting dat iedereen zijn eigen verantwoordelijkheid zou kunnen opnemen.

Er was de mooie droom van: "Als mensen spontaan sociaal leven, gaat de wereld veel beter zijn". Die droom stond los van alle maatschappelijke structuren die dat in de weg stonden en tegen dewelke we ons verzetten. Maar als dan uiteindelijk die maatschappelijke structuren wegvallen, kan je natuurlijk ook je egocentrische, je egoïstische modellen erin passen. En daar hadden we niet aan gedacht. Toch is dat uiteindelijk gebeurd en is heel het postmodernisme daar een perfect vervolg op.

Het wegvallen van de zekerheden heeft ook consequenties voor het onderwijs. Welke boodschap moet een leerkracht aan leerlingen meegeven? Is het een kwestie om aan leerlingen één visie mee te geven dan wel ze te leren leven met de diversiteiten die vandaag aanwezig zijn?

L.W.: Precies, mensen leren nadenken. Mensen leren beseffen dat er verschillende visies zijn, en daar met respect leren mee omgaan. Natuurlijk, daarachter schuilt toch weer een ethische boodschap. Je kan de vaststelling dat er verschillende visies zijn, ook omzetten naar: "Ik moet zorgen dat mijn visie het haalt". Ook mag omgaan met verscheidenheid niet verworpen tot een 'laisser-aller': "Jij vindt dit, en ik vind dat, maar we gaan mekaar niet voor de voeten lopen, we

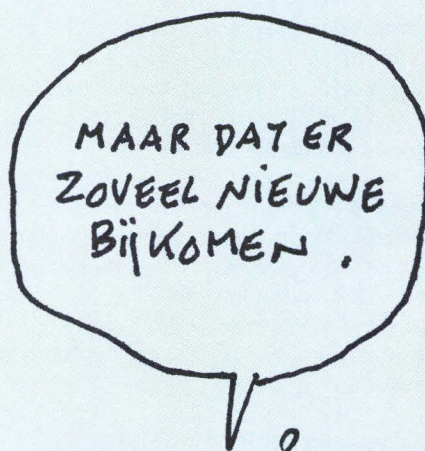
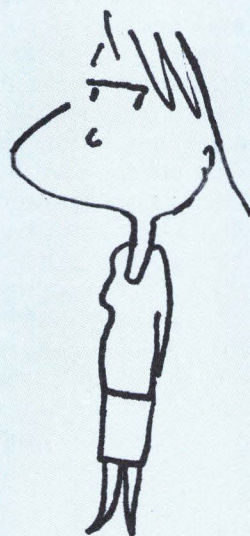
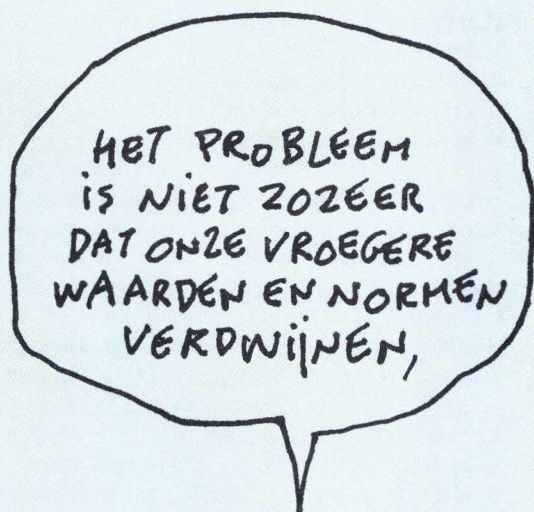
laten elkaar gerust". Neem nu het Vlaams Blok. Zij hebben een racistische visie. De VRT neemt nu een 'laisser-aller'-houding aan en zegt: "Het is een visie zoals een ander". De vraag is of dat zo is. Het is een enorme verantwoordelijkheid om daarin toch een standpunt in te nemen. Het moet wel een gestoffeerd standpunt zijn. Je moet daarover nadenken. Waarom ben je precies tegenstander van het Vlaams Blok? Tot wat leidt deze visie? Je wordt als het ware verplicht om het Vlaams Blokprogramma grondig te lezen. Je moet je afvragen: "Ben ik daar tegen, en waarom?". Het creëert verantwoordelijkheid, je moet een standpunt kiezen.

Ik denk dat in het onderwijs, in opvoeding in het algemeen, precies dat zogenaamde respect voor pluralisme wel een keer heeft geleid tot wat je 'didactische verwaarlozing', of 'pedagogische verwaarlozing' zou kunnen noemen, in de zin van "ze moeten het zelf maar uitzoeken". Ik vind daarentegen dat je als opvoeder wel naast je mensen moet staan en dat je dus je kinderen of leerlingen wel feedback moet geven. Daar hard mee bezig zijn is misschien wel veel moeilijker dan de 'laisser-aller' houding. Ik denk dat dat ook een andere attitude vraagt van de opvoeder of de leerkracht. Vroeger was het duidelijk "dat is de waarheid en niets dan de waarheid en iedereen moet het opvolgen". Nu die zekerheden er niet meer zijn, moet je leerlingen actief leren zoeken.

Dat betekent natuurlijk dat je daar zelf ook actief mee bezig bent en dat je wellicht soms ook een beetje moet kunnen incasseren. Het is met je leerlingen in dialoog gaan, meedenken en zoeken,... het is meer dan leerstof geven.

Verschijnt hier dan toch niet het beeld van de sterke opvoeder die een sterke eigen overtuiging moet hebben? Voor hem zijn er blijkbaar dan nog wel zekerheden?

L.W.: Natuurlijk, ik denk dat iedereen voor zich bepaalde zekerheden probeert te vinden. Je probeert voor jezelf je referenties uit te tekenen. Voor mij is het ethische "de mate waarin je het samen-leven dient". Soms moet er een mogelijkheid zijn om te zeggen: "In dit geval wil ik niet bepaald dienen maar wil ik zeker ook niet schaden". Laat me even een voorbeeld geven met de positie van het slachtoffer binnen het herstelrecht. Er wordt altijd de nadruk op gelegd dat slachtoffers het recht hebben te weigeren om mee te werken aan een bemiddeling. Ik denk dat je dat moet respecteren. Maar de vraag is echter of je het daarbij moet laten. Als slachtoffer houd je niet op burger te zijn. En een burger, hoe dan ook, heeft in mijn ogen de plicht – de morele plicht, niet de wettelijke plicht – om te blijven zoeken naar constructieve oplossingen. Oplossingen die het samen-leven mogelijk houden of mogelijk maken. Dus het minste dat je van een slachtoffer vanuit die ethiek mag verwachten is dat hij of zij de herstelgerichte pogingen tenminste niet belemmert. Vanuit die keuze heb ik dus problemen met slachtoffers die zeggen: "Ik wil dat herstel niet, maar ik ga naar de rechtbank om een zo groot mogelijke straf te bekomen". Die keuze is gebaseerd op wraak en dit is een onethische houding.



Je verwijst hier eigenlijk ook naar het recht op non-participatie. Moet die non-participatie toch ook niet bekeken worden in relatie tot de kwaliteit van het systeem? Naar het onderwijs vertaald: moet ik spijbelen als vorm van non-participatie ook niet interpreteren als een signaal van een foutlopend schoolsysteem?

L.W.: Ik wil daar eerst meer theoretisch op antwoorden en dan wat concreter. Strikt theoretisch zou je kunnen zeggen: als iemand zich gewoon terugtrekt uit het systeem, vind ik dat een negatieve houding. Als iemand zich terugtrekt met de boodschap "het systeem moet veranderen", dan kan dit zeer ethisch zijn. Dat is theorie. In de praktijk gaat het om jongeren van 15 à 17 jaar. Je kan hen die zware maatschappelijke boodschap niet meegeven. En dan is het aan de opvoeder, aan het schoolsysteem om dat spijbelen te interpreteren. En als er veel spijbelaars zijn, die systematisch spijbelen, dan dient het opvoedingssysteem in vraag te worden gesteld. Het spijbelen heeft met andere woorden een betekenis. Waarom zeggen we dan bij spijbelen dat het eerder het onderwijssysteem is dat zich moet bevragen dan de jongere zelf die zich moet bevragen? Dit heeft te maken met macht. Degene die de macht heeft, draagt de grootste verantwoordelijkheid. Degene die macht heeft moet eerst nadenken over: "Ligt de fout niet bij mij?".

Ligt het recht op non-participatie niet anders bij het jeugdwerk dan bij het onderwijs?

L.W.: "Luiheid is het oorkussen van de duivel", en dus moeten we jongeren bezighouden. Gecombineerd met een opvoedingsdrift zit het werken met jongeren dus permanent verweven met sterke moralistische overtuigingen. Je kan natuurlijk niet ontkennen dat het jeugdwerk voor een aantal mensen soms een heel interessant aanbod heeft, maar dat neemt niet weg dat jongeren moeten kunnen kiezen voor non-participatie. Dat vind ik evident. En als men wil dat ze meer participeren, moet men maar creatief zoeken naar een aanbod dat jongeren interesseert. Ook hier ligt de bal dus in het kamp van het jeugdwerk: ze moeten zichzelf bevragen indien blijkt dat ze heel wat groepen niet bereiken. Dan nog moet je kunnen respecteren dat een aantal mensen meer hebben aan het niet-participeren dan aan het participeren. In feite zie je die discussie ook terugkomen in het taalonderwijs voor migranten en de keuze om taallessen voor migranten verplicht te maken. Je drijft het zo ver door dat je verwacht dat participatie binnen onze samenleving enkel kan indien men Nederlands spreekt. In dit geval zou ik Abou Jahjah volgen: zolang de migrantenvrouwen en de migrantenmannen de Belgische wetten respecteren, kan je hen niet verplichten tot taallessen. Je

kan hen vanalles aanbieden, maar het verplicht stellen kun je nooit doen. Het is vanuit dezelfde gedachte dat we vinden dat hulpverlening in een gezin in het kader van de bijzondere jeugdbijstand vrijwillig moet zijn. Het is belangrijk dat je niet zonder meer hulp kan afdwingen via de jeugdrechtbank.

Eigenlijk vertrek je ook daar vanuit het bouwen aan respect voor diversiteit. Maar kent dat respect ook geen grenzen? Zelf zei je dat de media voorzichtig moeten omgaan met het Vlaams Blok, sommigen gaan nog verder en stellen dat je hen moet weren uit het publieke debat. Daar stel je toch duidelijk wel een grens aan het toelaten van andere meningen?

L.W.: Ik ben niet tegen het Vlaams Blok omdat ze gekke ideeën hebben, maar wel omdat hun ideeën schadelijk zijn voor het samenleven. Ze discrimineren permanent een deel van onze bevolking en sluiten ze uit. Dat ondermijnt de kwaliteit van ons samenleven, dat reduceert onze cultuur tot een cultuur met oogkleppen. Zelf stel ik dus inderdaad een grens op die ik leg bij de kwaliteit van ons samenleven. Dat is geen wettelijke grens, maar wel een ethische grens. Respect voor diversiteit gaat te ver indien het schade toebrengt aan de kwaliteit van het samenleven.

Is die overtuiging ook niet relevant voor leerkrachten en opvoeders? Ook zij werken met een groep van jonge mensen die over verschillende thema's verschillende meningen hebben. Wat doe je dan indien meningen van leerlingen volgens jou als opvoeder schade berokkenen aan de kwaliteit van het samenleven?

L.W.: Je mag ze niet uitsluiten; ze moeten hun mening kunnen zeggen. Wel moet je confronterend werken door zoveel mogelijk tegenargumenten aan te brengen. Je moet ze zelf een antwoord laten zoeken op de vraag of ze wel gelijk hebben om op die manier naar maatschappelijke problemen te kijken. Vooral in het beroepsonderwijs zou die manier van werken wel eens verschrikkelijk belangrijk kunnen worden. Mark Elchardus spreekt over een cultuurkloof om te kunnen begrijpen waarom precies vooral deze leerlingen er extreem rechtse ideeën op nahouden. Zelf denk ik dat het eerder te maken heeft met een continuüm dan met een kloof. In die zin spreek ik hier liever in termen van maatschappelijke kwetsbaarheid dan over maatschappelijke breuklijnen. In de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid wordt toch ook altijd gesteld dat het kwetsbare element niet zozeer in de sociaal-economische situatie zit, maar vooral in de cultuur en de cultuurvariant. Dat proces voorstellen als breuklijn met aan de ene kant een pool en aan de andere kant een tegenpool, is te makkelijk.

Laten we even overstappen op een ander thema dat in Welwijs centraal staat: samenwerking. Komt ook bij samenwerking het leren omgaan met diversiteit niet terug?

L.W.: Inderdaad, dat blijkt toch ook uit de verschillende projecten die we in dat verband deden. Telkens weer blijkt dat binnen de samenwerking gekozen moet worden voor een model waarin diensten elkaar respecteren in de eigen doelstellingen en visie, eerder

dan voor een model waarbij alle diensten in elkaar opgaan. In de tijd van fan-coaching maakten we vooral aan de politie al duidelijk dat "ieder zijn job moest doen". Vandaag zoeken we naar een manier waarop diensten die met bemiddeling en herstelgericht groeps-overleg bezig zijn hun eigen relatie met justitie kunnen bepalen. Samenwerken houdt essentieel in dat je een stukje van je eigen terrein wilt prijsgeven en wilt overlaten aan de collectieve besluitvorming. Je gaat dus niet alles zelf beslissen, maar je gaat overleggen en bent dus eventueel bereid om anders te handelen dan wanneer je er alleen voor stond. Maar daar schuilt een addertje onder het gras... Diensten moeten presteren en zich verantwoorden op basis van zichtbare en berekenbare prestaties die ze leverden. Je moet werken binnen het keurslijf van erkenningscategorieën die voor jou bedacht zijn. Daarin staat de ene sterker dan de andere, en dat drukt zijn stempel op samenwerking. Justitie, politie en onderwijs zijn vaak grote, logge en hiërarchische structuren. Daartegenover staat de sociale sector met zijn veel beperktere en vaak ook meer soepele structuren. Zij moeten permanent op hun hoede zijn opdat hun ideeën niet opgeslokt zouden worden. Kijk naar de relatie tussen de politie en het welzijnswerk, kijk zelfs naar de relatie tussen het welzijnswerk en het onderwijs. Indien de VAD iets wil doen in het onderwijs, dan moet het onderwijs zich niet aanpassen aan de VAD. De VAD mag dan vorming geven binnen die structuur van het onderwijs. En dan moeten ze nog heel voorzichtig zijn met wat ze zeggen, anders moeten ze niet meer terugkomen... Kleinere structuren moeten dus binnen de lijntjes lopen van grote structuren. Daar ligt natuurlijk een belangrijke uitdaging voor die kleinere structuren die vaak vernieuwend en creatief werk verrichten.

Hoe kunnen die structuren dan grenzen verleggen?

L.W.: Indien ik kijk naar het onderzoek rond herstelrecht zie ik ook mezelf evolueren in het zoeken naar een weg om – wat oorspronkelijk startte als een klein experiment – toch grenzenverleggend te kunnen werken. In de beginperiode was ik vooral bezig met vragen rond het proportioneel maken van gemeenschapsdienst, het respecteren van het legaliteitsbeginsel. We zochten een weg, vertrekkende vanuit bestaande kaders en procedures. Meer en meer stel ik nu andere vragen: "Hoe kunnen we andere, nieuwe rechtsprincipes bedenken die beter geschikt zijn voor herstelrecht?". Wil je echt vernieuwend werken, dan moet je ook afstand kunnen nemen van het bestaande kader. Proportionaliteit bijvoorbeeld is bedacht vanuit de gedachte dat er gestraft zal worden en dat daarin een vorm van gematigdheid moet zijn. Maar nu gaat het niet meer over straf, het gaat over herstel en dus moet je bijvoorbeeld die proportionaliteit vanuit een heel ander perspectief bekijken of zelfs in vraag stellen. Dat geldt ook voor het zogenaamde 'recht op verdediging'. Bij herstel moet je niet verdedigen, maar moet je samen zoeken. Je moet echt consequent durven denken vanuit een ander paradigma. Recent hoorde ik op een internationaal congres dan ook terecht stellen dat de ontwikkeling van het herstelrecht op eenzelfde niveau geplaatst moet worden als wat Bec-

caria destijds realiseerde. Het is de tweede keer dat het strafrecht voor zo'n grote uitdaging en omwenteling staat. Beccaria vroeg zich af hoe de manier waarop koningen en keizers straffen onder controle gebracht kan worden. Wij vragen ons nu in een volgende stap af hoe we straffen kunnen vermijden door iets anders te bedenken. We verleggen de vraag van: "Hoe kunnen we mensen tot conformiteit dwingen?" naar "hoe kunnen we mensen tot conformiteit motiveren?". Op het moment van het delict blijkt dat men er niet in geslaagd is iemand te motiveren tot conformiteit. Als ze in mijn huis komen inbreken, hebben we ze niet kunnen motiveren om op een andere manier hun brood te verdienen.

Nu we toch grenzen aan het verleggen zijn... Moet je in het kader van het onderwijs dan ook niet durven denken in termen van leer-recht in plaats van leer-plicht? Moet je niet de uitdaging aangaan om jonge mensen te motiveren om zelf de stap te zetten in de richting van het onderwijs?

L.W.: Je moet je inderdaad durven afvragen of leerplicht in feite geen gemakkelijksoplossing is voor het onderwijssysteem waarbij men zich niet moet aanpassen aan de initiële belangstelling van leerlingen. Leer-recht zou voor het onderwijs alleszins een stimulans zijn om haar aanbod interessanter en meer motiverend te maken. Voor leer-recht valt dus veel te zeggen binnen het secundair onderwijs. Voor het basisonderwijs ligt dat mogelijk wat anders. Daar moet je het vooral ten aanzien van de ouders aantrekkelijk maken vermits zij zullen beslissen of hun kinderen al dan niet naar school zullen gaan. Zo zouden scholen die zich op kansarme groepen richten in belangrijke mate een culturele werking ten aanzien van de ou-

ders moeten uitbouwen. Veel scholen doen daar enorme inspanningen voor en zijn zeer creatief in het bedenken en uitwerken van activiteiten waarin de kinderen en hun ouders betrokken zijn. Wij zien dit o.m. binnen de projecten van 'School van de Hoop' van de Stichting Koningin Paola. In sommige projecten vormen school, gezin en buurt als het ware een organische eenheid. Het kernprobleem in de school komt immers voort uit het monolithisch aanbod dat zij doet aan een zeer heterogene groep. Maar de praktijk geeft aan dat het mogelijk is om dat aanbod soepel te hanteren zodat de verscheidenheid bij de kinderen en jongeren gerespecteerd blijft. Dit zou eigenlijk het streefdoel moeten zijn: vanuit begrip en tolerantie werken met verscheidenheid.

In feite zijn wij ook als onderzoeksgroep in die zin geëvolueerd en gekomen tot het in vraag stellen van het consensusmodel omdat het geen recht doet aan de verscheidenheid?

L.W.: Precies, binnen criminologie – en ik denk dat dit geldt voor de sociale wetenschappen in het algemeen – hebben wij de voorbije decennia leren zien dat er geen eenheid van visie kan zijn. Maar het beleid denkt daar nog anders over, of althans beleidsmensen doen alsof zij de waarheid kennen.

Peter GORIS*
Nicole VETTENBURG**

* Peter Goris is stafmedewerker preventie, Verbond Sociale Ondernemingen/Pluralistisch Overleg Welzijnswerk. Adres: Diksmuidelaan, 50, 2600 Berchem. E-mail: peter.goris@vso.be

** Nicole Vettenburg is docent aan de Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent en bijzonder gastdocent binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie. Email: nicole.vettenburg@ugent.be of nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be

MANNELIJKE BEGELEIDERS KINDEROPVANG HOUDEN VAN HUN JOB

Begin januari werd door Kind en Gezin, de VDAB, de gelijkemansambtenaar van de stad Gent en de onderzoeksgroep VBJK van de vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent een campagne gelanceerd om meer mannen te motiveren voor een job in de kinderopvang. De campagne kreeg veel media-aandacht en bracht in Vlaanderen een discussie op gang over hoe we de gendersegregatie in de sector van de kinderopvang konden doorbreken. Op 8 mei kwamen in Gent een twintigtal mannelijke medewerkers kinderopvang samen om van gedachten te wisselen over de resultaten van een bevraging van 34 van de in totaal 46 mannelijke begeleiders die in Vlaanderen tewerkgesteld zijn. Welwijs ging luisteren naar deze witte raven die in de kinderopvang reeds geruime tijd werken. Wat zou er volgens hen moeten gebeuren om mannen te motiveren voor een job in de kinderopvang.

Zesenvestig mannen op 13.441 vrouwen betekent dat slechts 0.34% van alle begeleiders die met de kinderen werken mannen zijn: twaalf van hen werken in de kinderdagverblijven, 9 zijn opvangvader en 25 werken in een Initiatief voor Buitenschoolse Opvang. Binnen het project Mannen voor Kinderopvang werden in samenwerking met de vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent 34 begeleiders langdurig (van 45 minuten tot anderhalf uur) bevraged door studenten uit de tweede licentie. Zeven van de geïnterviewde begeleiders werken in een kinderdagverblijf, 3 zijn opvangvaders (gastouder) en 24 werken in een Initiatief voor Buitenschoolse Opvang.

Ervaring met kinderen

Wat opvalt bij de mannen die in de **buitenschoolse opvang** werken is dat ze bijna allemaal (20 van de 24) sterk geëngageerd zijn geweest in de jeugdbeweging of het kinderwerk. Voor ze met de job van begeleider zijn gestart hebben ze een lange weg afgelegd. Niemand van de begeleiders heeft een opleiding gevolgd die iets te maken heeft met kinderen. Na hun studies hebben ze eerst zeer uiteenlopende jobs gedaan: kapper, verkoop, drukker, tuinbouw, vrachtwagenchauffeur, matroos...

De meeste mannelijke begeleiders zijn twintigers en ongeveer de helft woont nog thuis bij de ouders en slechts drie mannen hebben een gezin met kinderen. De mannen die een job bij de jonge kinderen hebben (**de opvangvaders** en begeleiders van **kinderdagverblijven**) zijn een stuk ouder (meestal dertigers) en de helft van hen heeft een gezin met kinderen.

Vooropleiding

Alle begeleiders **buitenschoolse kinderopvang** hebben een korte opleiding van twee maand gevolgd binnen een tewerkstellingsproject. Ondanks het overwicht aan vrouwen in deze cursussen vinden ze niet dat de cursus specifiek op vrouwen gericht was. Er werden bv. ook activiteiten aangeleerd die ze omschrijven als eerder wildere, meer 'mannelijke' spelletjes.

De medewerkers van **kinderdagverblijven** en **één opvangvader** hebben een diploma Kinderzorg behaald,

maar het is opvallend dat vier onder hen deze opleiding hebben gevolgd na eerst gewerkt te hebben in een meer technisch beroep. In deze groep van de medewerkers van kinderdagverblijven is er geen eensgezindheid over de vraag of de opleiding genderneutraal was. Een drietal heeft zich sterk geërgerd, volgens hen is de opleiding in extreme mate op vrouwen gericht, de anderen hebben een meer genuanceerd beeld.

Samenvattend kunnen we stellen dat de mannen via een omweg in de kinderopvang terecht komen. Jonge mannen die in het secundair onderwijs voor de richting Kinderzorg kiezen en daarna rechtstreeks in de opvang terechtkomen zijn een uitzondering. Tijdens de discussie vertelden de mannen dat ze ook op bijscholingen meestal de enige man zijn en dit vinden ze spijtig. De aanwezige mannen zagen geen heil in afzonderlijke cursussen voor mannen, maar enkele mannelijke collega's per cursus zou wel leuk zijn. Verder was er ook wat kritiek op de inhoud van de bijscholingscursussen: cursussen rond activiteiten zouden te sterk op vrouwen gericht zijn.

Werk vinden

De mannen die in de buitenschoolse opvang werken hebben, na het beëindigen van de cursus, snel werk gevonden in een Initiatief voor Buitenschoolse Opvang, dank zij de bemiddeling van de VDAB. Voor de mannen die in de kinderdagverblijven aan de slag wilden was het iets moeilijker. Een man die op de bijeenkomst aanwezig was beaamde dit; het was onmogelijk voor hem om als gediplomeerd begeleider kinderopvang een job in een kinderdagverblijf te bemachtigen. Hij werkte eerst bij de politie en pas na jaren kon hij aan de slag in een kinderdagverblijf.

Hoeveel uren werken ze per week?

Het is opvallend dat een groot deel van de onderzochte mannen in **de buitenschoolse opvang** full-time werken: 7 van de 22, terwijl er in deze sector bijna geen voltijdse banen beschikbaar zijn. Daarnaast is het aantal mannen dat werken in de buitenschoolse opvang combineert met een opleiding in het Onderwijs voor Sociale Promotie hoog: zeven volgen reeds

een opleiding en 5 willen binnenkort een opleiding starten. De overigen klussen wat bij, sommigen in sectoren die iets met kinderen te maken hebben, anderen daarbuiten. Verschillende mannen merkten tijdens de bijeenkomst op dat er meer voltijdse jobs voor mannen zouden kunnen gecreëerd worden in de buitenschoolse opvang door de begeleiders overdag in te schakelen in de kleuterschool.

Vooraf diegenen die parttime werken vinden de geringe betaling een probleem. Vermits de helft van de mannen nog bij hun ouders woont is dit voor deze groep minder problematisch, maar deze groep vreest dat het loon onvoldoende zal zijn eens ze op eigen benen moeten staan. Sommigen ervaren het parttime werk op zich als een probleem, anderen vinden dit dan weer een voordeel omdat het hen meer tijd geeft om bij te klussen, te studeren of voor de eigen kinderen te zorgen. Een ander probleem voor de parttimers is de uurregeling die het combineren met een andere halftijdse baan moeilijk maakt.

In de opvang van de jonge kinderen zijn er meer voltijdse banen beschikbaar en het is dan ook niet verwonderlijk dat de ondervraagde **opvangvaders en medewerkers kinderdagverblijven** op één na allemaal voltijds werken.

Hoe reageert de omgeving op de keuze van de ondervraagden om voor een job in de opvang te kiezen?

Uit Brits onderzoek blijkt dat mannen die voor kinderopvang kiezen tegenkanting van hun familie en vrienden ervaren. De ondervraagde mannen in de Vlaamse **buitenschoolse opvang** spreken dit tegen. Vermits het grootste deel van hen actief was in de jeugdbeweging of het kinderwerk vonden hun vrienden en familieleden het normaal dat ze voor een job in de kinderopvang kozen. Een **opvangvader** zegt dat de reacties neutraal zijn en een collega ervaart negatieve reacties van zijn vader. Andere begeleiders van jonge kinderen vertellen dat hun keuze verwondering opwekte van familieleden en vrienden, die echter na verloop van tijd plaats maakte voor aanvaarding.

Aanvaarding door vrouwelijke collega's

Er zijn slechts drie centra voor buitenschoolse opvang in Vlaanderen waar er meer dan één man werkt. De mannen die in deze centra werken ervaren dit als heel positief. Tegengesteld aan wat buitenlandse onderzoeksresultaten melden, beweren de Vlaamse mannelijke begeleiders BKO dat ze heel goed ontvangen werden door hun vrouwelijke collega's. Twee zeggen zelfs dat zij zich verwend voelen door hun vrouwelijke collega's. Het enige wat sommige mannen blijken te missen is wat kunnen kletsen met andere mannen over typisch 'mannelijke' onderwerpen zoals voetbal. Leuk om te vermelden is dat twee mannen zich ondersteund voelen sinds de affiche van de campagne ophangt in hun centrum. De campagne lokt positieve reacties uit die bevestigen dat mannen inderdaad nodig zijn in de opvang.

Bij de begeleiders uit **de kinderdagverblijven** zijn er drie die beweren dat de aanvaarding door de vrouwelijke collega's moeilijk is verlopen. De anderen zijn

tevreden, maar het enthousiasme waarmee hun collega's in de buitenschoolse opvang zijn ontvangen vinden we niet terug bij deze groep.

Op de studiedag ontstond er zich een geanimeerde discussie over het vermeende verschil tussen mannelijke en vrouwelijke medewerkers. De ervaringen waren zeker niet éénduidig, sommigen vonden dat de verschillen overdreven werden. Anderen vonden dat er wel verschillen zouden zijn, maar er bleek geen eensgezindheid over wat die verschillen precies inhielden. Over één zaak waren zowel de aanwezige mannen als vrouwen het eens: door de aanwezigheid van een man worden een aantal dingen niet meer als vanzelfsprekend beschouwd en dit zet het team aan tot verandering.

Hoe reageren ouders op mannen in de opvang?

Uit de diepte-interviews blijkt dat het overgrote deel van de ouders enthousiast reageerde bij de aanwerving van een mannelijke begeleider. De overige hadden in het begin wat reserves maar bleken later ook positief te reageren. Voor allochtone ouders bleek de komst van een mannelijke begeleider iets vreemder te zijn, zij hebben wat meer tijd nodig om aan de man gewoon te worden, maar na verloop van tijd verdween ook bij hen de terughoudendheid. Op de studiedag hoorden we getuigenissen die minder positief waren. Sommige mannen die bij jonge kinderen werkten vertelden dat de ouders wantrouwig waren in het begin. Zo twijfelde een moeder eraan of de gediplomeerde mannelijke kinderverzorger wel de koorts kon meten van haar kind dat ziek was. Een andere man die bij allochtone kinderen werkte zei dat hij bewust bij de grootse kinderen (9 tot 12 jaar) werkte, omdat de allochtone ouders het heel merkwaardig vinden dat een man voor jonge kinderen zorgt.

Er wordt vaak gezegd dat door mannelijke begeleiders aan te werven het contact met de vaders zou verbeteren. Dit blijkt niet bevestigd te worden door de interviews. In de buitenschoolse opvang zijn het volgens de meeste ondervraagden overwegend de moeders die de kinderen komen ophalen en brengen. Alleen het feit dat er ook een man werkt in het centrum verandert daar weinig aan. In geen van de centra worden door de mannelijke begeleiders specifieke activiteiten naar vaders opgezet.

Enkele ondervraagde mannen uit de **buitenschoolse opvang** zeggen dat de ouders indien er zich een probleem voordoet eerder geneigd zijn om dit met de vrouwelijke collega te bespreken. Twee mannen uit de **kinderdagverblijven** beweren net het tegendeel. De mannen die deelnamen aan de discussie zijn het er niet over eens of het makkelijker is met vaders dan met moeders te praten, sommigen zeggen van wel, anderen betwijfelen dit.

Vooroordelen tegen mannen

Vooroordelen t.a.v. seksueel misbruik hebben de geïnterviewde mannen (op één na) nog niet ondervonden, maar een vijfde van hen zegt wel voorzichtig of terughoudend te zijn. Volgens de ondervraagden zou

dit moeilijke thema bij eventuele problemen wel bespreekbaar zijn, maar leeft het in ieder geval voor het ogenblik niet binnen het team.

Nood aan netwerk?

Op de vraag of een netwerk voor mannen in de kinderopvang nodig is antwoorden iets minder dan de helft van de mannen dat ze dit positief zouden vinden. Voor de andere helft van de mannen hoeft het niet echt, ze vrezen dat ze door apart samen te komen nog meer als buitenbeentjes zouden gezien worden. Maar zes mannen van deze groep vinden een netwerk van mannelijke begeleiders voor de opvang van jonge mannelijke stagiairs of pas aangeworven begeleiders wel zinvol.

Voldoening in de job en toekomstdromen

Van de 24 ondervraagden uit de **buitenschoolse kinderopvang** waren er slechts vier voor wie de job niet voldeed aan hun verwachtingen, zij geven toe naar een andere job uit te kijken. De 20 anderen zijn heel enthousiast over hun job. In vergelijking met hun vorige jobs doen ze dit werk zeer graag.

Twee mannen zouden in de toekomst graag coördinator worden, maar de overige achttien willen het liefst als begeleider blijven werken. Sommigen dromen luidop van het combineren van deze baan met een andere job waar met kinderen gewerkt wordt: kindercarnaval, begeleider van zieke kinderen thuis... Opvallend is dat de meeste begeleiders die in kinderdagverblijven werken tevreden zijn over hun loon. De loonsverhogingen die door Minister Vogels in het Vlaams intersectorieel akkoord werden toegezegd hebben het loon van de begeleider op een vergelijkbaar niveau met andere technische beroepen gebracht. De onthaalvaders daarentegen zijn zeer ontevreden, het nieuwe statuut van de opvanggezinnen is voor de mannen onvoldoende om een financiële zekerheid te garanderen.

De begeleiders van jonge kinderen ervaren het als positief dat ze niet in shiften moeten werken. Opvang-

vaders voelen zich soms geïsoleerd: een geïnterviewde opvangvader zegt regelmatig te verlangen naar een gesprek met een volwassene.

Net als bij de begeleiders buitenschoolse opvang blijken de begeleiders van de jonge kinderen geen grote ambities te koesteren. Uit de interviews en de reacties op de studiedag blijkt dat de begeleiders in de buitenschoolse opvang veel voldoening uit hun beroep halen. Een mannelijke begeleider formuleerde het als volgt: 'Het is door de pure vriendschap van de kinderen en omdat je zoveel van hen terugkrijgt, dat ik mijn job ongelooflijk graag doe.'

Op het einde van de studiedag bleek dat de aanwezige mannelijke begeleiders dit initiatief om de mannelijke begeleiders samen te brengen zeer leuk hadden gevonden. Iedereen was het erover eens dat het aantal mannelijke begeleiders fors naar omhoog zou moeten. De campagne was een goede start om de sector en de ouders te sensibiliseren voor de belangrijke rol die mannen in het leven van kinderen kunnen spelen, maar iedereen 'mannen en vrouwen' waren er zich van bewust dat het nog jaren zal duren voor we het massale vrouwelijke overwicht enigszins kunnen terugdringen. De medewerkers buitenschoolse kinderopvang waren alvast blij met de eerste resultaten van de campagne, waaruit blijkt dat ongeveer één vierde van alle kandidaten die zich inschrijven voor de cursus buitenschoolse kinderopvang mannen zijn.

Jan PEETERS

Coördinator van het vormingscentrum voor de begeleiding van het Jonge Kind, Onderzoeksgroep binnen de vakgroep Sociale Agogiek, UGent
jan.peeters@ugent.be

*Op 7 november wordt in Gent in het historische Gra-
vensteen een internationaal congres georganiseerd
over Mannen in de Kinderopvang.
Info: www.vbjk.be*

TIENERS OP DE SCHOOLBANKEN

Het school(be)leven van 10- tot 18-jarige kinderen en jongeren in Vlaanderen: een beschrijvende en explorerende kijk

In 1994-1995 voerde het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie een eerste grootschalig onderzoek uit naar de kwaliteit van de leefsituatie en de competentiebeleving van zes- tot twaalfjarige kinderen ('kindertijd'). Het betrof een voor Vlaanderen representatief onderzoek – met kinderen, ouders en leerkrachten als respondenten – waarin onder meer een aantal aspecten van tijdsbeleving, communicatie tussen ouders en zelfwaardering van kinderen bevraagd werden (Van den Bergh, 1997).

In 2000 werd in samenwerking met het Kinderrechtencommissariaat de tweede golf van dit onderzoek uitgevoerd en werd de leefsituatie van tien- tot achttienjarigen onderzocht ('tienertijd'). Er werd, waar mogelijk, aangesloten bij de eerste golf. Er werden zowel objectieve, socio-demografische kenmerken bevraagd als interpersoonlijke (aard van de communicatie, bekrachtiging, bidirectionele socialisatie) en intrapersoonlijke aspecten (zelfwaardering, depressie, antisociaal gedrag, autonomie). Eveneens werd gepeild naar de aanwezige kennis over kinderrechten. De communicatie in gezinnen werd grondiger onderzocht dan in de eerste golf en tevens werden een aantal opvoedingskenmerken bevraagd, waaronder monitoring (opvolging) en acceptatie van de kinderen door de ouders (Van den Bergh, Ackaert & De Rycke, 2003). Ook in de tweede golf werden zowel jongeren, als ouders en leerkrachten bevraagd.

Focus op schoolbeleving

In dit artikel zal ingegaan worden op enkele resultaten uit de tweede golf van het onderzoek. Hoewel de focus van (de tweede golf) van het onderzoek vooral uitgaat naar communicatie en opvoedingskenmerken binnen het gezin, wordt ook aandacht besteed aan de tijd die kinderen op de schoolbanken slijten. In dit artikel staan we stil bij dit – zij het niet onbelangrijk – deel van de leefwereld van kinderen en jongeren. Niet zozeer het gezinsleven, dan wel het school(be)leven staat centraal. Op basis van een beperkt aantal vragen met betrekking tot het leven in en rond de klas trachten we een summier beeld te vormen van hoe kinderen en jongeren anno 2000 de school beleven. Dit artikel is dan ook vooral beschrijvend en explorerend van aard. Vragen die aan bod zullen komen zijn onder meer: hoe tevreden voelen jongeren zich in de klas en op de speelplaats, hoe ervaren zij regels en structuur in de klas, hoe beleven jongeren de relatie met hun leerkracht, krijgen jongeren voldoende inspraak met betrekking tot hun eigen gedrag in de klas en de school. Daarnaast gaan we ook na welke gezins- en schoolvariabelen in verband staan met het zich goed voelen op school en in de klas.

Steekproef

Voor het selecteren van de jongeren in de tweede golf werd gebruik gemaakt van een tweetrapssteekproef. In eerste instantie werden scholen geselecteerd, vervolgens werden binnen elke school twee klassen gekozen. In totaal werkten 1955 jongeren aan het onderzoek mee, waarvan 995 jongens en 960 meisjes. Om en bij de 37% van deze kinderen en jongeren zit in het basisonderwijs (vijfde en zesde leerjaar). Dit zijn voornamelijk 10- en 11-jarigen. Ongeveer 20% van de jongeren zit in de eerste graad van het secundair onderwijs. De overige 40% zit in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, waarvan 11%

in het beroeps secundair onderwijs (BSO), 14% in het technisch secundair onderwijs (TSO) en 17% in het algemeen secundair onderwijs (ASO).

Meetinstrumenten

Naast een aantal meer algemene schoolvariabelen (schoolresultaten, tevredenheid in de klas en op de speelplaats, leerlingenparticipatie) werden een drietal schalen gebruikt, waaronder een schaal met betrekking tot structuur in de klas, een schaal die de relatie met de leerkracht meet en een schaal met betrekking tot gedragsautonomie in de klas en de school. Telkens werd bij de jongeren gepeild naar hun beleving en ervaring.

Met betrekking tot *structuur in de klas* werden aan de kinderen en jongeren een viertal items voorgelegd. Enkele voorbeelditems zijn: 'er zijn reglementen in mijn klas en iedereen houdt zich daaraan' en 'alles verloopt voortreffelijk in mijn klas'. De jongeren konden telkens kiezen uit een vijftal antwoordcategorieën: helemaal niet akkoord, eerder niet akkoord, tussenin, eerder akkoord en helemaal akkoord.

Aan de hand van een vijftal items werd bij de kinderen en de jongeren gepeild naar hun *relatie met de leerkracht*. 'Ik kan bij mijn leerkrachten terecht met mijn problemen' en 'ik heb het gevoel dat mijn leerkrachten heel veel om mij geven', zijn enkele van deze items. Ook hier konden de jongeren aangeven of ze al dan niet met de betreffende items akkoord gingen. De schaal viel uitéén in twee factoren (= deelaspecten). Factor één heeft betrekking op de mate van betrokkenheid vanwege de leerkracht. Factor twee wijst eerder op appreciatie vanwege de leerkracht.

Met betrekking tot *gedragsautonomie in de klas en de school* werden een zestal items aan de kinderen en jongeren voorgelegd. Enkele voorbeelditems zijn: 'kun jij mee beslissen over de regels in de school' en 'kun jij op school tijdens de lessen naar het toilet gaan zonder daar toestemming voor te vragen'. Ook hier

konden de jongeren aangeven of ze al dan niet akkoord gingen met de opgegeven items. Ook deze schaal viel uitéén in twee factoren. De eerste factor betreft mate van autonomie met betrekking tot concreet gedrag in de klas (van je stoel gaan, naar de wc gaan, je eigen plaats kiezen). De tweede factor betreft autonomie op een hoger niveau (regels in de klas en de school, lesgedrag van de leerkracht).

We starten de bespreking van de resultaten met de antwoorden van de jongeren op de algemene schoolvariabelen die in de vragenlijst opgenomen werden. Telkens wordt gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes en verschillen naar leeftijd. (Enkel de statistisch ($p < 0,05$) significante verschillen worden besproken.) Vervolgens bekijken we de antwoorden van de kinderen en jongeren op de drie (hoger)genoemde schalen: structuur in de klas, relatie met de leerkracht en gedragautonomie in de klas en de school. Ook hier maken we een vergelijking naar leeftijd en geslacht. In een derde punt staat het zich goed voelen in de klas centraal en gaan we na welke factoren hier het sterkst mee samenhangen. Wat maakt dat jongeren zich goed voelen in de klas? Hangt dit samen met hun schoolresultaten, het gestructureerd verloop van het klasebeuren, de relatie met de leerkracht, de mate van inspraak in de klas en op de school? Spelen ook gezinsvariabelen hierin een rol?

Resultaten

1. Schoolresultaten, tevredenheid in de klas en op de speelplaats, aanwezigheid van een leerlingenraad en een schoolkrant

De meeste kinderen en jongeren schijnen het, naar eigen zeggen, *goed te doen op school*. Uit de resultaten blijkt immers dat meer dan de helft van de jongeren aangeeft een gemiddelde leerling te zijn. Iets meer dan één op tien jongeren situeert zichzelf lager dan de gemiddelde leerling en één op drie zegt zich boven het gemiddelde van de klas te bevinden. Meisjes doen het op dit vlak iets beter dan jongens, zeker bij het ouder worden.

De overgrote meerderheid (87%) van de bevroegde leerlingen kreeg het afgelopen jaar een A-attest. Ongeveer 8% van de jongeren behaalde een B-attest en 4% kreeg een C-attest of moest met andere woorden een jaartje overdoen. Met betrekking tot het behaalde attest vinden we noch naar leeftijd, noch naar geslacht een significant verschil. Jongens kregen wel iets vaker een B- of C-attest, maar de verschillen zijn niet significant.

Iets meer dan 80% van de jongeren zegt zich *goed te voelen op de speelplaats*. Ongeveer 60% van de jongeren *voelt zich tevreden in de klas*. Bij één op tien jongeren is dit niet het geval. Eén op tien jongeren voelt zich met andere woorden ontevreden tot zeer ontevreden in de klas. Ook in ander onderzoek naar het schools welbevinden van kinderen en jongeren komt men tot zeer gelijkaardige resultaten. Zo stelt Mertens vast dat de gemiddelde jongere in Vlaanderen een score van zes op tien behaalt, wanneer naar het schools welbevinden gepeild wordt (Mertens, 2000).

Jongens schijnen zich over het algemeen iets minder tevreden te voelen in de klas dan meisjes. Bij het ouder worden verdwijnt dit verschil tussen jongens en meisjes nagenoeg volledig. Met betrekking tot het zich goed voelen op de speelplaats verschillen jongens en meisjes nagenoeg niet van elkaar. Naarmate jongeren ouder worden voelen ze zich steeds minder goed in de klas. Ook Mertens stelt dit leeftijdseffect vast, en wijst op een opvallende knik tussen de eerste graad en de bovenbouw van het secundair onderwijs (Mertens, 2000). Met betrekking tot de speelplaats zien we hetzelfde fenomeen opduiken. Hoe ouder men wordt, hoe minder goed men er zich voelt. Mogelijks ervaren oudere leerlingen de speelplaats als beperkend en zouden ze liever buiten de schoolmuren de vrije momenten doorbrengen.

Ook in de eerste golf (1995) kwam Van den Bergh tot de vaststelling dat de meeste kinderen (ruim acht op tien bij de jongste en zeven op tien bij de oudste) zich meestal goed tot heel goed voelen in de klas. Ook zij stelde vast dat de jongsten zich gemiddeld beter voelen dan de oudsten, en meisjes beter dan jongens (Van den Bergh, 1997).

In bijna driekwart van de scholen is er – zo zeggen de leerlingen althans – een *leerlingenraad* aanwezig. Een gelijkaardig percentage kinderen en jongeren geeft aan dat er in hun school een *schoolkrant* uitgegeven wordt. Ongeveer één op tien jongeren geeft aan lid te zijn van de leerlingenraad en één op vier zegt mee te werken aan de schoolkrant. Meer jongeren engageren zich blijkbaar voor de schoolkrant dan voor de leerlingenraad. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat aan de leerlingenraad een leerlingrestrictie opgelegd wordt. Tevens kunnen we ons afvragen wat onder participatie aan de schoolkrant verstaan dient te worden. Gaat het hier daadwerkelijk om participatie in de zin van het opnemen van verantwoordelijke taken, dan wel om het éénmalig schrijven van een gedicht of een verslag van een schooluitstap. Allicht is laatstgenoemde het geval. We beschikken echter niet over bijkomende informatie om hierop een bevestigend antwoord te geven.

Iets meer meisjes dan jongens geeft aan dat er in hun school een schoolkrant uitgegeven wordt. Ook iets meer meisjes zegt aan de schoolkrant mee te werken. Naarmate jongeren ouder worden, rapporteren ze vaker dat er een leerlingenraad of schoolkrant aanwezig is. Het engagement van jongeren daalt echter met de leeftijd.

2. Hoe ervaren jongeren structuur en regels in de klas?

Samengevat zouden we kunnen stellen dat heel wat jongeren geen uitgesproken mening hebben met betrekking tot het al dan niet gestructureerd verlopen van het klasebeuren. Ze zijn noch uitgesproken positief, noch uitgesproken negatief. De gemiddelde score bedraagt 3,2 (op een schaal van vijf), wat wel in de positieve richting wijst.

Bekijken we de afzonderlijke items dan stellen we vast dat ongeveer 40% van de jongeren aangeeft dat er in de *klas reglementen zijn waar iedereen zich aan houdt* (tabel 1). Bijna één op twee jongeren (46,4%) geeft aan dat *de leerlingen de leerkracht wel eens tegen dur-*

Tabel 1. Structuur in de klas (%)

	Reglementen in de klas	Leerlingen durven de leerkracht tegen te spreken	Alles verloopt voortreffelijk in de klas	Iedereen wordt op dezelfde manier gestraft
Niet akkoord	17,5	24,3	20,2	34,5
Tussen in	43,0	29,3	43,4	29,2
Akkoord	39,5	46,4	36,4	36,2
Aantal (N)	1859	1857	1854	1847

Bron: CBGS/KRC - Onderzoek Leefsituatie 10-18 - jarigen (2000)

ven spreken. Volgens één op drie jongeren (36,4%) schijnt *alles in de klas voortreffelijk te verlopen*. Tot slot heerst er heel wat verdeeldheid wanneer gevraagd wordt of *iedereen op dezelfde manier behandeld wordt*. Ongeveer één op drie jongeren gaat met deze uitspraak akkoord, ongeveer één op drie gaat niet akkoord en één op drie weet het niet goed. Iedere jongere ervaart de behandeling door de leerkracht met andere woorden op een eigen (soms tegenstrijdige) manier. Jongens ervaren iets minder structuur in de klas dan meisjes. Ze ervaren vooral de behandeling vanwege de leerkracht als minder rechtvaardig dan meisjes. Ook met het ouder worden ervaren jongeren beduidend minder structuur in de klas. De gemiddelde waarde op de ganse schaal bedraagt 3,5 voor de 9-12-jarigen, 3,2 voor de 13-15-jarigen en 2,7 voor de 16-18-jarigen.

3. Hoe ervaren jongeren de relatie met de leerkracht?

Met betrekking tot *de relatie met de leerkracht* laten de kinderen en jongeren zich iets positiever uit. De gemiddelde score op de schaal bedraagt 3,5 (op een schaal van vijf). Ook Mertens (2000) stelt vast dat de gemiddelde Vlaamse jongere voldoende tevreden is over de leerkracht als het op aspecten als luisteren en begrip tonen aankomt. De gemiddelde positie op de relatieschaal bedraagt in haar onderzoek 6,5 op tien, wat iets lager is dan in ons onderzoek (3,5 op vijf). Uit bijkomende vragen leidt zij wel af dat leerkrachten door de leerling als voldoende aangenaam in de omgang omschreven worden, waarbij die omgang tezelfdertijd op een relatief oppervlakkig niveau gesitueerd dient te worden (Mertens, 2000, p.98).

Bekijken we de subschalen afzonderlijk dan stellen we vast dat de schaal met betrekking tot 'acceptatie door de leerkracht' de hoogste gemiddelde score heeft, namelijk 4,0. De gemiddelde score voor 'betrokkenheid vanwege de leerkracht' bedraagt 3,2. Kinderen en jongeren hebben met andere woorden meer het gevoel door de leerkracht gewaardeerd te worden, dan dat de leerkracht betrokkenheid toont.

Tabel 2 toont duidelijk aan dat 40% van de jongeren het gevoel hebben *bij de leerkrachten terecht te kunnen wanneer ze problemen hebben*. Eén op vier jongeren gaat niet met deze uitspraak akkoord. Eén op vijf jongeren heeft *het gevoel dat de leerkrachten heel veel om hen geven*. Om en bij de 40% van de kinderen en jongeren heeft dit gevoel echter niet. Iets meer dan

Tabel 2. Relatie met de leerkracht (%)

	Bij de leerkracht terecht kunnen met problemen	De leerkrachten geven om mij	Ik kan mijn mening zeggen	Leerkracht maakt mij belachelijk	Leerkracht gelooft dat ik niets goed kan
Niet akkoord	27,0	40,5	15,4	77,7	66,9
Tussen in	29,2	39,2	30,3	14,2	21,4
Akkoord	43,8	20,3	54,4	8,1	11,7
Aantal (N)	1846	1844	1844	1844	1844

Bron: CBGS/KRC - Onderzoek Leefsituatie 10-18 - jarigen (2000)

de helft van de jongeren zegt *in de klas zijn eigen mening te kunnen zeggen*. De meeste jongeren (80%) hebben niet het gevoel *door de leerkracht belachelijk gemaakt te worden waar andere leerlingen bij zijn*. Tot slot geeft iets meer dan 10% van de bevroegde kinderen en jongeren dat de *klasleraar vindt dat hij of zij niets goed kan doen*.

Bekijken we de relatie met de leerkracht voor jongens en meisjes afzonderlijk, dan blijken ze lichtjes van elkaar te verschillen. Meisjes hebben over het algemeen een iets positievere band met hun leerkracht dan jongens. Wanneer we de afzonderlijke items bekijken, dan stellen we vast dat meisjes minder vaak het gevoel hebben belachelijk gemaakt te worden door de leerkracht. Ze geven bovendien vaker aan dat de leerkracht om hen geeft. Jongens hebben dan weer meer het gevoel dat de leraar vindt dat ze niets goed kunnen doen. Ze vinden ook vaker dat ze in klas hun mening niet kunnen zeggen. Bekijken we de relatie met de leerkracht naar leeftijd dan stellen we vast dat naarmate jongeren ouder worden, ze de relatie met de leerkracht als minder positief ervaren. Dit geldt zowel met betrekking tot betrokkenheid van de leerkracht, als acceptatie door de leerkracht. Als we de afzonderlijke items bekijken dan stellen we vast dat bij het ouder worden jongeren minder het gevoel hebben bij hun leerkracht terecht te kunnen met problemen, minder het gevoel hebben dat de leerkrachten heel veel om hen geven en minder het gevoel hebben iets goed te kunnen doen. Vooral 13-15-jarige jongeren hebben het gevoel dat de klasleraar hun wel eens belachelijk maakt waar anderen bij zijn. Tot slot hebben jongeren bij het ouder worden vaker het gevoel in de klas hun mening te kunnen zeggen. Gelijkaardige resultaten met betrekking tot het leeftijds- en geslachtseffect op de relatie met de leerkracht stellen we ook vast in ander onderzoek (Mertens, 2000).

4. Hoe ervaren jongeren autonomie in de klas en de school

Over het algemeen ervaren kinderen en jongeren (zeer) weinig *autonomie* in de klas en de school. De gemiddelde score op de autonomieschaal bedraagt 2,4 (op vijf). Jongeren hebben meer het gevoel mee te kunnen beslissen over algemene klas- schoolaspecten, dan over hun eigen gedrag in de klas.

Tabel 3. Gedragsautonomie (% per uitspraak)

	Naar wc gaan	Van stoel opstaan	Eigen plaats kiezen	School-regels	Lesgedrag leraar	Klasregels
Niet akkoord	90,6	67,1	36,0	59,3	45,4	57,9
Tussen in	4,0	16,0	25,6	23,8	23,7	25,3
Akkoord	5,3	17,0	38,4	17,0	30,9	16,8
Aantal (N)	1870	1870	1870	1873	1872	1868

Bron: CBGS/KRC - Onderzoek Leefsituatie 10-18 - jarigen (2000)

Wanneer we kijken naar autonomie met betrekking tot concreet gedrag in de klas dan stellen we vast dat heel weinig jongeren (5,3%) aangeven dat ze tijdens de lesuren *naar het toilet kunnen gaan zonder toestemming te vragen* (tabel 3). *Zomaar van je stoel opstaan*, wordt al iets vaker getolereerd. Met het item *'zelf je eigen plaats kiezen in de klas'*, gaat één op drie jongeren akkoord, één op drie weet het niet en één op drie is niet akkoord. Jongeren krijgen blijkbaar het meest autonomie in de klas met betrekking tot het kiezen van hun eigen plaats.

Wanneer gepeild wordt naar het mee beslissen *over regels in de school en in de klas*, geeft telkens meer dan 50% van de jongeren aan dat ze hierin geen inspraak krijgen. Tot slot zegt 45% van de jongeren niet *aan de leraar te kunnen zeggen of hij er in slaagt goed les te geven*. Voor één op drie jongeren lukt dit wel.

Jongens en meisjes verschillen nagenoeg niet van elkaar met betrekking tot de ervaren autonomie in de klas en de school. Ze hebben beide een gemiddelde score van 2,4 op de ganse schaal. Opvallend is wel dat telkens meer jongens vinden dat ze niet mee kunnen beslissen over de regels in de school en de regels in de klas. Met betrekking tot de leeftijd stellen we vast dat jongeren bij het ouder worden een grotere mate van autonomie ervaren met betrekking tot hun concreet gedrag in de klas. Anderzijds stellen we, enigszins onverwacht, vast dat jongeren met het stijgen van de leeftijd minder autonomie ervaren met betrekking tot de klas en de school in het algemeen. Ze hebben met andere woorden minder het gevoel mee te kunnen beslissen over de regels in de klas en op de school, of hun gedacht te kunnen zeggen over het lesgedrag van de leraar. Mogelijks verwachten jongeren met het ouder worden meer en zijn ze minder tevreden over de verkregen autonomie.

Op te merken valt dat we een interactie-effect waarnemen tussen leeftijd en geslacht. Naarmate jongens ouder worden (>16j), ervaren ze met andere woorden gemiddeld genomen iets meer autonomie dan meisjes. Op jongere leeftijd stellen we net het tegenovergestelde vast.

5. Wat maakt dat jongeren zich goed voelen in de klas?

Van al de besproken schoolvariabelen leek het ons zeer interessant het schools welbevinden ('zich goed voelen in de klas') er uit te lichten en na te gaan welke variabelen hier de meeste invloed op uitoefenen.

Om te peilen naar het zich goed voelen in de klas werd aan de jongeren gevraagd hoe ze zich meestal voelen in de klas: zeer ontevreden, ontevreden, tussenin, tevreden of zeer tevreden. We stelden ons dus de vraag welke factoren maken dat kinderen zich goed voelen in de klas. Om dit te achterhalen werd een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. (Dit is een statistische methode die toelaat na te gaan welke van de (bevroegde) variabelen het meeste invloed heeft op het zich goed voelen in de klas.) Naast een aantal schoolvariabelen (zoals onder meer relatie met de leerkracht, gedragsautonomie, structuur in de klas, studievorm) werden een aantal achtergrondkenmerken (leeftijd en geslacht) en gezinsvariabelen (zoals onder meer communicatie met de ouders, ondersteuning en acceptatie) in de analyse opgenomen. De keuze voor het opnemen van gezinsvariabelen vloeit voort uit één van de meest klassieke bevindingen uit de onderwijssociologie, namelijk dat de aard en de intensiteit van de schooleffecten mee afhankelijk zijn van de eigenschappen van de thuissituatie van de leerling en dat deze eigenschappen een rol van betekenis blijven vervullen gedurende de ganse schoolloopbaan (Brutsaert, 1993).

Om te weten welke factoren of variabelen we in de regressieanalyse zouden opnemen, bekeken we eerst onderlinge (partiële) correlaties (= verbanden) tussen het zich goed voelen in de klas en andere variabelen. Factoren die van belang bleken te zijn met betrekking tot het zich goed voelen in de klas waren: leeftijd, geslacht, ondersteuning vanwege de ouders, psychologische controle door de ouders, relatie met de leerkracht, mate van structuur in de klas en mate van gedragsautonomie in de klas en de school. Let wel: het gaat hier om gedragsautonomie met betrekking tot meer algemene zaken zoals regels in de school en het lesgedrag van de leerkracht. Inspraak over eigen gedrag in de klas (eigen plaats kiezen, naar de wc gaan) vertoonde geen significant verband met het zich goed voelen in de klas ($p > 0,05$). Gezinsfactoren als communicatie, acceptatie en autonomie bleken van weinig belang. Ook het al dan niet aanwezig zijn van een schoolkrant of leerlingenraad in de school, studievorm (ASO, BSO, TSO), behaalde attest en schoolpercentage vertoonden geen of zeer weinig samenhang met tevredenheid in de klas ($p > 0,05$).

Wanneer enkel achtergrondkenmerken, als leeftijd en geslacht, in de analyse opgenomen worden, dan wordt telkens slechts om en bij de 4% van de variantie met betrekking tot het zich goed voelen in de klas verklaard. Meisjes blijken zich over het algemeen iets beter te voelen in de klas dan jongens en met het ouder worden voelen jongeren zich minder tevreden in de klas. Wanneer ook gezinsvariabelen in de analyse betrokken worden, dan wordt telkens om en bij de 7% van de variantie met betrekking tot tevredenheid in de klas verklaard. De bijdrage van de gezinsvariabelen is met andere woorden vrij summier. Enkel 'monitoring' door moeder of door vader blijkt van enige betekenis te zijn voor het zich goed voelen in de klas. Kinderen en jongeren die met andere woorden beter door hun ouders opgevolgd worden, schijnen zich over het algemeen ook beter te voelen in de klas. Ook ander onderzoek bevestigt het belang van ondersteuning vanwege de ouders. Zo komt Mertens (2000) in

haar onderzoek tot de vaststelling dat naast de relatie met de leerkracht en de inzet van de jongere, ook de ondersteuning van de moeder een belangrijke predictor blijkt te zijn met betrekking tot probleemgedrag op school. Als de moeder systematisch weet wat er met de jongere gebeurt, is er minder probleemgedrag op school.

Wanneer tot slot een aantal belevingsvariabelen (structuur in de klas, relatie met de leerkracht, gedragsautonomie in de klas en de school) in de analyse opgenomen worden dan wordt plots om en bij de 20% van de variantie in tevredenheid verklaard. Leeftijd en geslacht blijken niet langer een significante rol te spelen ($p > 0,05$). Hoe kinderen en jongeren zich in de klas voelen blijkt met andere woorden geen direct effect van leeftijd en geslacht te zijn. Veel meer lijkt het af te hangen van hoe zij een aantal facetten van het klas- en schoolgebeuren beleven. Zo blijkt vooral de ervaren relatie met de leerkracht (betrokkenheid) van groot belang te zijn voor het zich goed voelen in de klas. Leerkrachten die voor hun leerlingen openstaan en bij wie leerlingen terecht kunnen met vragen en problemen dragen zeker bij aan een tevreden gevoel in de klas. Leerkrachten daarentegen, die jongeren wel eens belachelijk maken waar andere leerlingen bij zijn of die niet echt geloven in de mogelijkheden van de jongeren, leggen mogelijks een hypotheek op het welbevinden in de klas. Ook in ander onderzoek wordt herhaaldelijk gewezen op het belang van een goede relatie met de leerkracht voor onder meer het schoolwelbevinden van kinderen en jongeren (Mertens, 2000; Brutsaert, 1993; Matthijssen, 1993). Ook een zekere mate van inspraak of autonomie met betrekking tot algemene regels in de klas, maakt dat kinderen en jongeren er zich over het algemeen beter voelen. Tot slot blijkt ook een gestructureerd verloop van het lesgebeuren bij te dragen tot een beter gevoel in de klas. Samenvattend zouden we kunnen stellen dat noch leeftijd, noch geslacht, noch studieresultaten van rechtstreekse invloed zijn op het zich goed voelen in de klas. Veel meer hangt af van de algemene sfeer die er in de klas heerst. Het betreft een sfeer waar kinderen en jongeren een open relatie met de leerkracht hebben, waar ze zich door de leerkracht geapprecieerd voelen, waar algemene regels voor iedereen gelden, en waar vooral ook de mening van de leerling telt. Maar ook ondersteuning door de ouders kan tot op zekere hoogte een bijdrage leveren tot het zich goed voelen in de klas.

Besluit

Net zoals in heel wat ander onderzoek zouden ook wij kunnen besluiten dat de meeste Vlaamse jongeren zich over het algemeen goed voelen op school. Zo geeft 60 % tot 80% van de jongeren aan zich goed te voelen in de klas en op de speelplaats. Net zoals Matthijssen (1993) vermoeden wij dat het graag naar school gaan bij heel wat jongeren veel meer te maken heeft met de school als 'leef'omgeving, dan wel met de school als 'leer'omgeving. Jongeren gaan niet zozeer graag naar school om iets bij te leren, maar eerder voor de sociale contacten met hun leeftijdgenoten. Ook de contacten met de leerkracht spelen hierin een niet te

onderkennen rol. Positieve contacten met de leraar (als persoon) blijken het schoolwelbevinden immers sterk te beïnvloeden. Hoe groter de waardering en betrokkenheid vanwege de leerkracht, hoe groter de kans dat jongeren zich goed voelen in de klas en op de school. Maar ook structurele factoren hebben een invloed op hoe goed jongeren zich voelen binnen de school. Zo blijkt de aanwezigheid van orde en structuur in de klas en van reglementen die voor iedereen in gelijke mate gelden, een bijdrage te leveren aan een beter welbevinden op school. Belangrijk is echter wel dat leerlingen hierbij een zekere mate van inspraak of autonomie ervaren. Leerlingen die het gevoel hebben dat hun stem gehoord wordt, voelen zich over het algemeen beter in de klas en op de school.

Belangrijk is ook dat jongeren zich, bij het ouder worden, steeds minder goed voelen in de klas en op school. Dit kan deels te maken hebben met de ontwikkelingsfase waarin jongeren zich rond de leeftijd van 16, 17 jaar bevinden. Anderzijds kunnen we ons de vraag stellen of het onderwijssysteem wel voldoende aansluit bij de noden en behoeften van opgroeiende tieners. Krijgen (oudere) jongeren wel voldoende ruimte voor inspraak en eigen initiatief, zijn regels op school wel altijd rechtvaardig en zinvol en voelen jongeren zich op school voldoende gewaardeerd voor wie ze zijn...

Eef GOEDSEELS*
Bea VAN DEN BERGH**

* *EEF GOEDSEELS, sociologe en criminologe, tot oktober 2002 werkzaam als wetenschappelijk medewerkster bij het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie, sinds november 2002 werkzaam bij Child Focus, Departement Studie en Ontwikkeling*
Adres: Child Focus, Houba – de Strooperlaan 292 – 1020 Brussel
Tel: 02 4755 44 45 - Fax: 02 475 44 01 -
E-mail: eef.goedseels@childfocus.org

** *BEA VAN DEN BERGH, doctor in de psychologie (K.U.Leuven), is als wetenschappelijk attaché verbonden aan het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie en is sinds januari 2003 werkzaam bij het Departement Psychologie (K.U.Leuven)*
Adres: Departement Psychologie K.U.Leuven, Onderzoeksgroep voor Stress, Gezondheid en Welzijn,
Tiensestraat 102 - 3000 Leuven
Tel: 016 32 58 60 - Fax: 016 32 60 55 -
E-mail: bea.vandenbergh@psy.kuleuven.ac.be

Literatuurlijst

- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden. Zesdeklassemers en hun sociale omgeving*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Goedseels, E. & Van den Bergh, B. School en schoolbeleving: leerlingen bevraagd, In: Bergh, B., Van den, Ackaert, L. & De Rycke, L. (2003). *Tienertijd. Communicatie, opvoeding, en welzijn in context: 10-18-jarigen, ouders en leerkrachten bevraagd*, Leuven: Garant.
- Matthijssen, M. (1993). Jongeren en onderwijs. In: A.J. Dieleman, F.J. Van Der Linden & A.C. Perreijn (Red.), *Jeugd in meervoud*, Utrecht/Heerlen: De Tijdstroom, i.s.m. Open universiteit, p.168-187.
- Mertens, W. & Van Damme, J. (2000). De school. In: H. De Witte, J. Hooge & L. Walgrave (Red.), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12-tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Garant, p.81-148.
- Van den Bergh, B. (1997). *Kindertijd. Kinderen en ouders over de leefsituatie van kinderen op lagerschoolleeftijd in Vlaanderen*. Leuven: Garant.
- Van den Bergh, B., Ackaert, L. & De Rycke, L. (2003). *Tienertijd. Communicatie, opvoeding, en welzijn in context: 10-18-jarigen, ouders en leerkrachten bevraagd*, Leuven: Garant.



Gelijkwaardigheid van Nederlandse studiebewijzen ¹

Reeds eerder werd er ingegaan op dit onderwerp naar aanleiding van de omzendbrief SOZ (89) 11. ² Dit besluit van de Vlaamse regering bekrachtigt de omzendbrief. De tabel eerder opgenomen in Wetwijs komt volledig overeen met het overzicht van het besluit en kan geconsulteerd worden in dat nummer van Welwijs.

Toegang tot het hoger onderwijs vanuit de vierde graad BSO ³

In tegenstelling tot de andere onderwijsvormen heeft het BSO ook een vierde graad, weliswaar met een beperkt aanbod aan studiegebieden nl. kleding, plastische kunsten, psychiatrische verpleegkunde, verpleegkunde, verpleegkunde ^{4de} graad modulair en tentlotte ziekenhuisverpleegkunde.

Heel wat jongeren in deze opleidingsvorm ontdekken op deze leeftijd dat ze wel aanleg hebben voor de studie en er voor gemotiveerd zijn. Om deze jongeren nog kansen te bieden werd de regelgeving aangepast. Na het eerste jaar van de vierde graad wordt er, zoals in het verleden, gunstig gesanctioneerd wanneer de klassenraad oordeelt dat de betrokkene het tweede leerjaar aankan maar ook – en dit is nieuw – wanneer de betrokkene bekwaam wordt geacht voor het volgen van hoger onderwijs. M.a.w. na het eerste leerjaar van de vierde graad BSO kan men schakelen naar het hoger onderwijs. Dezelfde maatregel geldt in uitbreiding en tijdelijk met terugwerkende kracht voor het tweede leerjaar van de vierde graad voor de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003.

De kwalificatiecommissie in het BUSO – opleidingsvorm 3 ⁴

De opleidingsvorm 3 is één van de opleidingsvormen binnen het buitengewoon secundair onderwijs en richt zich speciaal tot jongeren met karakteriële moeilijkheden. De klassenraad heeft er, bijgestaan door de instelling die verantwoordelijk is voor de permanente begeleiding van de leerlingen, de bijzondere opdracht om een gemotiveerde beslissing te nemen in verband met het sanctioneren van de opleiding en van een gemotiveerd advies uit te brengen. Een gemotiveerde beslissing heeft betrekking op het al dan niet bevorderen binnen dezelfde opleiding of het al dan niet toelaten tot een andere opleiding. Een gemotiveerd advies wordt uitgebracht bij een verandering van opleidingsvorm (naar 1 voor sociale aanpassing, naar 2 voor sociale aanpassing en arbeidsgeschiedmaking of naar 4 voor algemeen, beroeps-, kunst-, en technisch onderwijs) of bij een overstap naar het gewoon onderwijs.

De nieuw aangepaste regelgeving bepaalt nu dat de klassenraad vóór de aanvang van de beraadslagingen van de kwalificatiecommissie inzake de toekenning van het getuigschrift aan de leerlingen van het 5de leerjaar een gemotiveerd advies dient uit te brengen voor iedere leerling. Naargelang het geval dient er uitspraak gedaan te worden of de leerling al dan niet de competenties heeft verworven en de studies als beëindigd mogen beschouwd worden of nog dienen verlengd te worden.

De kwalificatiecommissie van haar kant bekrachtigt het slagen in het 5de leerjaar met een getuigschrift en dit op basis van enerzijds

de evaluatie van de klassenraad en anderzijds een kwalificatieproef of eventueel het totale jaarwerk van de leerling. Deze bekrachtiging van het slagen kan betrekking hebben op zowel de volledige opleiding als op een afgerond geheel binnen een opleiding (een module die toegang verleent tot de arbeidsmarkt). In het proces- verbaal en op het getuigschrift mogen alleen de benamingen gebruikt worden die vermeld staan in de omzendbrief ⁵

Box 1: Opleidingen in opleidingsvorm 3 (BuSO)

De volgende 31 opleidingen kunnen in opleidingsvorm 3 worden georganiseerd volgens de omzendbrief SO/2002/08/busso :

- plaatslager;
- auto-hulpmechanici (S-opleiding);
- metselaar;
- vloerder-tegelzetter;
- schilder-decorateur;
- loodgieter;
- hulpdrukker (S-opleiding);
- zeefdrukker (S-opleiding);
- boekbinder (S-opleiding)
- winkelhulp;
- receptiemedewerker;
- magazijnmedewerker;
- werkplaatsschrijnwerker;
- interieurbouwer;
- aluminium- en kunststofschrijnwerker;
- meubelstoffeerder;
- confectiestikker;
- tuinbouwarbeider;
- schoenhersteller (S-opleiding);
- kappersmedewerker (S-opleiding);
- hoeklasser (constructielasser);
- plaatbewerker;
- verzorgende;
- logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen;
- onderhoudshulp in instellingen en professionele schoonmaak;
- hulpwever;
- wasserijoperator (S-opleiding);
- slagersgast;
- bakkersgast;
- grootkeukenmedewerker;
- onderhoudsassistent

Vervroegde instroom in het deeltijds beroepssecundair onderwijs ⁶

Het DBSO is een opleidingsvorm die toegankelijk is voor zowel leerplichtige als niet-leerplichtige jongeren. De eerste groep moet minimaal 6 uren algemene vakken krijgen en 6 uren technische en/of praktische vakken waaronder in ieder geval 5 uren praktische vakken. Voor de niet-leerplichtige leerlingen worden enkel 5 uren praktische vakken geëist. Het is een formule die nogal eens gekozen wordt voor leerlingen die schoolmoe zijn.

In principe geldt de voltijdse leerplicht tot vijftien jaar en in geen geval na zestien jaar. Aan de twee laatste jaren van de leerplicht kan dus voldaan worden zowel door voltijds als door deeltijds onderwijs te volgen of een voor de vervulling van de leerplicht erkenning vorming.

De wet op de leerplicht past de regel vrij soepel toe: "Een minderjarige kan toelating krijgen om vanaf het begin van het schooljaar waarin hij deeltijds leerplichtig wordt deeltijds beroepssecundair onderwijs of een voor de vervulling van de leerplicht erkende vorming te volgen. De toelating wordt gegeven door de directie van de instelling waar het deeltijds beroepssecundair onderwijs of de erkende vorming gegeven wordt, op advies van het centrum voor leerlingenbegeleiding waar de school voor voltijds onderwijs waar de minderjarige de lessen volgt mee samenwerkt."⁷

Met deze aanpassing van de omzendbrief wordt de verlaging van de leeftijd voor inschrijving tot 15 jaar meer gerelativeerd: "Uitzonderlijk" betekent ook dat sterk wordt aangeraden om een vroegde instroom hoe dan ook te beperken tot jongeren die ten laatste op 31 december van het schooljaar deeltijds leerplichtig worden, teneinde de kans op een zinvolle tewerkstellingscomponent te vrijwaren (de federale arbeidswetgeving verstaat immers onder 'jeugdige werknemers' jongeren die 15 jaar of ouder zijn en niet meer onderworpen zijn aan de deeltijdse leerplicht)."

Wijziging van de toelatingsvoorwaarden in het secundair onderwijs⁸

In deze omzendbrief is er een explicitering van de term "een leerling beëindigt met vrucht" (§ 8.1.3) en vervolgens een tijdelijke maatregel voor toelating tot het tweede leerjaar van de tweede graad A.S.O. tengevolge van de reductie van benamingen in de studieggebieden (§ 7.1.7).

– In de tekst in verband met de inhoudelijke opvulling van "een leerling beëindigt met vrucht" (zie box 2) is het wel belangrijk op te merken dat het in de beide eerste gevallen gaat om "het bekwaam geacht worden zijn studies verder te zetten in het volgend leerjaar" en in de beide laatste gevallen om "het bekwaam geacht worden zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs". M.a.w. het derde leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs, al dan niet ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar krijgt als beoordelingscriterium de doorstroming naar het hoger onderwijs.

Box 2: "Een leerling beëindigt met vrucht"

1° het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad, het eerste en tweede leerjaar van de tweede graad en het eerste leerjaar van de derde graad, indien hij in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het volgend leerjaar;

2° het derde leerjaar van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar, het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs en het derde leerjaar van de derde graad van het technisch of het kunstsecundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar, indien hij in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar;

3° het tweede leerjaar van de derde graad van het algemeen, het technisch of het kunstsecundair onderwijs, indien hij in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs;

4° het derde leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs, al dan niet ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar, indien hij in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en desgevallend bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs;

– Voor de tijdelijke maatregel voor toelating tot het tweede leerjaar van de tweede graad ASO (§is er een aanvulling op een eerder verschenen omzendbrief over het hertekenen van het structuraanbod⁹.

Deze omzetting voor het algemeen secundair onderwijs is voor het eerste leerjaar van de tweede graad doorgegaan op 1 september 2002 en is voor het tweede leerjaar van de tweede graad voorzien voor 1 september 2003. Deze situatie kan voor leerlingen die in het verleden geclausuleerd werden problemen stellen. Vandaar deze aanvulling. "Voor een leerling die vanaf het schooljaar 2003-2004 wenst in te schrijven in het tweede leerjaar van de tweede graad A.S.O. (d.w.z. na de reductie van benamingen) op basis van een oriënteringsattest B van het eerste leerjaar van de tweede graad uitgereikt uiterlijk in het schooljaar 2001-2002, waarbij één of meer studierichtingen A.S.O. werden uitgesloten, geldt de volgende regeling: indien de studierichting waarvoor de leerling opteert een omzetting is (in het kader van reductie) van tenminste één (oude) benaming waarvoor de leerling destijds NIET is geclausuleerd, dan kan hij regelmatig toegelaten worden."

Box 3: Wijze van omzetting

Tweede graad ASO (oude benaming)	Tweede graad ASO (nieuwe benaming)
Economie-menswetenschappen	Economie of Humane wetenschappen
Economie-moderne talen	Economie
Economie-wiskunde	Economie
Grieks-Latijn	Grieks-Latijn
Grieks-wiskunde	Grieks
Latijn-moderne talen	Latijn
Latijn-wiskunde	Latijn
Menswetenschappen-moderne talen	Humane wetenschappen
Moderne talen-wiskunde	Wetenschappen
Rudolf Steinerpedagogie	Rudolf Steinerpedagogie S
Yeshiva	Yeshiva S

Jan TALLON
Molenstraat 97
3010 Leuven

NOTEN

- 1 FEBRUARI 2003 - Besluit van de Vlaamse regering tot vaststelling van de gelijkwaardigheid van Vlaamse en Nederlandse studiebewijzen voor het voltijds secundair onderwijs (B.S. 06/05/2003)
- 2 WETWIJS, Gelijkwaardigheid van Nederlandse studiebewijzen, WELWIJS, 2002 (13, n0 1, 33-34).
- 3 19 JULI 2002 - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs. (B.S. 04/12/2002)
- 4 SOZ (82)1(BuSO) (13-05-1982) Buitengewoon secundair beroepsonderwijs - organisatie en werking van de kwalificatiecommissie in de opleidingsvorm 3.
- 5 SO/2002/08/busso Nieuwe structuur van opleidingsvorm drie
- 6 SO 66 (30-06-1999) Organisatie van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (D.B.S.O.)
- 7 29 JUNI 1983 - Wet betreffende de leerplicht. (B.S. 06/07/1983; err. B.S. 2-4-1985)
- 8 SO 64 (25-06-1999) Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs.
- 9 SO 60 (05-02-1999) Studieaanbod voltijds secundair onderwijs



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Vormingsprogramma Karel De Grote Hogeschool

De Karel De Grote Hogeschool organiseert meerdere programma's in het kader van de voortgezette lerarenopleiding en de opleiding opleiders laaggeschoolden.

- Educatief werken met Laaggeschoolde Volwassenen in de Basiseducatie. Voor meer informatie: V.O.Basiseducatie (Gerda De Cuyper - Griet Van Den Broucke), 03/260 89 52/53.

- Trainingen diversiteit:

1) voor leidinggevenden en HR-medewerkers. Hierin worden een achttal thema's uitgewerkt: o.a. diversiteitsmanagement in organisaties, diversiteit en veranderingsmanagement, diversiteit en personeelsbeleid in praktijk, diversiteit en competentie management

2) voor trainers en opleiders, met thema's als train the trainer 'andere' leermethoden, train the trainer diversiteit; voor de ploegbaas: leidinggeven en conflicthantering aan een 'diverse' ploeg.

- Consult diversiteit - werk op maat. De hogeschool biedt ook haar diensten aan om het veranderingsproces op het vlak van structuur, cultuur en systemen naar 'meer diversiteit', mee te begeleiden en te ondersteunen. Voor meer informatie: diversiteit.saw@kdg.be; leen.hellinckx@kdg.be; 03/2608762 of 03/2375255.

Participatie op school

Eind november 2002 werd een conferentie gehouden over 'Participatie, sociale cohesie en burgerschap'. Deze conferentie kaderde in het Belgisch voorzitterschap van de Europese Unie en in het dertigjarig bestaan van de EU-Raad Onderwijs. Op dit internationaal forum werden goede praktijkvoorbeelden, onderzoeken en beleidsopties uitgewisseld.

De neerslag van deze conferentiedag, met bijdragen van de verschillende sprekers, werd een publicatie van het project Kleurrijk Vlaanderen 'Participatie op school, leerlingen, leraars, ouders... iedereen draagt zijn steentje bij'.

Voor meer informatie: www.kleurrijkvlaanderen.be of op het adres: Kleurrijk Vlaanderen, Postbus 2020 - 1210 Brussel 21

Internationaal Interdisciplinary course on Children's Right

Het Centrum voor de Rechten van het Kind, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent, organiseert ook dit jaar de zevendaagse residentiële *International Interdisciplinary Course on Children's Rights*. De cursus gaat dieper in op het concept kinderrechten en is gebaseerd op empirische, praktische en academische kennis die in dit domein werd verzameld. Onderwerpen die aan bod komen zijn: de achtergronden, motieven, strategieën voor implementatie van het *Verdrag van de Rechten van het Kind* en de hoofdlijnen in deze materie.

De *International Interdisciplinary Course on Children's Rights* biedt een combinatie aan van lezingen door nationale en internationale experts in het domein van de kinderrechten. Ook werkgroepen en informele sessies worden geprogrammeerd.

Voor meer inlichtingen en inschrijvingen kan u terecht bij Kathy Vlieghe, tel.: 09/264.62.85 of via e-mail naar: kathleen.vlieghe@ugent.be.

Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen

Onder de titel *Dertien doelen in een dozijn* presenteert de Nederlandse Taalunie een referentiekader voor de taalcompetenties van leraren in het Nederlandse taalgebied. Deze publicatie is in eerste instantie bedoeld als houvast voor de lerarenopleiders die leraren (in spe), zowel voor het kleuteronderwijs als het basis- en voortgezet/secundair onderwijs, voorbereiden op hun toekomstige baan en de talige rol die ze daarin gaan vervullen. Het referentiekader biedt lerarenopleidingen de mogelijkheid om het taalaanbod binnen de opleiding of nascholing beter te structureren en effectiever te maken.

De 'dertien doelen' uit de titel zijn ingevuld als functionele doelen voor alle leraren van alle vakken. De functionaliteit schuilt erin dat de doelen gerelateerd zijn aan de verschillende domeinen waarin een leraar functioneert en de verschillende taken of rollen die hij daarin vervult. De doelen worden geconcretiseerd door middel van voorbeelden voor de drie verschillende onderwijsniveaus.

Het referentiekader zal vanaf juni beschikbaar zijn op het internet (<http://taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>). Lerarenopleiders kunnen ook een exemplaar aanvragen bij de Nederlandse Taalunie, zolang de voorraad strekt (Ivannyvel@ntu.nl).

Gezinsbeleid in Vlaanderen. In de kijker: leerlingbegeleiding

De ideeën over hoe leerlingbegeleiding georganiseerd moet worden, zijn de laatste decennia erg geëvolueerd. Waar die in de jaren '70 ontstond vanuit een probleemgeoriënteerd model, waarbij een individuele remediërende aanpak voor de hand lag, koos men later meer voor een preventieve aanpak gericht op groepen (bijv. leren leren). De verantwoordelijkheid voor leerlingbegeleiding komt nu in handen van de gewone leraar. Remediëring en preventie zijn niet meer de enige betrachtingen, maar meer algemeen streeft men nu via activiteiten van leerlingbegeleiding naar het verhogen van het welzijn en welbevinden van de leerlingen.

Leerlingbegeleiding is nu in eerste instantie een taak van de school en de leerkrachten. De klasleerkracht zelf wordt gezien als de eerste begeleider van de leerling, in zijn ontwikkeling, leren, de schoolloopbaan... Het verbreden van de zorg om te evolueren naar de zorgzame en inclusieve school is in dit kader te zien.

Met het jongste nummer van *Gezinsbeleid in Vlaanderen* proberen we te belichten voor welke vragen de betrokkenen komen te staan, nu men de nieuwe ideeën wil implementeren, en welke knelpunten nog een antwoord vragen. "Leerlingenbegeleiding" kan besteld worden bij de Studiedienst van de Gezinsbond, tel.: 02/507.88.77 of e-mail: studiedienst@gezinsbond.be

Gids voor gezinnen

De gids voor gezinnen – een uitgave van de Vlaamse overheid – tracht op een gebruiksvriendelijke manier de meest voorkomende onderwerpen te behandelen waarmee mensen gedurende hun leven geconfronteerd worden. De gids is thematisch opgevat en volgt de levensloop.

Deze informatieve wegwijzer biedt 256 pagina's pasklare informatie en adressen die kunnen helpen bij de zoektocht naar een geschikt antwoord op zovele vragen over o.m.

- relatievormen (huwen/samenwonen/holebi), opvoeding (problemen met), financiën/fiscaliteit, onderwijs, huisvesting (huren/kopen/sociale woningen), vrije tijd/sociaal-cultureel leven, welzijnsvoorzieningen (gezondheidszorg/kinderopvang/gezins- en opvoedingsondersteuning/jongerenvoorzieningen), afscheid (palliatieve zorgen/rouwen/erfenis), enz.

De gids kan uitsluitend via de Vlaamse infolijn besteld worden op het gratis telefoonnummer 0800-30201

De Gids voor gezinnen is eveneens raadpleegbaar (en te downloaden) via het internet: www.wvc.vlaanderen.be/gezinsgids.

Gids Therapeutische Opleidingen 2003-2005

De nieuwe uitgave van de Gids Therapeutische Opleidingen zal vanaf midden juli verschijnen. Het biedt een overzicht van het psychotherapeutisch cursusaanbod van een 40-tal opleidingscentra in Vlaanderen. Via de website van de Julie Renson Stichting zal de Gids gratis te downloaden zijn. Natuurlijk blijft de mogelijkheid een papieren versie (deze keer in handig A5-formaat) te bestellen tegen een betaalbare prijs.

Info en bestelling: Julie Renson Stichting, Lombardijstraat 35, 1060 Brussel, tel.: 02 538 94 76, fax: 02 534 38 64, e-mail: infoggz@julierenon.be, www.julierenon.be

Overzicht aanbod alternatieve afdelingen

Al wie momenteel geen zicht heeft op het aanbod van 'alternatieve' afdelingen voor minderjarigen in Vlaanderen en zich er graag een beeld van zou vormen, kan voortaan terecht bij de vzw Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg (OSBJ). Zij publiceerde -in samenwerking met de Vlaamse Gemeenschap- de eerste versie van 'Herstelbemiddeling, leerprojecten, gemeenschapsdienst voor minderjarigen in Vlaanderen: een Vlaams Overzicht'. Het overzicht is opgevat als een praktische gids die je per gerechtelijk arrondissement loodst doorheen de bestaande initiatieven in het Vlaamse landschap.

De kostprijs bedraagt € 12,5 + € 2,5 verzendkosten. De gids is telefonisch of schriftelijk te bestellen op het volgende adres: OSBJ, t.a.v. Goedele Sulmont, Cellebroersstraat 16, 1000 Brussel, tel: 02/513.15.10, email: osbj@skynet.be

Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen

In dit jaarlijkse onderzoek worden de pasafgestudeerden in hun zoektocht naar een eerste job gedurende een jaar opgevolgd.

De studie beantwoordt onder meer de belangrijke vraag naar de tewerkstellingskansen die de verschillende studierichtingen bieden en schetst een algemeen beeld van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt.

Door koppeling met gegevens van het departement Onderwijs konden voor het eerst ALLE schoolverlaters worden opgevolgd, dus ook degenen die zich niet bij de VDAB inschreven. Hierdoor werd een bijzonder nauwkeurig totaalbeeld verkregen.

Bovendien werd de publicatie uitgebreid met heel wat praktische infolinks naar o.a. onderwijsaanbod, studietoelagen, kinderbijslag, solliciteren, wachttijden, uitkeringen,...

De basisresultaten werden gebundeld in een gedrukt rapport, detailgegevens per studierichting en praktische info zijn terug te vinden op de bijgevoegde interactieve cd-rom.

Voor info: vdab.be/trends/schoolverlaters.shtml.

Bestellen: Online: vdab.be/trends.bestellen.shtml, e-mail: bibliotheek@vdab.be, tel.: 02.506.15.79.

Kostprijs: rapport + cd-rom: 15 euro.

www.jongereninformatie.be: één jaar jong

Een jaar geleden was er in het web-landschap geen enkele website die informatie over sociaal-juridische thema's, specifiek gericht naar jongeren, bundelde. Het leek zinvol en vernieuwend om informatie over deze thema's op één site te brengen. In Petto vulde daarmee een leemte op en reikte jongeren (tussen 13 en 20 jaar) informatie aan waarmee ze zelf aan de slag konden en kunnen. Via

de site bereikt In Petto heel wat individuele jongeren op een anonieme, toegankelijke, laagdrempelige,.... manier. Tevens is de site ook een handig kanaal voor 'de jeugdwerker' (we denken hierbij aan jeugdwerkers, jeugdadviseurs, leerkrachten, JAC- en JIP-medewerkers,...) die info wil over welzijnsthema's.

Op www.jongereninformatie.be worden negen thema's aangekaart: gezond, naar school, vrije tijd, rechten en wetten, problemen en oplossingen, werk, centen en naar het buitenland. Bij deze thema's krijgt men zowel informatie, als een pak nuttige adressen (met website links naar een boel organisaties) en folders.

Daarnaast is er ook het Forum, dit bestaat uit twee onderdelen: het 'gastenboek', waar jongeren hun mening kunnen spuien over de site en waar ze terecht kunnen met een specifieke vraag en 'Klein Vlaanderen', speciaal voor jeugdadviseurs (via enquêtes geven zij meer in detail hun mening over allerhande thema's weer).

In het luik Dossiers worden bepaalde thema's meer in detail uitgewerkt.

De reacties op de site zijn zeer positief, zoals ook de cijfers: de site bereikt meer dan 5.000 bezoekers per maand en 180 bezoekers per dag. Dus na één jaar online hebben al **meer dan 60.000 mensen** deze site gevonden en bezocht.

In de toekomst wenst In Petto het Forum, met specifiek Klein Vlaanderen, en de Dossiers meer uit te bouwen en willen ze uiteraard een grotere bekendheid verwerven, zodat alle jongeren de weg vinden naar deze site.

Nieuwe website van Kind en Gezin www.kindengezin.be

Uniek aan deze website is dat Kind en Gezin vanuit haar jarenlange praktijkervaring met de gezinnen met jonge kinderen de 1000 meest gestelde vragen selecteerde en er een praktisch antwoord op geeft. De onderdelen voeding en veiligheid maken ongeveer de helft van de vragen uit, maar ook opvoeding, verzorging en kinderopvang komen uitgebreid aan bod.

Niet alleen ouders, maar ook professionelen zoals artsen en paramedici kunnen terecht op de portaal van Kind en Gezin. Artsen zullen vanaf dit portaal de VACC-bank kunnen consulteren om er de vaccinatiegegevens van kinderen te raadplegen of aan te vullen. Verder wil deze website ook vooral interactief zijn. Zo kan je nu al je vermoedelijke bevallingsdatum berekenen of je mening over een actueel thema kenbaar maken.

Recent onderzoek heeft uitgewezen dat meer dan 70% van de ouders met jonge kinderen toegang heeft tot internet. Kind en Gezin wil met deze nieuwe website de gezinnen extra ondersteunen in hun zoektocht naar degelijke informatie. Het online gaan van dit portaal is een eerste stap. Deze site is een levend instrument dat een antwoord geeft op de meest gestelde vragen van ouders met jonge kinderen, maar dat in de toekomst een antwoord moet geven op *alle vragen* van ouders met jonge kinderen.

Contactpersoon: Kris Danckaert, gsm: 0496/59.15.11

ff down, over jongeren en depressies

Bijna alle jongeren hebben wel eens een probleem, voelen zich wel eens "ff down". Ze hebben nergens zin in, willen niemand zien en kruipen het liefst alleen weg in een hoekje op hun kamer. Wat doen ze dan op zo'n moment? Hoe voelen ze zich en wat kunnen ze eraan doen? Overkomt het iedereen?

In persartikelen lezen we bovendien dat uit recente onderzoeken blijkt dat de tweede doodsoorzaak van jongeren zelfdoding is. Skratsj, de jongerenservice van CM, vindt deze problematiek uiterst belangrijk. Om het onderwerp bespreekbaar te maken onder jongeren en hun omgeving start Skratsj het project 'ff down'.

Een eerste fase van dit project is het openen van een forum rond dit onderwerp op onze website www.skratsj.be. Via deze weg worden de mening en de vragen die jongeren rond dit onderwerp hebben gebundeld.

Voor meer informatie of een digitale versie van dit bericht kan u terecht bij Veerle De Schepper, tel.: 02/246.49.79 of via e-mail: veerle.deschepper@cm.be

Koningin Paolaprijs

De Koningin Paolaprijs voor het Onderwijs heeft als doel enkele prijzenswaardige verwezenlijkingen uit de onderwijswereld van ons

land beter bekend te maken en te belonen. De stichting wenst ook de leerkrachten aan te moedigen in hun moeilijke taak die van fundamenteel belang is voor de toekomst van onze drie gemeenschappen.

In de Vlaamse en Franse Gemeenschappen wordt de prijs elk jaar afwisselend aan de leerkrachten van het basis- en van het secundair onderwijs toegekend.

Dit jaar ging aan Vlaamse kant de prijs naar: "De Zonnetuin" (St. Kruis-Brugge), "De Kleine Picasso" (Halle-Booienhoven) en "De Kadeeke" (Koekelberg).

De eerste prijs heeft een waarde van € 6.200, de eervolle vermeldingen worden beloond met respectievelijk € 3.750 en € 1.900. Ze belonen realisaties die minstens twee jaar lopen en die aan de volgende criteria beantwoorden:

- bijdragen tot de maatschappelijke betrokkenheid en de solidariteit van de leerling;
- kennisverwerving weten te koppelen aan basiswaarden en persoonlijkheidsvorming;
- persoonlijke reflectie en meningsvorming stimuleren;
- blijf geven van een evenwichtige aandacht voor de cognitieve, ethische en expressieve aspecten van de zelfrealisatie;
- erin slagen de kansen van kansarme groepen te vergroten;
- bijdragen tot het verwerven van een positieve houding t.o.v. de arbeidswereld en voorbereiden op een open houding t.o.v. de veranderende en steeds innoverende wereld;
- bijdragen tot een betere wederzijdse kennis en begrip van de drie Gemeenschappen en culturen die in België samenleven.

Voor verdere inlichtingen: Stichting Koningin Paola, Vincent Coppieters, Secretaris Generaal of Isabelle Ancion, Adjunct Secretaris Generaal. Adres: Slegerslaan 356, bus 17 - 1200 Brussel. Tel.: 02/762.92.51 - Fax: 02/772.96.77. E-mail: sk-fr.paola@skynet.be

BOEKEN

Empowerment en maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede.

VAN REGENMORTEL T.

Leuven/Leusden, Acco, 2002, 216 p., 32 euro.

'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 hulpverleners 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 armoedebeleid 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. Met maatzorg als praktijkvertaling, is deze publicatie niet enkel interessant voor wetenschappers en beleidsverantwoordelijken, maar ook voor praktijkwerkers in o.a. OCMW's, centra voor algemeen welzijnswerk, samenlevingsopbouw, sociaal-artistische projecten, integratiesector, tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven, bijzondere jeugdzorg, thuisbegeleidingsdiensten, lichamelijke en geestelijke gezondheidszorg maar ook voor iedereen die met maatschappelijke kwetsbaarheid geconfronteerd wordt of begaan is.

Laat de was maar hangen.

VLAAMS MINDERHEDENCENTRUM

Brussel, 2003, 12,50 euro.

Methodboek voor interculturele bemiddeling met Voyageurs, Roma, Sinti. Het is geschreven door 5 bemiddelaars en is bedoeld voor iedereen die in zijn/haar werk met Voyageurs, Roma, Sinti op zoek is naar informatie, werkmethode, praktijkvoorbeelden, theorie, beleidsvoorstellen.

Het eerste hoofdstuk behandelt de negatieve beeldvorming en het resultaat ervan: een ware escalatie van vervolgingen, met de naziekampen als triest hoogtepunt.

Het tweede hoofdstuk schetst een beeld van de roots van de verscheidene groepen Roma en Sinti. De drie migraties komen aan bod: de Manoesjen (Sinti), de Roms en de Roma. Daarna volgt een overzicht van de geschiedenis van de Voyageurs.

Het derde hoofdstuk verschaft inzicht in de manier waarop de levenssferen van de Voyageurs, Roma, Sinti door deze culturele kenmerken worden doordeesemd. Komen aan bod: wonen, huishouden, onderwijs, arbeid, godsdienst, gezondheid, opvoeding.

Het vierde hoofdstuk geeft een overzicht van mogelijke theoretische benaderingen van de kloof die er gaapt tussen de Voyageurs, Roma, Sinti en de burgers.

Het vijfde hoofdstuk ten slotte, schetst een beeld van het werk van de bemiddelaars.

Voor bestelling: info@vmc.be; voor meer informatie: toon.machiels@vmc.be.

Vrij vriendelijk. Relatievorming in het secundair onderwijs

LAURENT A.

Antwerpen-Apeldoorn, 2003, 18,90 euro.

Vrij vriendelijk omvat twee werkmiddelen: een werkboek met interactieve werkvormen en gespreksmethodieken (voor leerkrachten) en een video met gesprekken van jongeren over relaties en seksualiteit (voor leerlingen en leerkrachten). Beide middelen, werkboek en video, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Vrij vriendelijk is te gebruiken door elke leerkracht die met leerlingen wil werken rond relaties en seksualiteit.

Het werkt drempelverlagend voor de leerlingen bij het spreken over zichzelf in groep: dankzij de video kunnen zij vertrekken vanuit ideeën van leeftijdsgenoten en leren van elkaar.

De lijn van het interactief en ervaringsgericht sociaal leren wordt in dit werkboek doorgetrokken. Bij elk thema vind je achtergrondinformatie en een aantal werkvormen bij wijze van voorbeeld. Er werd veel aandacht besteed aan mogelijke werkwijzen om leerlingen te laten reflecteren over hun eigen beleving, gedrag en mening aangaande relaties en seksualiteit, en om hierover met de klasgroep en de leerkracht te dialogeren. Leren van elkaar...

Andere methodieken, zoals denkoefeningen, quiz, inlevingsspel, rollenspel zijn gericht op het verwerven van inzichten, houdingen, waarden en op kennis en informatie omtrent relaties en seksualiteit.

Tienertijd. Communicatie, opvoeding en welzijn in context: 10- tot 18-jarigen, ouders en leerkrachten bevraagd.

VAN DEN BERGH, B., ACKAERT, L. en DE RYCKE, L. (red)

Een samenwerking van het CBGS en het Kinderrechtencommissariaat, 2003, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 402 p.

Hoe ervaren kinderen en jongeren de verschillende sociale contexten waarin ze opgroeien? Hoe ervaren zij de relaties met hun opvoeders? In welke mate staan deze ervaringen in verband met hun welzijn? Dit zijn slechts enkele van de vele vragen die in dit boek beantwoord worden aan de hand van een survey onderzoek bij 1955 tien- tot achttienjarigen (2000) en 1789 zes- tot twaalfjarigen (1995). De relatie tussen kinderen, opvoeders en maatschappij staat centraal.

Een historisch-maatschappelijke analyse en een meta-theoretisch model voor ontwikkeling vormen samen met een beschrijving van het onderzoeksopzet de wegwijzer voor de hoofdstukken waarin de survey resultaten belicht worden. Onderzoeksvragen die aan bod komen zijn: variëren de ervaren communicatie- en opvoedingskenmerken naar gezinstype en is de ervaring van ouders en kinderen verschillend? Wat is het belang van communicatie- en opvoedingskenmerken voor zelfwaardering en depressiesyndromen bij kinderen en jongeren? Hoe ervaren jongeren en leerkrachten het school- en klassebeuren? Bij wie leggen ouders en leerkrachten de verantwoordelijkheid voor de zorgwekkende elementen rond 'kind-zijn'? Daarnaast is er een beknopt hoofdstuk over computergestuurde methoden in onderzoek met kinderen en worden demografische Rijksregistergegevens vanuit kindperspectief voorgesteld.

Tot slot worden de belangrijkste resultaten belicht tegen de achtergrond van de pedagogisering van de samenleving

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 rol en de positie van de sector onderwijs in de integrale jeugdhulp <i>Departement Onderwijs, Project Onderwijs - Welzijn</i>	p. 3
Denkpistes voor opvoedingsondersteunende projecten <i>L. Schillemans</i>	p. 9
Samen of Apart? Doelgroepspecifiek of inclusief jeugdwerk voor kinderen en jongeren met een handicap? <i>K. De Visscher</i>	p. 14
Katern Leren omgaan met diversiteit in onzekere tijden Een gesprek met Lode Walgrave naar aanleiding van zijn emeritaat <i>P. Goris en N. Vettenburg</i>	p. 17
Mannelijke begeleiders kinderopvang houden van hun job <i>J. Peeters</i>	p. 22
Tieners op de schoolbanken Het school(be)leven van 10- tot 18-jarige kinderen en jongeren in Vlaanderen: een beschrijvende en explorerende kijk <i>E. Goedseels en B. Van den Bergh</i>	p. 27
Wetwijs Gelijkwaardigheid van Nederlandse studiebewijzen Toegang tot het hoger onderwijs De kwalificatiecommissie in het BUSO - opleidingsvorm 3 Vervroegde instroom in het DBSO Wijziging van de toelatingsvoorwaarden in het secundair onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 30
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 32